

Raphael Sansonetti Valverde

**O NOVO PLANO DE CARREIRA E A CONTRATAÇÃO  
TEMPORÁRIA HORISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE SANTA CATARINA (2015-2017): Valorização ou Desmonte do  
Trabalho do Magistério?**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Política.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra Maria Soledad Etcheverry Orchard

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Jocemara Triches

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca  
Universitária da UFSC.

Valverde, Raphael Sansonetti

O NOVO PLANO DE CARREIRA E A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA HORISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA (2015-2017): Valorização ou Desmonte do Trabalho do Magistério? / Raphael Sansonetti Valverde; orientadora, Maria Soledad Etcheverry Orchard; coorientadora, Jocemara Triches, 2018.

213 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Carreira docente. 3. Contratação temporária. 4. Organização e controle do trabalho. I. Orchard, Maria Soledad Etcheverry. II. Triches, Jocemara. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. IV. Título.

Raphael Sansonetti Valverde

**O NOVO PLANO DE CARREIRA E A CONTRATAÇÃO  
TEMPORÁRIA HORISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE SANTA CATARINA (2015-2017): Valorização ou desmonte do  
trabalho do magistério?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociologia Política, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Florianópolis, 06 de março de 2018.

---

Prof., Dr. Ernesto Seidl  
(Coordenador PPGSP/UFSC)

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Maria Soledad Etcheverry Orchard  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Jocemara Triches  
Coorientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr.<sup>o</sup>. Amurabi Pereira de Oliveira  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr.<sup>o</sup>. Marcos Edgar Bassi  
Universidade Federal de Santa Catarina



## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação foi fruto de um trabalho coletivo e só foi possível devido ao auxílio de diversas pessoas e instituições. Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa disponibilizada para que pudesse me concentrar ao curso de pós-graduação, além de agradecer ao Governo Federal Brasileiro que até então ainda vem incentivando a pesquisa brasileira por meio dos cursos de pós-graduação públicos, gratuitos e com bolsas de pesquisa. Em particular agradeço ao PPGSP (Programa de Pós-graduação em Sociologia Política). Agradeço especialmente à professora Maria Soledad, minha orientadora do PPGSP, por suas contribuições e críticas durante a realização da pesquisa e pela postura extremamente humana e generosa. Agradeço também à minha coorientadora, a professora Jocemara Triches do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), por suas contribuições e olhares críticos em relação aos meus objetos de pesquisa, o que possibilitou com que pudesse realizar examinar tais objetos articulando a sociologia aos estudos de políticas educacionais e educação e trabalho. Sem vocês essa pesquisa não teria disso possível. Agradeço também ao Prof. Marcos Edgar Bassi do PPGE (UFSC) pela leitura atenciosa, rica em contribuições e críticas e que auxiliaram na versão final do texto. Agradeço também aos professores Raul Burgos, Jacques Mick, Ricardo Müller e Ernesto Seidl, pelas aulas e discussões, que de modo geral buscaram levar a sociologia e o debate político brasileiro de forma séria e numa perspectiva crítica da realidade. Também agradeço à Albertina Volkmann, Fátima da Silva e Otto Frederico Volkmann do PPGSP por todas as ajudas e auxílios ao longo da realização do curso.

Agradeço também a todas as professoras e professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e da Rede Municipal de Florianópolis que me auxiliaram de alguma forma na vivência e compreensão das dificuldades e ataques pelos quais a educação pública passa. Em especial agradeço pelas reflexões dos Professores Adalberto e Cazé. Agradeço também ao projeto PIBID psicologia, por meio do qual pude iniciar minha vivência nesta rede e despertar meu interesse pelo tema.

Agradeço também a minha família, em especial meu pai, Manoel, e minha mãe, Maria Luiza, por terem me incentivado e dado todas as condições de possibilidade para que pudesse viver e estudar em Florianópolis, sobretudo por terem acreditado nos meus sonhos. Agradeço especialmente a minha companheira de vida, Luísa, por toda a

felicidade e por ter sido uma das melhores professoras de sociologia que tive, tenho plena consciência que sem você não teria consigo entrar e muito menos sair do curso do PPGSP com a dissertação finalizada. A você agradeço por sempre acreditar e incentivar os nossos projetos coletivos. Agradeço também a meus irmãos, Diego e Filipe, pelas conversas e parcerias ao longo dos anos desde minha infância.

Aos meus amigos ituanos, especialmente ao Doutor Danilo T. do Amaral, por ter me incentivado a continuar buscando a possibilidade de me graduar numa Instituição Federal numa época crítica em que não estava motivado para tal e especialmente para Gui, o meu primeiro amigo a abrir meus olhos para a psicologia. Agradeço também a outros amigos de Florianópolis, que foram ótimas companhias e que de alguma forma auxiliaram antes e durante o processo de escrita da dissertação, entre quais Kevin, Alex (Baia), Jesus, Thiago, Romulo, Lari, Vini, Milk, Diane, Carito, Jennifer e Lívia. Agradeço também a todas e todos os amigos com quem pude militar de forma independente durante minha graduação, seja no CALPSI, seja nas avaliações e reformas curriculares do curso de psicologia, seja na luta contra as Empresas Júniores no CFH. Essas vivências foram fundamentais para a minha formação de forma geral.

## RESUMO

O presente estudo se situa como uma análise feita a partir da sociologia do trabalho e da sociologia política, voltada à compreensão das características e possíveis implicações da Lei nº 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015), que instituiu o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério e da Lei nº 16.861/2015 (SANTA CATARINA, 2015a) que instituiu o regime de contratação de professores temporários horistas, ambos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). No âmbito da sociologia do trabalho buscou-se compreender, a partir de um viés marxista, como tais leis operam como formas de organização e controle do trabalho docente e suas possíveis implicações para a categoria, tendo em visto o vínculo dessa política com a lógica gerencialista, perpassada por uma perspectiva produtivista e de des/valorização. No âmbito da sociologia política, a partir da teoria da hegemonia em Gramsci (2002), situou-se diversas forças sociais que disputaram essas políticas, examinando as representações produzidas por esses setores no processo de disputas e implementação desse projeto. A análise foi feita a partir da análise documental das referidas leis e outros documentos do governo do Estado de Santa Catarina, de revisão bibliográfica da literatura da sociologia do trabalho e de estudos do campo da educação, pelo levantamento de dados de domínio público sobre o magistério de Santa Catarina e a partir de análise de conteúdo temática das representações sociais produzidas pelas forças que disputaram tais políticas. Os resultados dos exames feitos indicam que, no âmbito da política, as representações de setores internacionais, do empresariado e do governo buscam a implementação da meritocracia na carreira por meio de estratégias argumentativas que fazem concessões aos trabalhadores, mesmo que no âmbito da retórica. Ao mesmo tempo, as representações de setores vinculados aos docentes tendem a um posicionamento crítico frente às proposições feitas pelo governo, apesar de que alguns setores, como o SINTE/SC, darem indícios de uma aceitação, ainda que parcial, frente as proposições gerencialistas e meritocráticas. O exame das Leis como formas de organização e controle do trabalho indicam, por sua vez, que ocorre uma desvalorização e precarização do magistério por meio do avanço da lógica gerencialista e meritocrática, expresso tanto na remuneração, na estrutura e progressão da carreira, como na jornada de trabalho, em especial a dos temporários, que se tornam horistas.

**Palavras chave:** Carreira docente. Contratação temporária. Organização e controle do trabalho.

## **ABSTRACT**

The present study is situated as an analysis carried out from the Labour Sociology and from Political Sociology aimed at understanding the features and possible implications of the Law 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015), which instituted the new Position, Career, and Remuneration Plan (PCCR) of the education professional and of Law 16,861/2015 (SANTA CATARINA, 2015a) which instituted the contract regime of temporary hourly paid teachers, both on the State Education System of Santa Catarina (REESC). On the scope of the labour sociology the focus was of understanding, from a Marxist bias, how such laws operate as a means of organization and control of teaching work and its possible implications for the category in view of this policy's link with the managerial logic, crossed by a productivist perspective and of (de)valuation. On the scope of political sociology, from Gramsci's (2002) hegemony theory, there were multiple social forces that disputed these policies, examining the representations produced by these sectors in the dispute and the process of implementation of this project. The analysis was carried out based on the documentary analysis of the referred Laws and other government documents of the State of Santa Catarina; of review of the literature on the sociology of labour and of studies on the area of education; by the data collection of the public domain about the education professional in Santa Catarina; and from the analysis of thematic content of social representations produced by the forces that disputed such policies. The results from the analysis carried out indicate that on the scope of policies the representations of international sectors, of entrepreneurs, and of government, seek the implementation of meritocracy on the career by means of argumentative strategies which make concessions to workers, even on the scope of rhetorics. At the same time the representations of the sectors linked to teachers tend to a critical position face the propositions made by the government, though some sectors, such as the SINTE/SC, give indications of acceptance, even if partial, face the managerial and meritocratic propositions. The inspection of the Laws as form of organization and control of labour indicate, on its turn, that there is a devaluation and precarization of the education professional by means of the advance of the managerial and meritocratic logic, expressed as much on the remuneration, on the career's structure and progression, as in the working hours, especially of the temporary workers, who become hourly paid ones.

**Keywords:** Teaching career. Temporary contract. Organization and control of labour.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de matrículas na REESC por etapa e modalidade de ensino em 2017.....	69
Gráfico 2 – Variação do total de matrículas na educação básica da REESC entre 2010 e 2016.....	70
Gráfico 3 – Variação de quantidade de escolas e turmas de 2010 a 2016.....	71
Gráfico 4 – Variação dos trabalhadores do magistério da REESC entre 2012 e 2017 .....	72
Gráfico 5 – Despesas com o vencimento dos profissionais do magistério na REESC entre 2006-2013.....	75
Gráfico 6 – Trajetória do vencimento inicial dos profissionais do magistério na REESC, com formação de ensino médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado e o PSPN – 1995-2014.....	86
Gráfico 7 – Valor dos vencimentos por nível da carreira entre janeiro de 2013 e novembro de 2018.....	157
Gráfico 8 – Valor dos vencimentos por nível da carreira entre janeiro de 2013 e novembro de 2017 conforme reajuste inflacionário segundo o INPC (IBGE) .....	158
Gráfico 9 – Variação do vencimento inicial do nível licenciatura plena somado a gratificação de regência de classe (25 e 40%) no antigo plano (SANTA CATARINA, 1992) e variação do vencimento inicial do nível licenciatura plena no novo plano (SANTA CATARINA, 2015) .....	161



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Vantagens pecuniárias para os professores da Rede Estadual de Santa Catarina após a Lei 539/2011.....	93
--	----



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Magistério público estadual de educação básica – Cargo, composição e evolução quantitativa – 2004-2014.....	74
Tabela 2 – Valor dos vencimentos ao longo dos níveis e referências da carreira do magistério na REESC, 2014.....	81
Tabela 3 – Distribuição dos profissionais do magistério em efetivo exercício nos subníveis da carreira na REESC – 2004/2010.....	83
Tabela 4 – Composição da jornada de trabalho dos professores da REESC (2014) .....	89
Tabela 5 – Comparativo da remuneração dos professores ACT antes e depois da MP 198.....	135
Tabela 6 – Tempo mínimo total da progressão horizontal por nível na antiga (SANTA CATARINA, 1992) e na nova carreira (SANTA CATARINA, 2015) .....	154-155
Tabela 7 – Comparativo da diferença entre os vencimentos iniciais de cada nível ao longo da carreira nas leis nº 1.139 de 1992 (reajuste equivalente a 2014) e nº 668 de 2015 (reajuste de novembro de 2017) .....	155-156
Tabela 8 – Gratificação pelo exercício de direção de unidade escolar na lei 688/2015.....	164
Tabela 9 – Composição da jornada semanal de trabalho, hora aula e respectiva remuneração do professor admitido em caráter temporário dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos na REESC. Valores referentes a maio de 2017...	172-173



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT – Admissão em Caráter temporário  
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade  
ALESC - Assembleia Legislativa de Santa Catarina  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CEE/SC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONER - Coordenadoria Executiva de Negociação e Relações  
Funcionais do Estado de Santa Catarina  
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CS – Convergência Socialista  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação  
Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
Fundamental e de Valorização do Magistério  
GERED - Gerência Regional de Educação  
IAB - Instituto Alfa e Beto  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira  
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor  
LC - Lei Complementar  
LCP - Lei Complementar Promulgada  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MP - Medida Provisória  
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organizações associadas à Organização das Nações Unidas  
OREALC - Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe  
PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração  
PNE - Plano Nacional de  
PPC – Poder de Paridade de Compra  
PSD - Partido Social Democrático

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados

REESC - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

SED/SC - Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

STF - Supremo Tribunal Federal

TCE/SC - Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

### 1

.....	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1 OBJETIVOS.....	23
1.2 CONSIDERAÇÕES E ARTICULAÇÕES TEÓRICAS: ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO, HEGEMONIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. ....	24
<b>1.2.1 Algumas Noções Teóricas</b> .....	<b>26</b>
1.3 BASE METODOLÓGICA, PROCEDIMENTOS E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .....	29
<b>2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS REFORMAS DE ESTADO BRASILEIRAS: IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>33</b>
2.1 ALGUMAS PREMISSAS DA TEORIA DO TRABALHO EM MARX PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	34
2.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS REFORMAS GERENCIALISTAS NO BRASIL: MUDANÇAS NAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO .....	39
2.3 O GERENCIALISMO ESTATALE A ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS DE CARREIRA E DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO: VALORIZAÇÃO OU FLEXIBILIZAÇÃO? .....	48
<b>2.3.1 Marcos reguladores e impactos dos Fundos de Financiamento e da Lei do Piso Salarial Profissional para a Valorização da carreira docente</b> .....	<b>58</b>
<b>3 AS POLÍTICAS DE CARREIRA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DO MAGISTÉRIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA</b> .....	<b>67</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....	68
3.2 PLANOS DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA REESC ..	77

3.3 ADMISSÃO DE PROFESSORES EM CARÁTER TEMPORÁRIO NA REESC .....	96
<b>4 DISPUTAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO NOVO PLANO DE CARREIRA E DA LEI DO ACT HORISTA ENTRE 2015 E 2016.....</b>	<b>105</b>
4.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE CARREIRA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA.....	105
4.1.1 Representações da OCDE para o magistério de SC .....	106
4.1.2 Representações do CONSED para o magistério .....	109
4.1.3 Representações de setores do Movimento Todos pela Educação para a carreira docente .....	112
4.1.4 Representações da CNTE para a carreira do magistério brasileiro. ....	115
4.1.5 Representações da Secretaria de Estado da Educação para o magistério de SC.....	118
4.1.6 Representações do SINTE/SC para o magistério de SC.....	126
4.1.7 Representações do Sinte Pela Base para o magistério de SC .....	130
4.1.8 Representações de unidades do PSTU para o magistério de Santa Catarina.....	138
4.1.9 Representações da Unidade Classista/SC para o magistério de Santa Catarina.....	139
4.2 DISPUTAS, CONSENSOS E CONTRADIÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE CARREIRA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DO MAGISTÉRIO DA REESC .....	140
<b>5 CARACTERÍSTICAS DO NOVO PLANO DE CARREIRA E DO REGIME TEMPORÁRIO HORISTA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....</b>	<b>145</b>
5.1 O NOVO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO (PCCR) .....	145
5.1.1 Cargos e grupos ocupacionais.....	145
5.1.2 Jornada de trabalho.....	147
5.1.3 Estrutura da carreira, ascensão e o desenvolvimento funcional.....	151
5.1.4 Vencimentos.....	156

<b>5.1.5 “Vantagens” e gratificações.....</b>	<b>159</b>
<b>5.1.6 Concursos públicos.....</b>	<b>167</b>
<b>5.2 O REGIME DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS</b>	
<b>HORISTAS NA REESC.....</b>	<b>168</b>
<b>5.2.1 Forma de contratação.....</b>	<b>169</b>
<b>5.2.2 Jornada de trabalho.....</b>	<b>170</b>
<b>5.2.3 Remuneração, Vencimentos e vantagens.....</b>	<b>174</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: VALORIZAÇÃO OU DESMONTE</b>	
<b>DO TRABALHO DO MAGISTÉRIO?.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>203</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca investigar, no recorte entre 2015 e 2017, as características e possíveis implicações da lei nº 668 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015), que institui o novo plano de Cargos Carreira e Remuneração, e da lei nº 16.861 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015a), que institui o regime horista na jornada de trabalho dos professores temporários na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). Compreende-se tais leis, parte da política educacional do Estado, como mecanismos que visam organizar e controlar o trabalho do magistério da REESC. Para a análise dessas leis parte-se de uma Sociologia do Trabalho pautada na teoria de Marx (2013), em articulação com contribuições da teoria política da Hegemonia em Gramsci (1978, 2002). De modo secundário, busca-se analisar as críticas e proposições de grupos e forças sociais que disputaram e influenciaram na produção de tais leis entre 2015 e 2016 a partir da teoria da Hegemonia em Gramsci (1978, 2002) e da noção de Representações Sociais elaborada pela psicologia social de Serge Moscovici (1978, 1984).

O interesse pelos objetos específicos desta pesquisa começou a surgir a partir do contato com o cotidiano dos trabalhadores do magistério da REESC em experiências de estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina durante minha graduação. Essa vivência me despertou o interesse em compreender como a gestão do trabalho no conjunto das políticas do Estado organiza, controla e valoriza/desvaloriza o trabalhador do magistério. Esse interesse geral por compreender tais temas toma forma mais definida a partir do contato com as lutas do magistério da REESC, em especial a greve da categoria em 2015, na qual durante 72 dias tais profissionais reivindicaram direitos em posicionamento contrário às proposições do governo.

As pautas que motivaram e deram força à greve dos trabalhadores do magistério na REESC em 2015 foram a aprovação da medida provisória nº 198 (SANTA CATARINA, 2015b), que instituiu o regime horista na jornada de trabalho dos professores temporários, assim como a apresentação de proposições do governo para uma “nova carreira” para os profissionais efetivos (estatutários) do magistério. O governo estadual retrocedeu momentaneamente em alguns elementos dessas propostas, levando ao encerramento da greve em junho de 2015 por meio de acordo junto ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC). Contudo, em 28 de dezembro desse mesmo ano, estas propostas do governo para a “nova carreira” e o regime horista são

aprovadas na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) por meio da lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) e da Lei 16.861 (SANTA CATARINA, 2015a). Ambas as leis afetam diretamente o trabalho docente e vão ao encontro das mudanças no mundo do trabalho e das reformas gerencialistas. Assim, além das leis aprovadas, identifica-se nesse período entre 2015 e 2016 uma grande participação de diversas forças sociais, que produziram proposições, disputaram e negociaram suas pautas acerca dessas políticas.

Como formas de organizar e controlar os trabalhadores do magistério, as leis nº 668/2015 e a de nº 16.861/2015 são de grande relevância, pois interferem diretamente no trabalho dos docentes, nas políticas de valorização/desvalorização da carreira, nas práticas de administração do Estado quanto à Educação e na lógica de produtividade do magistério público da REESC, com impacto no universo de trabalhadores da educação contratados e/ou efetivados.

Este tema ganha ainda mais relevância quando sabemos que recorrentemente o quadro do magistério estadual é formado majoritariamente por professores temporários (substitutos). Segundo dados do Portal de Transparência do Estado de Santa Catarina referentes a 2017, o conjunto de trabalhadores do magistério da REESC era composto por 37.788 professores. Deste total, 15.081 (40%) eram efetivos (gozam dos direitos da carreira) e 22.707 (60%) eram professores temporários (substitutos). Os demais trabalhadores do magistério dividiam-se entre 1.803 assistentes técnicos pedagógicos, 782 especialistas em assuntos educacionais e 89 consultores educacionais. (SANTA CATARINA, 2017)

Entende-se ainda que tais políticas impactam tanto o trabalho desses profissionais como também todo um conjunto da população que faz uso das políticas educacionais da REESC. Ressaltamos, a partir de dados da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC) relativos a abril de 2017, que a rede estadual era composta por 1.073 unidades escolares de educação básica, atendendo um total de 525.866 matrículas, a grande maioria concentrada nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SANTA CATARINA, 2017a)

As políticas de carreira e contratação temporária são produtos dos processos sociais e históricos de disputas relativas às políticas educacionais no estado, disputas que, em âmbito nacional, remetem às últimas décadas do país, nas quais houve um processo de reestruturação produtiva alinhado aos interesses do capital articulado às reformas administrativas do estado brasileiro. A educação escolar e, por

consequências os docentes, não passaram ilesos a isso, com mudanças na gestão e organização escolar, no currículo, na avaliação, na formação e na carreira docente, entre outras.

Compreendendo-se tal processo como complexo e multideterminado, parte-se de uma abordagem interdisciplinar entre uma sociologia do trabalho marxista e de elementos de uma sociologia política gramsciana articulada à noção de representações sociais, assim como de contribuições de estudos da educação, em áreas como trabalho e educação e políticas educacionais. Tendo essas bases teóricas como suporte, faz-se uma leitura dessas leis que organizam e controlam o trabalho do magistério na REESC, assim como de algumas proposições feitas por forças que disputam tais políticas.

Ao se debruçar sobre tais objetos se levantam como questionamentos centrais: quais as características destas novas leis como formas de organizar e controlar o trabalho do magistério na REESC? Quais as possíveis implicações destas novas leis para a valorização e produtividade do trabalho do magistério na REESC? Além disso, de modo complementar se levantam outras questões. Como essas políticas se inserem no contexto social e político em nível nacional e estadual? Quais os principais grupos que disputaram tais políticas em âmbito nacional e estadual no contexto recente? Quais são características das proposições destas forças sociais para tais políticas nos processos de disputas dessas, nacionalmente, e centralmente no contexto de Santa Catarina entre 2015 e 2016? Como tais proposições se localizam nas disputas hegemônicas acerca das políticas? Tendo como horizonte esses questionamentos se delineiam os objetivos da pesquisa.

## 1.1 OBJETIVOS

**Objetivo principal:** Investigar as características e implicações das leis nº 668/2015 e nº 16.861/2015 como políticas de organização e controle do trabalho do magistério na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) entre 2015 e 2017.

### **Objetivos secundários:**

- a) Situar as políticas de carreira e de contratação temporária como formas de organização e controle do trabalho docente em nível nacional e, principalmente, caracterizá-las em Santa Catarina.

- b) Caracterizar algumas das principais forças sociais que disputaram tais políticas em âmbito nacional e, principalmente no contexto do Estado de Santa Catarina durante a implementação dessas leis entre 2015 e 2016.
- c) Mapear e analisar as proposições destas forças sociais para tais políticas do trabalho docente, localizando-as no contexto das disputas hegemônicas, centralmente no contexto de Santa Catarina entre 2015 e 2016.
- d) Investigar as características destas leis como formas de organizar e controlar o trabalho do magistério na REESC entre 2015 e 2017.
- e) Elencar e problematizar possíveis implicações destas novas leis para a valorização e lógica de produtividade no trabalho do magistério da REESC entre 2015 e 2017.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES E ARTICULAÇÕES TEÓRICAS: ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO, HEGEMONIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

Compreende-se que os temas e objetos da investigação, leis e políticas de organização e controle do trabalho do magistério da REESC, possibilitam o delineamento de dois âmbitos gerais da análise que se dão articuladamente: trabalho e política. Desta maneira, para a realização da análise qualitativa optou-se por um esquema conceitual ancorado centralmente em uma sociologia do trabalho marxista, assim como em elementos de uma sociologia política pautada na teoria da Hegemonia em Gramsci (1978, 2002), com algumas contribuições da noção de Representações Sociais a partir de Moscovici (1978).

A presente pesquisa tem como referencial epistemológico geral a filosofia da práxis como formulada por Antonio Gramsci (1978, 2002), que se pauta numa leitura dialética da história e considera as correlações de forças sociais e as condições de existência como uma totalidade articulada, ou seja, resgata a ação dos sujeitos históricos e as multi-determinações das diversas dimensões da vida, como a economia, a política e a cultura, por exemplo.

Destaca-se como a práxis pressupõe a articulação entre formas individuais e/ou coletivas de agir e pensar, articulando práticas a ideologias (GRAMSCI, 1978, p. 16). Em suma, a filosofia da Práxis em

Gramsci expressaria a sua leitura do materialismo histórico e dialético proposta por Marx e Engels, estando associada às leituras praxiológicas do marxismo, como nas Teses sobre Feuerbach de Marx, e se contrapondo às leituras estruturalistas, deterministas, teleológicas e/ou essencialistas das obras de Marx, presentes em parte das correntes do marxismo.

De modo complementar busca-se amparo na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978), a qual, segundo Jovchelovitch (2000, 177-178), teria uma perspectiva epistemológica relacional e processual entre a dimensão social e subjetiva, assim como entre as estruturas socioeconômicas e simbólicas. Assim, elaborando uma leitura não dicotômica entre tais dimensões, as representações sociais atuam no espaço intersubjetivo como processo de mediação simbólica entre sujeitos e objetos da vida social, sendo eminentemente perpassados pelas relações históricas e de poder<sup>1</sup> em dado universo.

Compreende-se que, no âmbito epistemológico, a teoria da práxis e a teoria das representações sociais tenham articulações, uma vez que possuem forte caráter social e histórico, considerando tanto as estruturas e as condições de produção de vida, como a ação dos sujeitos e as dimensões simbólicas. Assim, uma perspectiva relacional e dialética entre sociedade e subjetividade. Desta maneira, na presente pesquisa o espaço social investigado é compreendido como constituído pelas correlações das forças sociais e sujeitos que historicamente significam e disputam tais leis e políticas por meio da difusão de determinados projetos políticos.

A partir dessas breves considerações epistemológicas, faz-se a leitura de que, as leis investigadas na presente pesquisa são formas de organizar e controlar o trabalho dos profissionais do magistério, uma vez que os Planos de Cargos e Carreira normatizam e sistematizam aspectos relacionados à composição dos cargos; remuneração (valor do vencimento base, adicionais e gratificações); progressão de carreira; jornada de trabalho (parcela em hora aula e parcela em hora atividade); além de direitos previdenciários entre outras providências. Da mesma maneira, os regimes de contratação temporária de professores

---

<sup>1</sup>Jovchelovitch (2000, p. 177-178) ressalta que as representações sociais, como produtos sociais, estão envoltas por relações de poder, assim não existem posições neutras ou desvinculadas destas relações de forças entre grupos e sujeitos. No mesmo sentido a autora (2000, p. 28-29) também mostra como os processos de produção de representações sociais podem ocorrer diversas contradições entre as representações produzidas por grupos e sujeitos e o objeto social em si, processos que seriam caracterizados como deslocamentos simbólicos.

normatizam e sistematizam aspectos como, as contratações, que vão de 1 (um) à 3 (três) anos; a jornada de trabalho; os vencimentos e adicionais. Assim, de modo geral, tal tipo de regime temporário expressa uma flexibilização e perda de direitos previstos nos planos de carreira, como a progressão da remuneração na carreira, a estabilidade e direitos previdenciários, garantidos apenas aos professores efetivos.

De forma complementar, compreende-se que, no âmbito político, possa-se caracterizar as condições de produção destas leis, investigar as proposições e críticas de forças sociais e grupos que disputaram estas, a articulação dessas formulações com as disputas hegemônicas e ideológicas constituintes desse cenário. Como acima referido, a análise das representações sociais produzidas por tais forças é feita em articulação com à noção de Hegemonia em Gramsci. Para compreender a correlação das forças que disputaram tais leis, parte-se da teoria do Estado Ampliado em Gramsci (1978), que considera as articulações entre sujeitos e grupos da sociedade civil junto ao estado, considerando as possíveis alianças e projetos políticos dessas forças para o Estado.

### 1.2.1 Algumas Noções Teóricas

Para fundamentar a análise dessas políticas como formas de organizar e controlar o trabalho dos professores e demais trabalhadores do magistério parte-se de uma sociologia do trabalho fundamentada centralmente em noções desenvolvidas por Marx (2013), como a organização e controle do processo de trabalho, a valorização/desvalorização e produtividade, noções que serão apresentadas na seção 2.1. A partir de Gramsci (1978) utilizam-se elementos da teoria da hegemonia como forma de compreender as dimensões da coerção e do consenso (direção intelectual e moral) no controle do trabalho e nas disputas políticas acerca de tais leis.

No que envolve o processo de construção de uma hegemonia, Balsa (2006, p. 16) salienta três lógicas que, de modo complexo e articulado, operam neste processo: a (I) Hegemonia como aliança de classes<sup>2</sup>, ou seja, acordo políticos entre sujeitos sociais, a (II) hegemonia

---

<sup>2</sup>Segundo Balsa (2006, p. 17-18), a hegemonia como a aliança de classes implica que uma Classe dominante articula seus interesses com os interesses das classes subalternas, fazendo concessões a esta última de modo a integrar tais interesses no projeto dominante. O grau dessas concessões varia conforme a organização política das classes subalternas e das classes dominantes. Nessa lógica da hegemonia a dimensão econômica dos grupos sociais é central.

organizada pelo reconhecimento de uma direção intelectual e moral de uma classe ou setor dominante, e uma (III) hegemonia estruturada pela transformação/difusão de um “modo de vida” que possibilite a aceitação da condição de dominação.

Busca-se aqui aprofundar o debate sobre duas dessas lógicas. Segundo Balsa (2006, p. 18-19) a hegemonia organizada como o reconhecimento de uma (II) Direção intelectual e moral, pode ser compreendida como a hegemonia “propriamente dita”, considerando assim o papel central que a ideologia tem nesse modo de dominação, que se pauta no consenso. Destaca-se a partir de Gramsci (1978, p. 328) que a ideologia pode ser caracterizada como “[...] uma concepção do mundo implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva.” O autor (1978, p. 377) ainda destaca que a ideologia “[...] organiza a ação pelo modo segundo o qual se materializa nas relações, instituições e práticas sociais e informa todas as atividades individuais e coletivas [...]”.

Segundo Balsa (2006) a ideologia na teoria gramsciana pode ser diferenciada em dois sentidos, um mais estreito, o intelectual, no qual a ideologia seria um complexo de ideias, e outro sentido mais abrangente, de ideologia como moral, ou seja, um conjunto amplo de valores, práticas e representações sociais compartilhadas numa dada cultura e incorporados pelos sujeitos em níveis inconscientes, destacando-se que tais elementos culturais são parte de uma ideologia, nesse sentido amplo, na medida em que operam para legitimar dada relação de dominação.

Destaca-se também, a partir de Balsa (2006, p. 33-35), a terceira lógica de construção da hegemonia, expressa como uma (III) transformação dos modos de vida das classes dominadas. Assim, Balsa (2006) ressalta que toda hegemonia (intelectual e moral) tem de ter bases vivenciais para se estruturar. Assim, mudanças nas formas de viver, incorporadas como “naturais” pelos sujeitos, tem efeitos nos modos de pensar, que por sua vez podem se dar num sentido favorável à hegemonia da classe dominante<sup>3</sup>.

Em paralelo com a teoria da hegemonia em Gramsci, em específico com a noção de ideologia, utiliza-se complementarmente a noção de representações sociais, buscando ressaltar o papel dos sujeitos e grupos que processualmente produzem e estruturam saberes e orientações

---

<sup>3</sup> Balsa (2006, p. 33-35) ressalva que esse sentido favorável de um modo de vida em relação a (construção de) dada hegemonia não é um dado assegurado, podendo, inclusive, que um modo de viver seja desfavorável a essa construção.

práticas relacionados à determinados projetos ideológicos que disputam o estado.

Para Moscovici (1978, p. 51) as representações sociais não seriam apenas opiniões, crenças ou imagens rigidamente estruturadas<sup>4</sup>, mas sim teorias sociais sobre a realidade<sup>5</sup>. Desta maneira, as representações sociais funcionam de modo processual<sup>6</sup> como redes de estruturas lógicas constituídas pela linguagem, conceitos, valores e ideologias relativos aos objetos da realidade.

Moscovici (1978) ressalta que a “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...]”.

---

<sup>4</sup> Serge Moscovici (1978, p. 25) formula a noção de representação social a partir do conceito de representação coletiva de Émile Durkheim, o qual genericamente se refere à processos psíquicos coletivos, como os mitos, a ciência e a ideologia, em contraposição às representações individuais, que seriam processos psíquicos individuais. As representações coletivas em Durkheim seriam mais do que a soma das representações individuais, sendo analisadas como um Fato Social e não individual. Entretanto, Moscovici (1978) considera a noção de representações coletivas demasiada rígida e estática em relação às representações do mundo social, sem considerar os processos e a pluralidade de sujeitos, grupos e formas de pensar.

<sup>5</sup> Jovchelovitch (2000, p. 177) indica que os principais elementos constitutivos das representações sociais seriam a cognição, os afetos e a orientação para práticas. A cognição seriam os “modos de conhecer o mundo” ou “saberes” da vida social, os afetos seriam associados ao desejos, investimentos, orientações e paixões de sujeitos e grupos em relação a dado. E por último, as representações seriam formas de orientação para às práticas dos sujeitos em suas relações sociais. Assim, as representações sociais possuem uma forte dimensão prática e comunicacional, podendo ser expressas em diversos formatos, como texto, vídeo e imagem.

<sup>6</sup> No que tange o caráter processual das representações Moscovici (1978) também descreve dois processos inerentes a estas. A objetivação, como a transformação de conceitos ou ideias em esquemas ou imagens concretas com caráter mais generalizável e externo aos sujeitos, como “supostos reflexos do real” (p. 289) e a ancoragem, que seria a constituição de redes de significados sobre um objeto de modo relacionado aos valores e práticas sociais, ou seja, a estruturação de uma representação no meio social. Segundo Moscovici (1990, p. 272), “Tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social.” A partir dessas distinções, Xavier (2002, p. 36-39) faz um paralelo entre o movimento de produção de hegemonia com os processos constituintes das representações sociais.

(MOSCOVICI, 1978, p. 26) Jovchelovitch (2000, p. 40), ancorada em Moscovici (1984), ainda caracteriza as representações sociais como “[...] fenômenos simbólicos produzidos na esfera pública.” A autora (2000, p. 41), ancorada em Jodelet (1984), ressalta que as representações sociais se referem sempre a um objeto social. Ou seja, reapresentam e disputam o significado deste objeto na esfera pública de forma a dar certo sentido, com base em alguma racionalidade e posicionamento, de modo a tender produzir algum consenso em volta deste.

Assim, se faz um paralelo entre as lógicas de construção da Hegemonia na teoria gramsciana, como elaborado por Balsa (2006), principalmente no que envolve a noção de ideologia (intelectual e moral) e noção de representações sociais, e sua função comunicativa e de produção de conceitos, práticas e consensos. Pode-se reiterar esse paralelo com a teoria de Gramsci a partir de Moscovici (1978) que mostra como as representações sociais “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas [...]” (1978, p. 51), concepção que se aproxima do conceito de ideologia na teoria gramsciana. Assim, aspectos como a comunicação social e a difusão de ideologias (valores, ideias, projetos, modos de ser) nas disputas políticas nos espaços públicos são temas que podem ser abordados por ambas teorias de forma complementar.

Com base nesses elementos e articulações teóricas busca-se compor um esquema conceitual que será utilizado para a realização na presente pesquisa. Assim, busca-se a partir dessas noções analisar diversas dimensões, como as leis das políticas de carreira e contratação temporária como formas de organizar e controlar o trabalho, as condições sociais e históricas de produção destas políticas, as representações sociais formuladas por grupos e sujeitos que disputaram essas políticas nacionalmente e em Santa Catarina, assim como as articulações destas representações com as disputas ideológicas neste processo.

### 1.3 BASE METODOLÓGICA, PROCEDIMENTOS E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Entre os procedimentos metodológicos utilizados destaca-se: Análise de conteúdo temática de documentos de domínio público, análise de dados quantitativos (Portal de transparência do Estado) e revisão bibliográfica como forma de caracterização do campo de estudos.

Segundo Holsti (1969, p. 601) a análise de conteúdo “[...] refere-se a qualquer técnica para fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características de mensagens”. Jovchelovitch (2000, p. 219) complementa destacando que o objetivo desta técnica é “[...] analisar o que é dito em uma dada unidade de comunicação [...]”, sendo que tal análise se daria articulada à dado esquema teórico.

Ressalta-se a partir de Ferguson (1983, p. 212) que a análise de conteúdo “[...] implica em três postulados gerais: que inferências válidas possam ser feitas entre conteúdo e efeito pretendido, que o estudo do conteúdo manifesto é significativo para a comunicação, audiência e analista e que a frequência de ocorrência de vários conteúdos é em si mesma significativa.”<sup>7</sup>

Jovchelovitch (2000, p. 219) ainda aponta que tal metodologia pode ser feita ao menos em duas modalidades,<sup>8</sup> sendo que na presente pesquisa busca-se realizar uma análise de conteúdo do tipo temática, que por sua vez é voltada “[...] ao reconhecimento de certos temas, ou idéias, no texto e ao seu enquadre em determinadas categorias.” Assim, busca-se nesta pesquisa realizar uma análise de conteúdo temática, articulada às teorias e noções adotadas, entre as quais se destaca: organização e controle do trabalho, produtividade e valorização em Marx, hegemonia em Gramsci e a teoria das representações sociais de Moscovici.

A partir de tais bases teóricas e metodológicas busca-se apresentar a organização geral do texto juntamente com os procedimentos<sup>9</sup> adotados em cada seção.

Na seção 2 apresenta-se uma revisão bibliográfica como meio para situar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e o regime de contratação temporária nas discussões da sociologia do trabalho e das políticas educacionais no âmbito brasileiro.

Na seção 3 trabalha-se com revisão bibliográfica, assim como com levantamento de dados quantitativos de domínio público como forma

---

<sup>7</sup> A partir dessas constatações de Ferguson (1983), Jovchelovitch (2000, p. 219) destaca como a análise de conteúdo produz dados que podem ser trabalhados tanto de forma qualitativa como quantitativa, numa perspectiva de complementariedade.

<sup>8</sup>Entre outras possibilidades, a análise de conteúdo, segundo Jovchelovitch (2000, p. 219), também pode ser feita como análise de conteúdo textual, a qual “[...] implica examinar detalhadamente os conteúdos léxicos e as estruturas sintáticas, e usualmente toma a palavra como o elemento básico a ser analisado.”

<sup>9</sup>Jovchelovitch (2000) aponta que a objetividade no processo de coleta e interpretação de dados pode ser compreendida como um conjunto de critérios, procedimentos e regras explicitamente definidos pelo pesquisador.

de caracterizar o antigo PCCR (SANTA CATARINA, 1992) e o regime de contratação temporário anterior (2009) na Rede Estadual catarinense, além de se caracterizar a REESC junto ao quadro do magistério nesse estado.

Na seção 4, a partir da teoria da Hegemonia em Gramsci (2002) e da teoria das Representações Sociais em Moscovici (1978), foram selecionados documentos que tratavam sobre os PCCRs e a contratação temporária, centralmente no âmbito da Rede Estadual de Santa Catarina entre os anos de 2015 e 2016, oriundo de diferentes grupos em litígio frente às políticas de trabalho docente. Considera-se esse período por este abarcar um recorte temporal com grande produção de documentos sobre as leis especificamente analisadas. No entanto considera-se também outros documentos fora deste recorte, devido sua relevância sobre o tema. A busca também se ampliou para setores de influência internacional e nacional que fizessem proposições sobre o PCCR e a contratação temporária em Santa Catarina, envolvendo documentos produzidos por diversos setores, entre os quais, o Estado, organismos internacionais, forças do setor privado, sindicatos, organizações e movimentos sociais.

A seleção dos documentos se deu via internet, por meio da utilização de palavras chave, tais como “carreira”, “plano de carreira”, “temporário”, “ACT”, “professores”, magistério” e “Santa Catarina”. Também foi realizada busca em sites dos grupos e setores que pautaram tais políticas. Inicialmente, foram identificados 68 (sessenta e oito) documentos produzidos por diversas forças. Após leitura exaustiva desses, foram selecionados 36 (trinta e seis), a partir de critérios de relevância para a compreensão dos temas da pesquisa, como: organização e controle do trabalho, valorização e produtividade.

A análise dos documentos é apresentada conforme o âmbito de influência desses grupos, processo acompanhado de uma breve caracterização de cada uma das forças sociais em questão. No campo internacional se destaca o estudo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2010); em âmbito nacional foram analisadas publicações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2012, 2015), uma publicação do movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE, 2011) e um documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (CNTE, 2015); em âmbito estadual foram examinados seis documentos produzidos pela a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC, 2010, 2015b, 2015c, 2015e, 2015d, 2015f), sete documentos produzidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) (2015, 2015a, 2015c, 2016, 2016a,

2016b, 2016c.), quatro do movimento Sinte Pela Base (SPB) (SPB, 2015, 2015a, 2016, 2016a), dois documentos de unidades estaduais do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) (PSTU Santa Catarina, 2015; PSTU Florianópolis, 2015) e um documento da Unidade Classista/SC (2016).

Assim, a seção 4 se subdivide em duas subseções nas quais são analisadas as representações produzidas por tais setores, ou seja, os saberes, proposições, críticas e posicionamentos frente às políticas de carreira e ao regime temporário, e como tais representações se situam no âmbito das disputas hegemônicas, interpretando possíveis articulações de consensos, os conflitos, contradições e posicionamento ideológicos dessas forças.

Por fim, na seção 5 realizou-se uma análise de conteúdo temática das principais leis estudadas nesta pesquisa, ou seja, as Leis nº 668 e nº 16.861, ambas de 2015 (SANTA CATARINA, 2015, 2015a) e que, respectivamente, regem a nova carreira para os docentes efetivos e o regime de contratação de professores temporários horistas na REESC. A análise articula características das políticas de carreira (cargos e grupos ocupacionais, jornada de trabalho, estrutura e desenvolvimento da carreira, remuneração e concursos) e da contratação temporária (forma de contratação, jornada de trabalho, remuneração) com temas da leitura da sociologia do trabalho aqui adotada. Ou seja, pautada em noções como organização e controle do trabalho, valorização e produtividade, e também articulada ao exame do trabalho docente e das antigas políticas de carreira e contratação temporária na REESC (SANTA CATARINA, 1992, 2009).

## **2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS REFORMAS DE ESTADO BRASILEIRAS: IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE**

A presente seção visa caracterizar alguns elementos da organização e controle do trabalho docente nas redes públicas de ensino básico no Brasil como parte de uma política educacional articulada organicamente com mudanças no papel do Estado, ao encontro dos interesses e demandas do capitalismo. Têm-se como foco de análise os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e o regime de admissão de professores temporários. Busca-se compreender as características gerais dessas políticas como meios de organização e controle do trabalho docente, assim como as influências dessa organização na lógica de produtividade e na valorização deste trabalho.

Almeja-se aqui definir, com o rigor necessário, alguns elementos básicos para uma breve caracterização do problema da pesquisa em nível nacional antes de aprofundar a discussão no contexto da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), universo específico dos objetos da pesquisa. Para tanto, como forma de contextualizar o problema de pesquisa, inicialmente apresenta-se algumas premissas da Teoria do Valor-Trabalho em Marx (2013), além de contribuições de teóricos contemporâneos como Frigotto (1989) e Tumolo e Fontana (2008), para compreender as particularidades da produtividade do trabalho docente no ensino público.

A organização e o controle do trabalho e suas relações com a produtividade e a valorização do capital são caracterizados a partir da teoria de Marx (2013) e de autores como Braverman (1977) e Gramsci (1978, 2002). Apresenta-se também alguns dos elementos das transformações das formas da gerência e do controle do trabalho com a reestruturação produtiva, a partir de autores como Harvey (1992), Pochman (1998) e Antunes (2014), entre outros, assim como algumas características das Reformas de Estado gerencialistas no Brasil a partir de 1995, a partir de autores como Bresser-Pereira e Spink (2006), Chanlat (2002) e Behring (2008). Essas reformas emergem dos regimes de caráter mais flexível e da gestão empresarial participativa, transformações do mundo do trabalho e da administração do estado que influenciam nas políticas educacionais.

Na sequência, aprofunda-se a discussão sobre os impactos das reformas gerencialistas brasileiras nas políticas educacionais voltadas ao trabalho docente, em específico, nos planos de carreira e o regime de contratação temporária. Busca-se, assim, compreender como tais formas

de organizar e o controlar o trabalho do magistério implicam em uma lógica de produtividade e valorização da profissão. Também se discute a valorização do trabalho e da carreira dos professores a partir das políticas de financiamento, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), e marcos como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (BRASIL, 2008).

## 2.1 ALGUMAS PREMISSAS DA TEORIA DO TRABALHO EM MARX PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE

Em *O Capital* Marx (2013) investiga a forma mercadoria nas relações sociais de produção do capitalismo de seu tempo, indicando o duplo caráter do trabalho. Um primeiro caráter do trabalho, sua dimensão concreta, seria caracterizado pela ação humana intencional de transformação da natureza, associada com a produção de algum valor de uso que satisfaça dadas necessidades. Nesse sentido todo trabalho seria produtivo e se aplicaria a diversas formações sociais ao longo história. Ele complementa indicando como essa seria a forma essencial do trabalho sendo,

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 236-237)

Essa dimensão do trabalho estaria, assim, vinculada com a transformação da natureza e a produção de valores de uso. Por outro lado, o segundo caráter do trabalho indicado por Marx (2013) é denominado de abstrato, uma forma de trabalho relacionada aos processos de trabalho nas cadeias produtivas de mercadorias<sup>10</sup> como forma de valorização do

---

<sup>10</sup> Marx (2013) indica como as cadeias de produção nos processos de trabalho (abstrato) envolvem diversas etapas, como a extração e compra de matérias primas, a venda e compra da força de trabalho de proletários em etapas específicas do processo, assim como o processo de venda de determinada mercadoria ou

capital. Tal processo se constitui nas relações de exploração e dominação associadas à formas de desvalorização e negação do valor do trabalho humano no processo produtivo<sup>11</sup>. Nesse sentido abstrato só é produtivo o trabalho que valoriza o capital, ou seja, que auxilia na produção de mais-valia/mais-valor. Em geral o processo de valorização<sup>12</sup>do capital envolve a exploração da força de trabalho, implicando em formas variadas de desvalorização dos trabalhadores e de precarização das condições de trabalho para garantir um progressivo aumento dos lucros, processo que se dá dentro de disputas das forças sociais envolvidas.

Também no que tange a produtividade, entende-se que a dimensão do trabalho concreto (transformar a natureza) docente, ou seja, a atividade de ensino<sup>13</sup>, tende a abranger todos os profissionais docentes, independentemente de suas relações nos processos produtivos das relações capitalistas. Referenciados em Marx (2013), Tumolo e Fontana (2008) propõem quatro formas ilustrativas do trabalho docente quanto à produtividade do capitalismo, sendo que apesar de todas terem em comum o ensino, como dimensão de trabalho concreto, nem todas estabelecem as mesmas relações na produção capitalista, ou seja, na

---

serviço associado. Ao analisar o caráter duplo da mercadoria, que envolve a soma do valor de uso (produzido pelo trabalho concreto) com um valor de troca, o autor indica o duplo caráter do trabalho ao formular a forma abstrata deste nos processos e relações de produção e valorização do capital. Para saber mais, cf. a Teoria do valor em Marx (2013).

<sup>11</sup>Marx (2013) destaca como, nos processos sociais de produção, a força de trabalho é uma mercadoria a ser comprada e consumida pelo capitalista em sua produção, sujeitando o trabalhador a uma condição de assalariamento, ou seja, a venda de sua força de trabalho, que é controlado pelo capitalista para a progressiva valorização do seu capital. Destaca-se, assim, como para Marx e Engels (2007) a exploração se relaciona com a dimensão econômica, enquanto a dominação a dimensão política, ambas articuladas num mesmo processo social total.

<sup>12</sup> Podem se considerar os casos em que a valorização do capital se vincula a especulação financeira (HARVEY, 1992)

<sup>13</sup> No que tange ao trabalho docente, parte-se da noção marxista de materialidade, como apresentada por Lessa (2007), para indicar como esse trabalho possui tanto um caráter intelectual (envolvendo os planejamentos e a atividade de ensino, entre outras) como um caráter físico-corporal intrínseco ao ensinar e planejar atividades de ensino (como o falar, escrever, ler, etc.). Nesse sentido, se reforça que não existe trabalho que separa a dimensão intelectual do manual, havendo uma relação dialética no ato de trabalho, por mais que existam trabalhos com mais características de um ou de outro polo.

dimensão do trabalho abstrato. Para eles uma primeira forma de trabalho docente é caracterizada como

[...] um processo simples de trabalho, como p. ex., o professor que ensina o seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor e nem de mais valia, o que caracteriza este professor como um trabalhador não produtivo. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 165-166)

Além da acima, os autores demonstram uma segunda forma de trabalho docente não produtivo ao capital, a de professores que ministram aulas particulares como mercadoria a ser vendida, por exemplo, de forma a produzir valor, mas sem relações de assalariamento e produção de mais valia (TUMOLO; FONTANA, 2008). Por outro lado, a terceira forma do trabalho docente seria a de professores do ensino privado, que vendem sua força de trabalho aos proprietários de uma escola ou rede de ensino privadas, produzindo o ensino como forma de mercadoria para valorização de capital, senso assim um trabalho produtivo. Para fundamentar essa compreensão, retoma-se diretamente trecho d'O Capital de Marx (2013):

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. (MARX, 2013, p. 706).

Essa forma de trabalho docente no setor privado se refere às escolas e universidades particulares cujo objetivo é o lucro<sup>14</sup> (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Cabe ressaltar que as escolas básicas assumem uma crescente tendência de expansão desde os anos 1990, principalmente dentro do setor

---

<sup>14</sup> Podem se considerar também as escolas particulares cuja finalidade não fosse o lucro, como no caso das escolas filantrópicas, que neste caso os professores seriam trabalhadores, a princípio, improdutivos.

educacional privado (produtivo), processo este que implica no que Tumolo e Fontana (2008) chamam de proletarização do trabalhador docente produtivo para o capital<sup>15</sup>. Nesta direção, pode-se afirmar que há uma ampliação dos setores docentes explorados em suas relações de trabalho, processo que aqui se compreende como associado ao processo de empresariamento da educação e a privatização das políticas públicas (NEVES, 2002).

Por último, a quarta forma do trabalho docente, aquela expressa no professor das escolas e redes de ensino públicas, que vendem sua força de trabalho para o Estado, porém sem envolver a produção de mais valia na relação de trabalho (TUMOLO; FONTANA, 2008). Neste caso, trata-se de um trabalho improdutivo frente ao capital.

Mesmo concordando com essa caracterização de Tumolo e Fontana (2008), quanto a esse sentido de improdutividade do trabalho docente no setor público, pode-se problematizar qual seria a lógica de produtividade no processo de trabalho docente nas sociedades capitalistas, mesmo no setor público. Nessa direção, Frigotto (1989) pondera que na escola pública, mesmo o trabalho docente sendo improdutivo, por não gerar valor de troca e produção de mais valia, acaba por contribuir por produzir valores de uso que auxiliam na acumulação do capital, tais como a qualificação mínima da força de trabalho para as demandas do mercado e a formação humana voltada para um projeto social de adaptação e coesão orientado ao Capital, tendo, desta forma, uma produtividade para a produção desse sistema. Frigotto (1989) destaca como a educação escolar, disputada por sua função estratégica nos conflitos sociais entre capital e trabalho, acaba sendo direcionada para um ensino de conhecimentos voltados para os interesses dominantes do mercado, caracterizados pela formação de força de trabalho para o processo produtivo nas dimensões social, técnica e ideológica. Essa seria a função dos docentes na escola, conforme os interesses do capital. Por isso, é necessário pensar políticas direcionadas para esses profissionais.

Uma das bases teóricas na contemporaneidade que sustentam a noção de uma educação voltada para a produtividade é a Teoria do Capital Humano (TCH), elaborada por Schultz (1967; 1973)<sup>16</sup>. Esta tem como um

---

<sup>15</sup> Essa concepção de proletarização utilizada por Tumolo e Fontana (2008) é diferente da noção de proletarização elaborada por Enguita (1991) caracterizada como a perda de controle e a precarização do trabalho. Para saber mais sobre essa distinção entre essas concepções vide a nota de rodapé 29.

<sup>16</sup> Theodore W. Schultz (1967, 1973), professor de Economia da Educação na Universidade de Chicago nos EUA é um dos principais teóricos fundadores da Teoria do Capital Humano.

dos seus principais fundamentos a importância do fator humano para o aumento da produtividade, influenciando o campo educacional a partir de noções como sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empreendedorismo e empregabilidade.

Frigotto (1989) critica a TCH por esta pautar o “fator humano” como forma de aumentar a produtividade capitalista, sendo uma valorização do fator humano voltada para as competências demandadas pelo mercado competitivo, relacionadas ao aumento da produtividade e à flexibilização da organização do trabalho. Para ele, o projeto político da TCH está orientado à lógica do capital, pautando a educação como fator de mobilidade social e de aumento de renda, porém responsabilizando os sujeitos por sua capacidade de ascensão social e competitividade na lógica da meritocracia<sup>17</sup> (FRIGOTTO, 1989).

O autor (FRIGOTTO in ANDRADE; PAIVA, 2011) ainda destaca como, principalmente em países do capitalismo tardio ou dependente, como no caso brasileiro, a Teoria do Capital Humano foi uma das bases do processo de reformas de estado orientado para uma mercantilização do conhecimento e do trabalho do professor na educação básica pública, com incentivo à uma formação docente de caráter tecnicista e um maior controle sobre o trabalho docente, associado ao desmonte da carreira e a políticas de remuneração por produtividade e desempenho. Assim, essa “valorização do fator humano” pode envolver uma lógica de aumento da produtividade por meio de uma flexibilização do trabalhador docente e de sua carreira, aspectos que tenderiam a uma desvalorização desses trabalhadores.

No que tange à discussão sobre valorização/desvalorização do trabalho docente, Rosa (2017) e Monlevade (2000) indicam como a valorização do magistério pode ser caracterizada a partir de fatores como: criação de planos de carreira bem estruturados, com progressão e remuneração apropriados para a garantia de dedicação exclusiva e

---

<sup>17</sup> Barbosa (1996, 2003) caracteriza a meritocracia em dois níveis, um sendo a meritocracia como um sistema (mercado de trabalho, empresas, serviço público, judiciário, por ex.), enquanto outro nível seria a meritocracia como ideologia ou como lógica. Neste nível ideológico a autora (2003) define a meritocracia como um “conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (2003, p. 22). O tema da meritocracia será retomado e problematizado ao longo das próximas seções, sendo aprofundado no que tange aos seus efeitos nas reformas educacionais e na organização e controle do trabalho docente.

valorização da profissão; formação inicial e continuada de qualidade; condições e necessidades do trabalho com uma carga horária que não ultrapasse 40 horas semanais; tempo adequado de trabalho dentro e fora de sala; além de boas condições estruturais nas unidades escolares.

Esses e outros elementos também são destacados no verbete “valorização do magistério”, escrito por Leher (2010), definido como:

Expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho, e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorealização e dignidade profissional. (LEHER, 2010, p. s/p)

Vê-se que diversas são as dimensões (objetivas e subjetivas) que podem caracterizar a valorização e desvalorização do magistério, assim como sua produtividade. Na presente pesquisa tem-se como foco os planos de cargos, carreira e remuneração (PCCR) e os regimes de admissão em caráter temporário (ACT), partindo do princípio que tais são políticas e formas de organização e controle do processo de trabalho que podem implicar em determinadas lógicas de produtividade (mesmo no setor improdutivo ao capital) e processos de valorização e/ou desvalorização desses trabalhadores e da profissão docente.

## 2.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS REFORMAS GERENCIALISTAS NO BRASIL: MUDANÇAS NAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO

Segundo Marx (2013 p. 983-984), o processo histórico de desenvolvimento das condições de organização da produção capitalista envolve a ampliação e propagação de tradições, hábitos e de uma educação que busquem sujeitar os trabalhadores para um consentimento e dependência, uma “coerção muda” frente ao modo de produção econômica vigente, processo sempre articulado com as formas de coerção

diretas e “extraeconômicas”, aplicadas quando o consenso não fosse suficiente, como as leis e a violência do estado.

Destaca-se como o controle pela coerção e a produção de consenso orientados ao modelo capitalista, associados ao constante aumento populacional através das gerações, sustentariam a lei da oferta e da demanda de trabalho, auxiliando na manutenção dos níveis salariais necessários para a exploração e valorização do Capital, além de evitarem maiores formas de resistência por parte dos trabalhadores (MARX, 2013).

No que tange à organização social do processo de produção, Marx (2013) também demonstra como a subordinação do trabalho sob à lógica do capital da época, sociedades industriais do século XIX, se expressavam em formas históricas de organizar e controlar o processo de trabalho. Nessa organização em geral ocorreria uma divisão de atividades e do controle no processo de trabalho, sendo delimitado para que poucos sujeitos ocupassem posições de planejamento e poder decisório – centralmente os proprietários dos meios de produção (capitalistas) e os gerentes, estes sendo trabalhadores com funções relativamente mais especializadas e salários mais altos –, enquanto a maioria dos trabalhadores assalariados acabaria por ocupar posições de execução de dadas tarefas, com pouco controle e poder decisório sobre seu trabalho e os produtos deste.

A partir da teoria de Marx, Braverman (1981) examina o regime de acumulação Ford-taylorista<sup>18</sup> nas relações de produção capitalistas até o início da década de 1970. Destaca o controle do trabalho operado pelos setores gerenciais como essencial para assegurar determinada produtividade por meio do controle sobre o trabalhador, uma vez que o trabalho é o principal gerador de valor. Enfatiza a importância das gerências científicas do modelo de gestão Ford-taylorista para possibilitar um aumento do controle sobre os processos de trabalho e a produtividade. Sendo assim, para Braverman (1981), a gerência, a organização e o controle do trabalho se constituem eminentemente como elementos básicos nas disputas políticas entre capital e trabalho, visando diminuir o controle dos trabalhadores sobre a própria produção, degradando sua condição de trabalho.

Para Antunes (2014) no modelo Ford-taylorista de acumulação o controle do trabalho se volta para um perfil de trabalhador pouco

---

<sup>18</sup> Henri Ford (1967) concebeu o modelo científico de administração pautado numa racionalização da organização do processo de produção, porém, como demonstra Batista (2008, p. 40), o modelo fordista se desenvolve em ampla escala apenas junto ao advento do modelo de racionalização e cientificação do trabalho elaborado por Taylor e a regulação estatal do keynesianismo.

qualificado, cujas atividades de trabalho, além de terem caráter simples e repetitivo, seriam controladas por gerentes *experts*, detentores de dado conhecimento produtivo. O autor aponta como a intensificação da produção, voltada ao consumo em massa que surge a partir desse regime, envolveu a necessidade de um conjunto de melhorias mínimas nas políticas públicas e direitos humanos, aspectos que possibilitaram relativos avanços em algumas políticas no modelo de estado de bem-estar social keynesiano, por meio de políticas de educação, saúde e saneamento, por exemplo. Isso foi necessário como forma de garantia de condições mínimas de vida e qualificação para os trabalhadores, visando, em última instância, a hegemonia capitalista.

O caráter rígido do modelo Ford-taylorista e do keynesianismo em se adaptar as instabilidades e mudanças do mercado a partir dos anos 1970<sup>19</sup>, aliado a uma crescente financeirização e crises do capital, dão condições, segundo Antunes (2014), para o surgimento de um novo regime de acumulação dos processos produtivos com um caráter mais flexível em alguns países centrais do capitalismo. Baseado predominantemente no modelo toyotista, o regime de acumulação flexível mantém aspectos do Ford-keynesianismo, caracterizando-se como um regime de acumulação heterogêneo e que se torna dominante a partir do seu surgimento nos anos 1970, coexistindo e se articulando com outras formas de regimes anteriores que ainda perduram, mesmo sendo ilegais como o caso do trabalho escravo, por exemplo.

Entre as características do regime de produção flexível demonstradas por Antunes (2014) também se destacam: o aumento da frequência das crises econômicas associadas ao processo de financeirização do capital; maiores índices de desemprego estrutural; perda de direitos na regulação trabalhista associados ao projeto do Estado neoliberal; e formas de organização e controle do trabalho mais flexível (funções, salários, jornada, subcontratações, empregos parciais e temporários) articulado a padrões flexíveis de produção para a valorização do capital. Na mesma direção, Pochmann (1999) aponta como a flexibilização do processo de produção e organização do trabalho visa uma maior adaptabilidade do trabalhador, articulados a intensificação e exploração deste.

Apesar do processo de reestruturação produtiva no regime flexível ser significativamente novo, ressalta-se, a partir de David Harvey (1992), como alguns aspectos da lógica capitalista que tem centralidade nas

---

<sup>19</sup> Segundo Antunes (2014) o processo de reestruturação produtiva se dá a partir do início dos anos 1970 nos países centrais e desenvolvidos do capitalismo, e a partir de 1980 em países periféricos e subdesenvolvidos.

relações de trabalho são anteriores à referida reestruturação, como as lógicas da acumulação de capital, da competitividade e até mesmo de relativos graus de flexibilidade e consenso por parte dos trabalhadores em relação ao projeto político capitalista. Harvey (1992) ainda indica que a reestruturação produtiva, como um processo social, tem um caráter complexo e heterogêneo, mas que de forma geral cumpre a função de organizar e controlar o processo de trabalho na dinâmica de acumulação.

Nesse mesmo sentido Batista (2008) destaca como muitos princípios<sup>20</sup> do modelo de controle do trabalho elaborado por Ford (1967) são desenvolvidos e refinados no modelo flexível elaborada pela empresa japonesa Toyota. Segundo a autora,

Comparado à rigidez da organização do trabalho taylorista-fordista, o toyotismo pode parecer um modelo de produção e gerenciamento da força de trabalho melhor, e de fato o é. Mas não para os trabalhadores, e sim para o capital, pois além das técnicas já experimentadas e desenvolvidas pelos modelos de Ford e Taylor, o Sistema Toyota de Produção aprimorou a intensificação do trabalho e ampliou as dimensões da exploração da força de trabalho quando sistematizou as técnicas de apropriação da subjetividade. (BATISTA, 2008, p. 40)

Esse maior grau de apropriação e controle da subjetividade do trabalhador, como forma de garantir a valorização do capital no regime flexível, pode ser interpretada como uma ampliação do consenso nas formas de organização e controle dos processos de trabalho, processo sempre articulado às formas de controle pela força e coerção.

Tais âmbitos do controle também são abordados por Gramsci (2002, p. 242-249) no texto Americanismo e Fordismo, quando demonstra como a “[...] a hegemonia nasce da fábrica[...]”, indicando como a racionalização do processo produtivo, presente na administração

---

<sup>20</sup> Entre estes princípios elaborados por Ford, Batista (2008) destaca: “[...] esboço de uma “captura” da subjetividade do trabalhador a partir da dedicação integral à atividade, organização descentralizada da produção e redução dos níveis hierárquicos como forma de combate ao poder gerencial, responsabilização individual, incitação da competição e gestão por iniciativa e incentivo dos trabalhadores, esboço de uma gestão participativa, rodízio de tarefas, programas de educação instrumental promovido pela Escola Industrial Henry Ford, programas de *trainee* e responsabilidade social.” (BATISTA, 2008, p. 40)

científica Ford-taylorista, visava articular força e coerção, características da dominação, com a persuasão e o consenso, de forma a buscar a hegemonia na adaptação psicofísica dos trabalhadores no processo produtivo. Assim, a hegemonia seria expressa como uma direção ideológica num sentido amplo, ou seja, tanto intelectual (ideologia em sentido estrito), como moral (ideologia em sentido amplo), por envolver a estruturação de um modo de vida, no caso o estilo de vida americano, como destaca Balsa (2006).

Assim, a partir das análises de Gramsci (2002) sobre o movimento de produção de hegemonia nas fábricas, compreende-se que o modelo flexível de controle de trabalho pode ser caracterizado como uma estratégia de ampliação do movimento de produção de consenso orientada ao projeto capitalista e a formas de controle do trabalho e da produtividade vigentes, sem abrir mão das formas tradicionais de coerção ou dominação pelo Estado e nas relações de trabalho. Ressalta-se que tal tendência de produção de consenso e de uma adaptação psicofísica dos trabalhadores remete desde o fordismo nas fábricas e se torna mais hegemônica dentro da sociedade civil e no Estado a partir do ideário do modelo flexível de controle do trabalho, orientado pela ideologia e pela moral empresarial, que busca voltar a subjetividade e o modo de ser dos trabalhadores para um perfil empreendedor e polivalente. Ou seja, uma hegemonia que abarca tanto uma dimensão intelectual, como moral, sendo que esta última implica no avanço de um modo de vida e de uma cultura.

Tais dimensões da coerção e do consenso operando no controle do trabalho também são ressaltada por autores como Friedman (1977), por meio das noções de “controle direto” mais predominantes no modelo Ford-taylorista e de “autonomia responsável” associada ao regime flexível, assim como por Burawoy (1985), que partindo de Gramsci e outros teóricos, aponta a produção do consenso como forma de controle de trabalhadores para o aumento da produtividade juntamente com as formas de controle coercitivo.

Com base neste elementos e interpretação sobre as formas de organização e controle do trabalho faz-se necessário demonstrar algumas particularidades do contexto brasileiro, como algumas características do trabalho e da reestruturação produtiva, assim como das reformas gerenciais para situar as transformações na organização do trabalho docente.

Antunes (2014) explica como o Brasil nos anos 1970 teria algumas características do regime de acumulação fordista e de outras formas heterogêneas de organização do trabalho, além de grande desigualdade

social e políticas sociais reduzidas. Segundo o autor, a reestruturação produtiva no país começa a tomar forma a partir de meados dos anos 1980, passando pelo processo de redemocratização e da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), de modo que, principalmente a partir dos anos 1990, ocorre um forte avanço de Reformas de Estado de caráter neoliberal pautadas na lógica do estado mínimo e do gerencialismo estatal como modo de ampliação do processo de reestruturação produtiva do capital no âmbito do Estado.

Para o autor (2014), o país assume uma posição periférica na dinâmica global do capitalismo sendo marcado por características como a superexploração da força de trabalho. Esse aspecto estaria presente nas relações de trabalho da maioria da população, indicado pelos baixíssimos salários, a intensificação dos ritmos e jornadas de trabalho, a precariedade dos regimes de contratação e emprego em geral, assim como formas de subemprego e até mesmo de trabalho escravo. Assim Antunes (2014) destaca como o país em sua história, sempre esteve distante dos parâmetros de Trabalho Decente<sup>21</sup> da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o conjunto da população, ou seja, sendo marcado por uma precariedade estrutural do trabalho para a maioria da população, assim como nunca chegou a desenvolver de forma plena o modelo Ford-keynesianista e um estado de bem-estar social .

No que envolve as reformas de estado, Bresser Pereira<sup>22</sup> e Spink (2006) destacam como a administração pública gerencial surge nas reformas neoliberais realizadas por Margareth Thatcher, em 1979, na Grã-Bretanha e por Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos da América. Em especial, por influência do consenso de Washington de

---

<sup>21</sup> O Trabalho Decente segundo a OIT implica quatro condições: (1) o respeito aos direitos no trabalho, especialmente aqueles definidos como fundamentais (liberdade sindical, direito de negociação coletiva, eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação e erradicação de todas as formas de trabalho forçado e trabalho infantil) (2) a promoção do emprego produtivo e de qualidade, (3) a extensão da proteção social e O (4) fortalecimento do diálogo social. Informações disponíveis em: <http://www.oit.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm> Acesso em 12/02/2018.

<sup>22</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira, [economista](#), [cientista político](#), [administrador de empresas](#), foi o Ministro da Administração e Reforma do Estado no 1º mandato do governo FHC (1995–1999), sendo assim importante intelectual orgânico e articulador das reformas de estado no Brasil nesta época.

1989<sup>23</sup>, o gerencialismo estatal surge como resposta às crises da economia e do estado que ocorrem em diversos países, assim como no Brasil.

Segundo Bresser-Pereira e Spink (2006), a administração pública gerencial, em geral, visa superar a crise fiscal, reduzir custos e tornar mais “eficiente” a administração dos serviços públicos, ou seja, o discurso que justifica a reforma gerencial é a superação dos problemas da gestão pública burocrática. A administração burocrática clássica surge na Europa no fim do século XVIII, sendo incorporada na América a partir do século XIX e no Brasil a partir de 1936. (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2006). Segundo os autores, a administração burocrática e a democracia são instituições que surgem visando superar a corrupção e o nepotismo dos estados patrimonialistas, defendendo o patrimônio público contra a privatização estatal. A burocracia se foca nos processos administrativos de contratação e compra de bens/serviços, visando atender às demandas da população, porém, tal forma de administração seria lenta, ineficaz financeiramente e em seus serviços, estando desvencilhada dos interesses dos cidadãos.

Para Bresser Pereira e Spink (2006), o gerencialismo estatal surge como forma de superar a administração burocrática, mas sem eliminá-la do modelo administrativo, combinando e aprimorando princípios da burocracia, como uma gerência e controle dos processos decisórios centralizados, ao mesmo tempo em que se estimula uma maior participação e flexibilidade do trabalhador no seu processo de trabalho, processo de transição da gestão do trabalho relacionada à reestruturação produtiva. Os autores ainda completam indicando como características das reformas de estado pautadas na administração gerencial,

[...] Tais reformas habilitarão o Estado a desempenhar as funções que o mercado não é capaz de executar. O objetivo é construir um Estado que responda às necessidades de seus cidadãos; um Estado democrático, no qual seja possível aos políticos fiscalizar o desempenho dos burocratas e estes sejam obrigados por lei a lhes prestar contas, e onde os eleitores possam fiscalizar o desempenho dos políticos e estes também sejam obrigados por lei a lhes prestar contas. Para tanto, são essenciais uma reforma política que dê maior legitimidade aos

---

<sup>23</sup> O consenso de Washington foi articulado por diversos agentes como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional no processo de reestruturação do capital como forma de influenciar os países subdesenvolvidos a partir da lógica do neoliberalismo. (SOARES, 2000).

governos, o ajuste fiscal, a privatização, a desregulamentação – que reduz o “tamanho” do Estado – e uma reforma administrativa que crie os meios de se obter uma boa governança. (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2006, p. 36)

A perspectiva de reforma gerencialista se insere numa perspectiva de “modernização” pautada num estado mínimo para alguns setores, mais “eficaz” e articulada às privatizações. Os autores ainda destacam que algumas das principais características da administração pública gerencial são:

- a) Orientação do Estado para o cidadão usuário ou cidadão-cliente;
- b) Ênfase no controle dos resultados através de contratos de gestão (ao invés de controle de procedimentos);
- c) Fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou “corpos” de Estado, e valorização de seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação das políticas públicas;
- d) Separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas políticas;
- e) Distinção entre dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas do Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder do Estado não está envolvido;
- f) Transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) Adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em ocorre a competição administrativa;
- h) Terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas

competitivamente no mercado. (BRESSER PEREIRA;SPINK, 2006, p. 58)

Assim, segundo Bresser Pereira e Spink (2006) a proposta do gerencialismo estatal se apresenta como uma incorporação da lógica da gestão empresarial e mercadológica. Se volta para às parcerias público privadas, terceirizações, além de mecanismos de controle social direto e de uma gestão orientada para indicadores de desempenho e competitividade, entre outros elementos que, segundo os intelectuais formuladores dessas políticas, solucionariam os problemas da administração pública burocrática

Na contramão, Chanlat (2002) critica essas reformas neoliberais de estado, demonstrando que a incorporação da lógica das empresas privadas no setor público seria um retrocesso para as políticas sociais. A maioria dos países que adotaram reformas de estado gerenciais se voltou para práticas de privatização e políticas de cortes orçamentários no setor público. A redução de investimentos acaba por influenciar, em especial, os aspectos do trabalho no setor público, impondo a estes trabalhadores um ritmo de competição e flexibilização, além de políticas de corte de pessoal e/ou extinção de cargos (*downsizing*), associados a terceirizações e a privatizações.

Ademais das características indicadas, Chanlat (2002) destaca outras consequências do gerencialismo no âmbito do trabalhador no setor público, tais como: o relativo aumento de autonomia articulado à responsabilização por resultados; intensificação da carga de trabalho e de desregulamentações nos regimes de contratação; instabilidade empregatícia; desqualificação e desvalorização de determinados setores de cargos públicos, possivelmente associados ao desgaste e sofrimento no trabalho.

No âmbito da cultura organizacional, Chanlat (2002) indica como o processo de “modernização” da gestão estatal gerencialista incorpora práticas e discursos empresariais associados a noções como desempenho, competência, liderança, qualidade total, excelência, reengenharia, *downsizing* e responsabilização (*accountability*). Afirma ainda que:

[...] a hegemonia da empresa privada como modelo organizacional eficiente e do mercado como mecanismo de regulação das trocas, têm de fato influenciado profundamente não só a nossa visão da ação pública, mas também as políticas, os programas, as estruturas e a cultura das organizações estatais. (CHANLAT, 2002, p. 3)

Por consequência, ocorre uma expansão hegemônica do que Dejours (1999) intitula “culturas empresariais”, como modelo de organização e controle do trabalho para diversos âmbitos da sociedade civil e do Estado, de forma que o gerencialismo estatal se situa dentro da lógica capitalista de acumulação flexível e de mercantilização das políticas de estado.

Quanto às particularidades do Brasil, Behring (2008) fez uma interpretação crítica sobre a reforma de estado gerencialista formulada por intelectuais como Bresser Pereira. A autora (2008) demonstra como tal reforma se pauta centralmente nos elementos do ajuste fiscal, de modo que os direitos sociais assumem caráter muitas vezes retórico e propagandístico, uma vez que a dita “modernização” do Estado se daria junto à precarização de serviços públicos, retrocessos trabalhistas, terceirizações, privatizações. Ou seja, o projeto gerencialista elaborado por Bresser-Pereira, principal intelectual orgânico dessa reforma de estado, envolveria sérios impactos negativos para os trabalhadores articulada à valorização do Capital. Resultando, sem dúvida, em grandes impactos na educação e no trabalho docente.

Behring (2008) conclui que a reforma de estado brasileira, a partir de 1995, seria uma contrarreforma, no sentido gramsciano, por dar margem a desestruturação do estado brasileiro e a perda de direitos sociais. Ou seja, um processo que seria orientado por meio da lógica do mercado e da valorização do capital em detrimento de um estado voltado para as necessidades das pessoas que vivem do trabalho.

Assim, a partir dos elementos apresentados sobre a organização do trabalho nos processos de reestruturação produtiva do capital, busca-se examinar na próxima subseção algumas das características e implicações desses processos para a educação básica e para a organização e controle do trabalho docente nas redes públicas, assim como para a produtividade e valorização/desvalorização deste trabalho. Têm-se como como foco os planos de carreira e contratação temporária, além de caracterizar algumas das forças sociais que disputaram e disputam o desenvolvimento dessas políticas.

### 2.3 O GERENCIALISMO ESTATALE A ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS DE CARREIRA E DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO: VALORIZAÇÃO OU FLEXIBILIZAÇÃO?

Segundo Shiroma e Campos (2006), as reformas nas políticas educacionais orientadas pela lógica da administração gerencialista se

desenvolveu na educação brasileira de maneira significativa, principalmente a partir de 1995, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do PSDB, sendo continuada nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) do PT a partir de 2003. Conforme as autoras (2006), o principal argumento mobilizado pelo Estado brasileiro para justificar a troca do modelo de gestão burocrática pela gerencial era a “ineficiência” da burocracia administrativa, desconsiderando-se o histórico de poucos investimentos que influenciou na baixa qualidade da educação como um direito. A solução tomada nas políticas educacionais não foi o aumento de investimentos no setor, mas a implementação do modelo gerencial, de forma articulada à mercantilização dos serviços educacionais e ao aumento da privatização do ensino básico e superior, aspectos já indicados anteriormente.

Estudos como o de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) , assim como o de Shiroma e Campos (2006) demonstram como o modelo gerencial de estado se materializa nas políticas e sistemas educacionais de ensino básico no Brasil sendo orientado pela lógica gerencial-empresarial de mercado e da produção flexível, como a “gestão por resultados”, articulando assim diversas dimensões do sistema educacional, entre as quais se destacam: a avaliação, o trabalho docente, formação docente, a gestão dos currículos, a gestão financeira e a gestão escolar. Assim, o gerencialismo é considerado como um marco regulatório que passa a orientar todo o sistema educacional, e suas lógicas de produção e funcionamento da educação brasileira.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), partindo das contribuições de Marx, em *O Capital* (2013), evidenciam como as essas reformas foram disputadas nas correlações de forças da sociedade civil:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 9)

A premissa das autoras, também coerente com a teoria do Estado integral em Gramsci (1978), implica que se contextualizem algumas das forças sociais que disputaram as reformas educacionais no histórico de implementação das políticas educacionais. Entre essas forças sociais se

destacam os movimentos dos trabalhadores da educação, em especial o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” surgido em 1987, que defendia uma proposta de lei de diretrizes básicas para o Ensino propondo uma educação democrática e pública (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). O acúmulo de discussões deste e outros movimentos da educação desde a década de 1980 influenciaram nos debates acerca da Constituinte de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1988; 1996). Entre as diversas reivindicações dos movimentos dos trabalhadores da educação indicam-se a necessidade de melhorias na qualidade da educação, a valorização e qualificação dos trabalhadores em educação, a democratização da educação e do ensino, além de financiamento para a educação.

Na contracorrente do Movimento de Educadores, Organismos Multilaterais<sup>24</sup> fizeram diversas recomendações para as reformas de estado, em especial em relação às políticas educacionais na América Latina e Caribe, processo que no contexto brasileiro foi articulado com setores do empresariado nacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). No âmbito internacional Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) destacam as políticas elaboradas na Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, articulada por diversos agentes como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta conferência foi aprovada “A Carta de Jomtien”, que representa um marco nestas políticas, posto que recomenda para os países subdesenvolvidos um projeto de educação como forma de garantir a “equidade” e o “desenvolvimento social”, priorizando metas como a universalização da educação básica visando a erradicação do analfabetismo, além de um ensino voltado para a qualificação para o mercado de trabalho.

Entretanto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) ressaltam que desde a década de 1990 tais forças empresariais buscavam criar um consenso em relação à centralidade da educação para o desenvolvimento de países periféricos e como estratégia discursiva de reparação da pobreza, porém sem atacar as causas dessa. Conforme argumentado pelas

---

<sup>24</sup> Destacando-se o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras organizações associadas à Organização das Nações Unidas (ONU), como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), destacando-se a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), vinculada à UNESCO e também a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

autoras, tais forças empresariais pautam-se na lógica do ensino por competências, responsabilizando os trabalhadores da educação e as comunidades escolares para sanar os diversos problemas sociais do contexto brasileiro, desconsiderando, no entanto, os aspectos determinantes destes problemas e as condições efetivas que tais trabalhadores teriam para lidar com essas dificuldades.

Nesta disputa pelo projeto de educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) constatam ainda que, apesar das aspirações e mobilizações dos trabalhadores organizados pela garantia de direitos sociais com qualidade, as reformas educacionais acolheram as pautas trabalhistas apenas de forma parcial e contraditória, ao passo que se estimularam uma educação voltada para uma formação voltada ao trabalho simples demandado pelo mercado. Ou seja, uma educação como elemento relacionado organicamente ao padrão de sociabilidade e acumulação do Capitalismo dependente e subdesenvolvido do Brasil<sup>25</sup>.

As mesmas autoras (2002) ressaltam também como a produção de consenso articulada por setores empresariais era voltada a um projeto de sociabilidade e de Reforma de Estado gerencialista no país, projeto que foi justificado por meio de ressignificações<sup>26</sup> de eixos das reformas educacionais a partir da racionalidade do mercado:

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade com equidade; cidadania crítica com cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002, p. 52)

---

<sup>25</sup> Essa educação voltada para o padrão de acumulação é indicada na noção de nova Pedagogia da Hegemonia desenvolvida por Maria Lúcia Wanderley Neves (2005), além de ser um tema trabalhado por Tumolo (2008) e Leher (2010).

<sup>26</sup> Processo semelhante ao apresentado por Dejours (1999), as “distorções comunicacionais” dentro dos modelos de gestão empresarial como forma de dominação simbólica e que pode ser considerado uma forma de produção de um consenso ao redor do projeto político dos setores empresariais.

Assim, o movimento de produção de consenso sobre o projeto de sociabilidade no país, feito pelos movimentos empresariais por meio das políticas educacionais na perspectiva gerencialista, como demonstrado por Shiroma, Morais e Evangelista (2002), se volta para o processo de empresariamento da educação<sup>27</sup>. Tal processo se articula à privatização da educação superior e da educação básica, implicando na ampliação dos docentes como trabalhadores produtivos ao capital, assim como no aprofundamento da lógica de mercado nas políticas sociais, como indicado por Tumolo (2008).

No que tange às implicações do marco gerencial para a organização e controle do trabalho docente no setor público, pode-se caracterizar como o gerencialismo se distingue dos modelos de administração públicas burocráticos por ampliar as formas de controle sob os professores, envolvendo tanto o controle externo (coercitivo) como um movimento de produção de um maior controle pelo consenso, através da instituição de um discurso que visa alterar a organização do trabalho docente a partir da lógica empresarial, buscando flexibilizar o perfil do trabalho docente. Sobre essa transformação Shiroma e Campos (2006) afirmam que:

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. [...]. Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. [...]. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p. 5).

---

<sup>27</sup> Sobre o processo de empresariamento da educação ver o trabalho organizado por Maria Lúcia Wanderley Neves (2002) que trata da influência dos setores empresariais na lógica das políticas educacionais e a ampliação do setor educacional privado, especialmente no ensino superior.

Este novo modelo e prática gerencial nas políticas públicas, especialmente na educação, influencia tanto a formação inicial e continuada dos professores, como a produção de professores e gestores educacionais dentro de um perfil subjetivo autônomo, proativo, competitivo, polivalente e empreendedor, ou seja, mais flexível. Nessa modificação do perfil de organização do trabalho os professores e diretores escolares são controlados por meio da avaliação e responsabilização do desempenho e produtividade, pondo-os no encargo de gerenciar os recursos materiais, as relações sociais e do trabalho na unidade e comunidade escolares durante suas atividades profissionais, porém, em geral, sem garantir condições efetivas a estes trabalhadores do magistério para tal, como também demonstrado por estudo de Shiroma e Evangelista (2011). Nesse mesmo sentido Shiroma (2011, p. 17) completa:

Contrariando o anúncio das DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais] que atribuem ao professor a responsabilidade de “gerenciar seu desenvolvimento profissional”, as medidas implantadas em nome da profissionalização docente tendem a produzir um professor como alvo da gestão, e não como um gestor. Assim, o professor pode ser encarado como objeto e não como sujeito de seu desenvolvimento profissional.

Como destacam Shiroma e Campos (2006), além dessa objetificação do professor em seu desenvolvimento profissional, a política de profissionalização associada à responsabilização por resultados desconsidera que estes trabalhadores em geral tenham que lidar com condições materiais de trabalho adversas e precárias, com baixos salários e intensas cargas horárias, falta de garantia ou garantia parcial de tempo de atividades extraclasse remuneradas, pouco incentivo à qualificação docente, poucos recursos direcionados à estrutura das unidades escolares, por exemplo. Em suma, fatores que não possibilitam uma efetiva condição de desenvolvimento e autonomia no trabalho do magistério público.

Assim, mais do que uma forma de ganhar autonomia, se expressa uma forma de flexibilização e intensificação do trabalho docente. Na mesma direção, Evangelista (2006) chama atenção ao processo que denominou de reconversão docente, o qual implica na ampliação das

tarefas no trabalho e da formação do licenciado<sup>28</sup>, no que pode ser considerado um perfil de “superprofessor”, ou seja, uma forma de flexibilização e intensificação do trabalho docente.

Conclusões semelhantes são indicadas por Oliveira (2007) que, ancorada em Hargreaves (1998), demonstra como o incentivo a autonomia dada aos professores se relaciona com processos de intensificação e auto intensificação no trabalho<sup>29</sup>. Assim, a autonomia assume caráter ambivalente, pois garante relativamente maior controle do professor frente a atividades do dia a dia, porém expresso como flexibilização e intensificação de atividades, ampliação de funções e/ou carga de trabalho, além de regimes de contratação temporários instáveis,

---

<sup>28</sup>Evangelista e Triches (2012) debatem as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) aprovadas em 2006 com orientações de Organizações Multilaterais (OM) afirmando que as recomendações da DCNP e das OM incentivam a participação do professor na gestão escolar, na realização de pesquisas e em seu próprio processo formativo, situando o professor como sujeito responsável por dar conta de demandas polivalentes de seu cotidiano de modo flexível, caracterizando uma forma de reconversão docente. Tal ampliação na formação das licenciaturas para atividades de pesquisa e gestão se dá num viés pragmático e utilitarista da formação, em detrimento de aspectos teóricos. Para aprofundamento nas políticas de formação docente cf. Evangelista e Triches (2008; 2012).

<sup>29</sup>Oliveira (2004, 2010) interpreta a intensificação do trabalho docente a partir das teses da proletarização e desprofissionalização de Enguita (1991), que, por sua vez, caracteriza a proletarização como a perda de controle no processo de trabalho, centralização do controle decisório na gerência, além da desqualificação e precarização do trabalhador, desvalorizando o professor, sendo uma desprofissionalização. De forma contraposta, a profissionalização implica a garantia da autorregulação no trabalho, além da qualidade, bons vencimentos, seguridade e valorização do trabalho. A autora indica assim, como o trabalho docente poderia ser considerado uma semi-profissão, por ter características dos dois polos. Por outro lado, Tumolo e Fontana (2008) criticam à noção de Proletarização do trabalho docente em Enguita (1991) e Oliveira (2004) para explicar o trabalho do professor no setor público, uma vez que essa concepção compreende a perda de controle e precarização do processo de trabalho, mas não considera a relação produtiva desse trabalho com o capital, sendo assim uma noção imprecisa, uma vez que o trabalho docente no setor público é diferente do trabalho no setor privado quanto às suas relações produtivas. Assim, tendo como foco a relação entre o processo de trabalho e as relações de produção, para Tumolo e Fontana (2008) proletarização seria a ampliação do trabalho docente produtivo ao capital, ou seja, um aumento da mercantilização da educação e do trabalho docente por meio das privatizações e do empresariamento, adotando-se essa concepção de proletarização na presente dissertação.

processos que implicam numa maior precarização do trabalho. Considera-se que fatores como a intensificação e auto intensificação do trabalho associados ao perfil de professor flexível e polyvalente são políticas produzidas por meio da organização e do controle do trabalho docente materializadas dentro de um conjunto de políticas educacionais nas redes de educação básica, levando a formas de precarização e desvalorização deste trabalho. Mesmo com planos de cargos e salários, pode ocorrer processos de desvalorização e precarização do trabalho docente. Em outras palavras, uma política, que numa primeira instância poderia/deveria garantir e proteger os direitos e a carreira dos profissionais da educação, pode, em última instância, concretizar o contrário do que se afirma na sua aparência.

Conforme indica manual de orientação do FUNDEB (BRASIL, 2009, p. 43) as políticas de plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR), formuladas no âmbito dos estados e municípios, preveem um conjunto de normas em forma de lei para regular fatores como, vencimento, adicionais e formas de gratificação, jornada, hora atividade, funções por cargo, direitos previdenciários. Pode-se destacar também como os PCCR também tratam de normas relacionadas a outros âmbitos da carreira, como as férias, concursos para cargo efetivo, além de direitos de inativos e pensionistas. Em paralelo, há as normas dos regimes de contratação temporária regulam regimes de trabalho flexibilizados, os quais em geral implicam em salários mais baixos, menos direitos e estabilidade do que os efetivos, como se indicará adiante a partir de estudos como o de Carissimi e Trojan (2011) e o de Gurgel e Souza Junior (2013).

Um dos aspectos da carreira e da contratação temporária de professores que são considerados centrais para a valorização do trabalho docente é a remuneração. No que tange à remuneração da profissão docente em geral (ensino básico e superior), estudo de Carissimi e Trojan (2011), que trata da valorização deste trabalho<sup>30</sup> em âmbito mundial, permite afirmar que, tendencialmente, professores latino-americanos recebem salários cerca de três vezes menores do que professores de países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)<sup>31</sup>, sendo que a média dos salários

---

<sup>30</sup> Aqui se refere ao trabalho de forma geral, seja no setor público ou privado de nível básico ou superior.

<sup>31</sup> Organização internacional orientada pelos princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, composta por 35 países, sendo 32 deles países centrais e mais desenvolvidos do capitalismo e 3 países emergentes (México, Turquia e Chile). (OCDE, 2017).

do topo de carreira docente no Brasil é três vezes menor que a média dos salários de início de carreira docente dos países da OCDE, e inclusive menor que vários países latino-americanos. Nesta comparação mostram que em 2007 o Brasil tinha o segundo pior nível salarial médio mensal pago aos docentes. Neste ano a média brasileira era de US\$892,00, enquanto a média dos países da OCDE era de US\$2.310,00, ressaltando-se nessa comparação a relação de valor em dólares pelo Poder de Paridade de Compra (PPC) (CARISSIMI; TROJAN, 2011).

Em específico nas redes de ensino públicas brasileiras, estudo de Gurgel e Souza Junior (2013) aponta como há relativa heterogeneidade de vencimentos, sendo que as redes municipais têm melhores condições salariais em comparação com as redes estaduais, apesar de que, em geral, os vencimentos serem baixos em comparação com outras profissões de mesmo nível de formação.

Quanto à jornada de trabalho, o estudo de Carissimi e Trojan (2011) aponta que a jornada média dos trabalhadores docentes no Brasil era de 40 horas semanais, enquanto a média do restante dos países da América Latina era de 37 horas semanais. Ademais, ressalva-se como comum a prática de jornada de trabalho tripla no Brasil, um processo que está associado a professores que buscam aumentar sua remuneração através da intensificação de sua jornada de trabalho, chegando até 60 horas semanais de trabalho. Para Carissimi e Trojan (2011) esses fatores de intensificação da jornada de trabalho, associados a fatores como problemas nas estruturas das unidades escolares e a superlotação de salas<sup>32</sup> de forma geral implicam em condições precárias de trabalho para os professores brasileiros.

Na mesma direção, Gurgel e Souza Junior (2013) ressaltam como a contratação temporária garante, supostamente, a “eficácia” da gestão financeira dos Estados e Municípios pelo menor custo e flexibilidade da contratação de professores temporários em relação aos efetivos, seja em relação a contratos com fim determinado de um ano, dois e até três anos (com escolhas de vagas novas a cada ano), assim como uma tendência dos temporários serem menos qualificados que os efetivos, com muitos casos de temporários com graduação ou licenciatura incompletas), o que gera, por consequência, uma menor remuneração proporcional.

---

<sup>32</sup> A média brasileira indicada por Carissimi e Trojan (2011), com base na pesquisa TALIS (2009) da OCDE, era de 32 alunos por turma em comparação à média de 23 em outros países.

O recente estudo<sup>33</sup> de Seki et al (2017) demonstra como o regime de contratação de professores temporários se caracteriza como uma tragédia de proporções endêmicas no Brasil, compondo 41% (aproximadamente um milhão) do total de docentes das redes de Educação Básica em 2015. Tal estudo destaca que, em 2011, os temporários representavam cerca de 37%, indicando um aumento dessa forma de contratação que precariza ainda mais o trabalho docente no Brasil, o qual, de modo geral, já se encontra desvalorizado. Ressalta-se que, apesar de que a admissão de temporários deveria se dar em situações específicas, de caráter excepcional, como indicado no artigo 37 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), tal forma de contratação é uma prática comum e permanente nas redes de ensino.

O estudo de Seki et al (2017) mostra como o regime temporário implica diversas formas de precarização aos docentes, como a instabilidade contratual e financeira, falta de continuidade nas atividades de trabalho, impossibilidade de planejamentos a longo prazo, além da responsabilização pelo próprio processo de trabalho, mesmo sem as condições adequadas para tal. Destaca-se ainda como os temporários são obrigados a realizar processos seletivos anuais, tendo o risco de assumir jornadas que podem ser tanto muito pequenas como excessivas, indicando uma instabilidade e intensificação. Em geral as jornadas excessivas estariam relacionadas ao trabalho em diferentes escolas, geralmente ministrando mais de uma disciplina, como forma de complementação da remuneração<sup>34</sup> dos temporários.

Os autores têm por hipótese de que há uma função política na não valorização efetiva do magistério das redes básicas pois, ao não se efetivar plenamente os planos de carreira para todo os professores brasileiros nas redes públicas (mais de dois milhões de docentes), acaba-se por ter mais controle sobre a categoria, uma vez que a “[...] unificação da carreira docente e das formas contratuais [...] poderia levar a uma [...] erupção em grande escala.” (SEKI et al, 2017, p. 954). Para eles, “[...] o trabalho temporário não pode ser solucionado, pois sua permanência faz parte da política de contenção de possíveis movimentos disruptivos dos professores.” (SEKI et al, 2017, p. 955).

Shiroma e Evangelista (2011, p. 129) mostram que mundialmente os professores compõem a maior categoria de trabalhadores dos setores

---

<sup>33</sup> O estudo tem como base em dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011-2015) relativos à professores temporários (SEKI et al, 2017).

<sup>34</sup> A complementação da renda se daria tanto para professores que poderiam atuar como efetivos e temporários, como para professores temporários que atuassem noutras atividades laborais para a complementação da renda. (SEKI et al, 2017).

públicos. Tal afirmação reforça o argumento da hipótese acima, por isso que “[...] o capital precisa neutralizá-los, amansá-los, docilizá-los ou, em último caso, quebrá-los em sua organização sindical ou, mesmo, destruí-los fisicamente[...]” (SEKI et al, 2017, p. 954).

Em síntese, a partir desses elementos pode-se reforçar que a incorporação da racionalidade de mercado no Estado por meio do avanço do gerencialismo levou à produção de uma flexibilização da organização e controle sobre o trabalho docente, expresso na desvalorização e em formas de desmonte da carreira, articulados ao aumento de contratações temporárias. No mesmo escopo, destaca-se também o avanço de políticas de remuneração por produtividade e avaliação de desempenho orientadas pela meritocracia, assim como a ampliação e intensificação das atividades docente se da jornada em busca de incremento na remuneração, aspectos associados à precarização e desvalorização do trabalhador docente.

Antes de chegar a possíveis conclusões, mesmo que provisórias, a partir dos estudos e elementos apresentados, busca-se aprofundar o debate sobre a efetiva valorização do magistério básico nas redes públicas no Brasil a partir de lei reguladora se políticas associadas à carreira docente que são significativas no que tangem a valorização dessa profissão e trabalho.

### **2.3.1 Marcos reguladores e impactos dos Fundos de Financiamento e da Lei do Piso Salarial Profissional para a Valorização da carreira docente**

Como indicado anteriormente, a valorização do magistério pode ser caracterizada por fatores diversos, como formação inicial e continuada de qualidade, reconhecimento social, boas condições estruturais de trabalho, além de planos de carreira bem estruturados, com progressão e remuneração apropriados para garantia da dedicação exclusiva, jornada de trabalho de até 40 horas semanais, incluindo o tempo para atividades de planejamento, estudos e avaliação (MONLEVADE, 2000). Além desses, pode-se acrescentar: a garantia de piso salarial profissional, realização de concursos públicos de provas e títulos para contratação de efetivos e condições subjetivas de valorização do magistério, como dignidade, reconhecimento social e auto realização. (LEHER, 2010). Muitas dessas dimensões da valorização do magistério se relacionam diretamente com as normas delimitadas nos planos de cargos, carreira e remuneração, como a jornada que respeite o 1/3 da hora atividade, progressão de carreira, concursos, vencimento base e os adicionais que compõem a remuneração, por exemplo.

Destaca-se como tais políticas regulatórias da carreira se articulam com diversos marcos legais e políticas nacionais relacionadas ao tema, destacando-se elementos que constam em leis como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, destacando-se principalmente os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (BRASIL, 2008) para as políticas de carreira.

No estudo de Bassi e Debovi (2014) se indicam alguns desses marcos legais das políticas públicas e das legislações sobre os Planos de carreira no Brasil. Os autores apontam que, dentre os diversos fatores associados à valorização do magistério, a

[...] carreira é um dos principais fatores para melhora das condições de oferta e de qualidade da educação pública, estando previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que define os princípios que serão base para o ensino, destacando-se: '[...] V - 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<sup>35</sup>; [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal'.<sup>36</sup>(BRASIL, 1988, p.87). (BASSI; DEBOVI, 2014, p. 3-4)

Esses princípios são ratificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, p. 21), em específico no Art. 67, o qual define que “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”, um conjunto de condições, entre as quais:

I) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II) - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III) piso salarial

---

<sup>35</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

<sup>36</sup> Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

profissional; IV) progressão funcional baseada na titulação/ habilitação e avaliação do desempenho; V), período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI) condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 21),

Assim, os princípios relacionados à valorização do magistério previstos na Constituição de 1988 são ratificados e aprofundados no Artigo 67 da LDBEN (BRASIL, 1996), incluindo maiores detalhes em seus incisos do que os estatutos e planos de carreira deveriam conter para promover a valorização do magistério. Como indicam Bassi e Debovi (2014, p. 4):

Além da confirmação do ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e o piso salarial profissional, a LDB ainda destaca a promoção pelos sistemas de ensino de aperfeiçoamento profissional continuado; a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, e condições adequadas de trabalho.

Além desses aspectos previstos na LDBEN, destaca-se como na Resolução nº 5, de 3 agosto de 2010, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública” (BRASIL, 2010)<sup>37</sup>. Destacando-se, entre estes, que todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais das redes de Educação Básica Pública compatível com uma educação de qualidade, além de: equiparação salarial com outras profissões de mesmo nível; jornada de até 40 horas semanais sendo, preferencialmente, como dedicação exclusiva em uma unidade escolar; e atividades de gestão no tempo extraclasse da jornada. Assim, tal Resolução (BRASIL, 2010) retoma pontos já previstos na LDBEN/96 e na Constituinte de 1988, com maior detalhamento, como é o caso da avaliação por desempenho, propondo-a como uma avaliação que considere os diversos âmbitos e relações do sistema de ensino (estrutura escolar, leis, políticas

---

<sup>37</sup> A primeira versão de diretrizes sobre planos de carreira e remuneração do magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios do Ministério da Educação (MEC) data de 1997 (BRASIL, 1997).

implementadas, condições de trabalho, desempenho dos professores, resultados educacionais) como um processo global. (BRASIL, 2010, p.4)

Além desses marcos de caráter mais regulatório, há ainda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), previsto a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 2006), e a Lei do Piso Salarial de 2008, previsto a partir da Lei 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008).

Entre as políticas de financiamento para a valorização do magistério e da educação básica se destacam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vigente entre 1998 e 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), vigente a partir de 2007 com vigência até 2020 (BASSI; DEBOVI, 2014; BOLLMAN; BASSI, 2016). Quanto ao FUNDEF, Bassi e Debovi (2014, p. 4) destacam que a

Emenda Constitucional nº 14, e a Lei 9.424 que a regulamentou (BRASIL, 1996a; 1996b) determinaram que, pelo menos, 60% das receitas que estados e municípios recebessem do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) [...] devessem ser aplicadas na remuneração especificamente do magistério do ensino fundamental. A mesma legislação também determinou que estados e municípios estabelecessem planos de carreira que assegurassem remuneração condigna, estímulo ao trabalho e qualidade do ensino.

Bollmann e Bassi<sup>38</sup>(2016) demonstram como as políticas de fundos promoveram uma redistribuição de caráter mais equitativo quanto à participação dos governos estaduais e municipais relacionado ao valor por aluno. Nesse processo, o governo federal participava de modo complementar no financiamento dos recursos, apesar de que a restrição de verbas do FUNDEF apenas para o Ensino Fundamental e sem o aumento de recursos para tal se constituiu como uma das limitações dessa política. Por outro lado, os autores (2016) indicam como o FUNDEB

---

<sup>38</sup> Os autores (2016) investigam a trajetória dos vencimentos do magistério público estadual da educação básica do estado de Santa Catarina entre 1995 e 2014 a partir do contexto das políticas de fundos e da implantação da Lei do Piso (2008).

umentou a cobertura de redistribuição à toda a educação básica, de acordo com as proporções de valor por aluno, um processo associado à uma ampliação dos investimentos financeiros do Governo Federal aos fundos estaduais. No entanto, baseando-se nos estudos de Martins (2011) e Davies (2008) sobre o FUNDEB, Bassi e Bollmann (2016) demonstram que tal ampliação nos investimentos ainda é insuficiente devido ao grande atraso histórico relacionado a escassez de recursos investidos e a desigualdade no atendimento educacional universal no Brasil.

Segundo Bassi e Debovi (2014) a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 2006) que instituiu o FUNDEB, manteve a obrigação da aplicação de 60% das receitas do Fundo para a remuneração dos profissionais da educação básica presente no antigo Fundo (FUNDEF), além de prever o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que foi instituído por meio da Lei 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008). Essa política é considerada pelos autores como uma das principais políticas de valorização do magistério das redes de educação básica.

Quanto ao PSPN, se indica como este define a base do vencimento inicial do magistério na educação básica, além de aspectos como o da jornada de trabalho e da forma de integralização do piso. Bassi e Debovi (2014, p. 4) explicam que

O PSPN é o valor mínimo de remuneração que um trabalhador do magistério público, com formação em nível médio em uma jornada de trabalho de 40 horas deve receber, e foi estabelecido inicialmente [2008] em R\$ 950,00, com correção anual. A Lei do Piso também determinou que na composição da jornada de trabalho dos professores um máximo de 2/3 devessem ser reservadas a atividades com os educandos, ficando o restante para a programação da hora-atividade.

Quanto à correção do valor do piso salarial, Bollmann e Bassi (2016) apontam como a Lei do Piso define que o processo de correção deve se dar no início de cada ano, numa forma proporcional ao aumento percentual do valor anual mínimo por aluno do Ensino Fundamental do meio urbano. (BRASIL, 2008). Ressalta-se que as correções do piso têm sido superiores à inflação do período, de modo que se cumpridas

poderiam garantir uma valorização dos vencimentos iniciais da carreira do magistério<sup>39</sup>. (BASSI; DEBOVI, 2014)

Entretanto, a Lei do PSPN de 2008 sofreu resistências em seu processo de implementação, tendo como uma das expressões a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167 de 2008 (BRASIL 2011), impetrada por Governadores de alguns estados brasileiros, entre os quais se destaca o Governo de Santa Catarina, além de governadores de outros Estados como Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Ceará (BRASIL, 2011). A ADI 4.167/2008 versa em defesa da inconstitucionalidade da Lei do PSPN por esta ir contra à autonomia dos estados em definir os valores mínimos a serem pagos aos docentes. Uma das alegações da ADI 4.167(BRASIL, 2011) era de que com a Lei do PSPN definia-se o piso como vencimento básico e não como remuneração total (que inclui vencimento mais vantagens pecuniárias), de modo que o pagamento final iria contra o limite de investimentos dos governos estaduais que mobilizaram a Ação (BOLLMAN; BASSI, 2015).

No primeiro julgamento da ADI 4.167 (BRASIL, 2011) pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 17 de dezembro de 2008, a proposta dos governadores foi parcialmente deferida, de modo que a decisão provisória indicava que o valor do PSPN incluísse as vantagens pecuniárias, ou seja, somando-se ao vencimento básico os adicionais por tempo de serviço e as gratificações. Em outras palavras, o vencimento básico passaria a ser a remuneração total. O segundo julgamento ocorreu em 06 de abril de 2011, de modo que a ADI 4167 foi rejeitada, tendo sido considerado como constitucional o texto original da Lei 11.738/2008, mantendo-se como valor do piso o vencimento inicial, sem as vantagens pecuniárias e adicionais, além de se considerar a garantia de 1/3 para hora atividade (SOUZA, 2014).

Apesar disso, a Lei do PSPN/2008, além de sofrer um conjunto de resistências por parte destes governadores estaduais, com liderança do governador de Santa Catarina, acaba sendo descumprida em muitos casos que perduram, conforme indica levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2016) referente a dezembro de 2016. Assim, o não cumprimento da Lei do Piso (BRASIL, 2008) ainda constitui importante pauta das mobilizações dos trabalhadores da

---

<sup>39</sup> Bollmann e Bassi (2016, p. 200), ancorados em estudo de Bassi e Gil (2015) sobre remuneração do magistério no contexto do FUNDEB e do piso, indicam as correções percentuais do PSPN entre 2010 e 2015: 2010 (7,86%), 2011 (15,85%), 2012 (22,22%), 2013 (7,97%), 2014 (8,43%) e 2015 (13,01%). Destaca-se que em 2015 o valor do PSPN era de R\$ 1.917,78 para uma jornada de 40 horas semanais.

educação brasileira. O levantamento do CNTE (2016) indica que a lei do piso é desrespeitada de forma integral (piso e hora atividade) por sete (7) estados brasileiros, sendo que nove (9) estados não cumpriam o valor do vencimento conforme o piso para os professores de nível médio, e oito (8) estados não respeitaram o mínimo de 1/3 da jornada de trabalho para hora-atividade, que envolve o trabalho extraclasse do professor para planejamento, avaliações, reuniões pedagógicas, além de atividades de gestão como indicado anteriormente.

Nos casos em que o PSPN (BRASIL, 2008) não é cumprido ou apenas parcialmente, criam-se possibilidades de conflitos trabalhistas e sindicais contra as políticas dos governos estaduais e/ou municipais, assim como a possibilidade de judicialização da pauta. Já nos casos em que o PSPN se cumpra em sua integralidade, por outro lado, isso pode implicar uma forma de valorização da remuneração base dos docentes efetivos (com progressão de carreira) e temporários (sem progressão de carreira), assim como da jornada de trabalho por incluir o 1/3 do tempo para as atividades extraclasse, apesar das possibilidades de conflitos relacionadas ao reajuste anual do valor do piso.

Contudo, há, entre outros, um elemento que constitui uma barreira para a efetivação nas leis e políticas de valorização da carreira do magistério público. Trata-se do inciso IX do Art. 37 da Constituição Federal de 1988, o qual prevê que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público”. Este regula vagamente a admissão em caráter temporário, criando uma forma de controle flexível da contratação no magistério, que implica a retirada de direitos trabalhistas relacionados à carreira, como indicado anteriormente. Assim, a contratação ou admissão em caráter temporário, que tem virado regra e prática permanente em estados e municípios, fere aspectos da própria constituinte (BRASIL, 1988) e da LDBEN de 1996, que preveem a valorização da carreira.

Considerando-se esses elementos dos marcos legais apresentados e seus relativos avanços expressos nas políticas de valorização da carreira cerca de 20 anos após a Constituição de 1988, pode-se questionar: teriam essas políticas possibilitado uma efetiva valorização do trabalho docente no país, considerando o contexto das reformas gerenciais associadas à intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente?

Esses questionamentos podem ser respondidos por meio das contribuições de Falleiros e Neves (2015, p. 158) que remetem ao período entre 1995 e 2006:

Os planos de carreira, formalmente incluídos nas reformas neoliberais de educação, não se materializaram efetivamente nesta conjuntura.<sup>40</sup> Aliás, a implementação parcial foi, em boa parte, conquista de setores da categoria profissional que se propuseram a confrontar a ordem estabelecida. [...] O horizonte sempre postergado da vigência efetiva de uma carreira, além de se constituir em importante estratégia da nova pedagogia da hegemonia<sup>41</sup> no âmbito da educação escolar, certamente se configurou em estímulo para a busca de formação e capacitação docentes nesse período. Os limites na execução das políticas de formação docente e de valorização do magistério, longe de se constituírem num fracasso da política oficial nos seus aspectos técnicos e ético-políticos, foram, ao contrário, uma evidência do seu sucesso.

Ou seja, o professor das redes públicas brasileiras foi “valorizado” dentro dos limites necessários ao padrão de reprodução da sociabilidade do Brasil, sendo que se considera que tal limite se expressa nas características gerais da carreira e contratação temporária como formas de organização e controle do trabalho do magistério básico em diversas redes de ensino no país, conforme indicação nas últimas seções.

Nesta direção, levando em conta a grande heterogeneidade entre os PCCR e os regimes de contratação temporária em cada sistema educacional, seja em âmbito estadual, municipal ou no Distrito Federal, estudos particulares e/ou mais aprofundados são necessários para explicar os âmbitos e políticas de interesse. Desta maneira, na presente investigação, busca-se na próxima seção realizar uma caracterização geral da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, do trabalho no magistério, assim como as particularidades do antigo Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (SANTA CATARINA, 1992) e do antigo regime de contratação temporária (SANTA CATARINA, 2009). Assim, busca-se examinar algumas das características e tendências do PCCR e do regime ACT da REESC como políticas de organização e controle do trabalho, assim como a lógica de produtividade e valorização articuladas a essas

---

<sup>40</sup>Se refere ao período entre 1995 e 2006, considerado como “primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via”. (MARTINS; NEVES. 2015).

<sup>41</sup>A pedagogia da hegemonia pode ser compreendida como “estratégias de educação política” adotadas pelas classes dominantes, articulada ao capitalismo de Terceira via e às reformas gerenciais (MARTINS; NEVES. 2015, p. 19).

leis antigas dentro do recorte temporal que envolve o período entre 1992 e 2014, anterior à implementação das leis novas (SANTA CATARINA, 2015, 2015a) e investigadas no presente estudo.

### **3 AS POLÍTICAS DE CARREIRA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DO MAGISTÉRIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

Em geral, os PCCR aprovados nas redes de ensino são formas previstas em lei que normatizam e sistematizam aspectos relacionados aos cargos, valor do vencimento base, adicionais e gratificações, progressão de carreira, jornada de trabalho –composta de parcela em hora aula e parcela em hora atividade (extraclasse) –, realização de concursos, direitos previdenciários, entre outras providências. Da mesma maneira, as leis que preveem o regime ACT regulam e controlam aspectos do trabalho docente temporário, com contratos de um a três anos, e normatizam aspectos relacionados à jornada de trabalho, vencimentos e adicionais, processos seletivos de contratação, etc. Tal regime temporário, entretanto, retira e flexibiliza direitos relacionados aos PCCR, como a progressão de carreira, a estabilidade, a realização de concursos e direitos previdenciários, garantidos apenas aos professores efetivos.

O PCCR que organizava e controlava o trabalho docente do Magistério Estadual de Santa Catarina era regido pela Lei Complementar Promulgada (LCP) nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, que teve 32 (trinta e dois) artigos revogados pela Lei nº 668, promulgada em 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 1992; 2015) instituindo o novo plano de carreira. Destaca-se que desde a sua aprovação, em 1992, a Lei nº 1.139 foi alterada e revogada parcialmente por diversas Leis Complementares ao longo de mais de 20 anos de vigência.

Da mesma maneira, antes da Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015 que hoje regula o regime ACT horista na REESC, a base legal que normatizava o contrato dos temporários era a Lei Complementar (LC) nº 456, de 11 de agosto de 2009. Contudo, tal regime data na Rede desde 1973, deste modo estruturalmente institucionalizada ao menos há quarenta e quatro (44) anos, sendo alterado e revogado por diversas leis complementares (SANTA CATARINA, 1973, 2009, 2015).

A presente investigação não pretende dar conta de examinar em minúcias as características de todas as leis que compuseram historicamente a carreira e a contratação temporária na REESC, limitando seu foco nesta seção na Lei nº 1.139/1992 e na LC nº 456/2009, entre outras leis complementares até 2014. Assim, nesta seção retomam-se as leis complementares que envolvem o recorte entre 1992 e 2014, no entanto, o enfoque dado na caracterização e composição dessas leis é no ano de 2014, ano anterior a implementação das novas leis em 2015. Julgou-se pertinente retomar as leis anteriores à implementação do novo

PCCR e de contratação dos ACTs horistas em 2015, para poder entender algumas das principais mudanças que ocorreram nas políticas de contratação de docentes na REESC. Assim, nessa seção busca-se realizar uma contextualização e caracterização da própria REESC, da composição do magistério e das políticas dos PCCR e do regime ACT no referido estado até 2014.

Entre os materiais utilizados como base para a realização dessa síntese selecionamos dados do Portal de Transparência de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013-2017), dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 2010 e 2016, além de diversos estudos do campo da educação voltados para essas políticas na REESC.

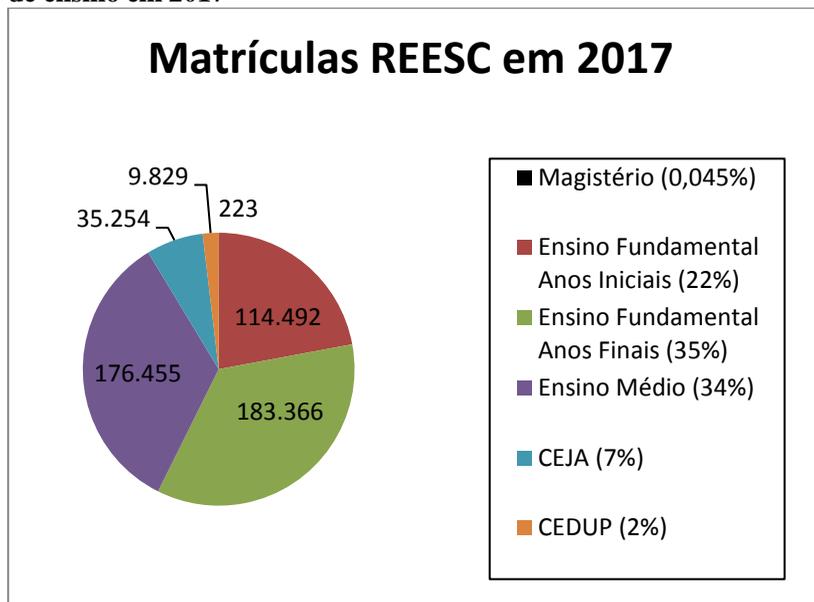
Assim, essa seção é composta por três seções menores, na primeira se faz uma caracterização geral da REESC e dos trabalhadores do magistério que fazem parte dela até 2017; a segunda versa sobre o antigo plano de cargos, carreira e remuneração (SANTA CATARINA, 1992) anterior à Lei nº 668/2015; na terceira são abordadas as políticas de admissão em caráter temporário antes da Lei 16.861/2016. Assim se apresenta caracterização geral da rede e um balanço dessas políticas até 2014, tendo por base outras produções acadêmicas. Compreende-se que este movimento de apresentação geral da REESC e das Leis de anteriores que vigoravam no Estado contribuirá para análise das leis atuais.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

A REESC é composta pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), 36 Gerências Regionais de Educação (GERED), órgãos como o Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Com base em dados da SED/SC, relativos à abril de 2017, a Rede era composta por 1.073 unidades escolares de educação básica e voltadas para atender um total de 525.866 matrículas, sendo que a grande maioria estava concentrada nos anos finais do Ensino Fundamental (35%), no Ensino Médio (34%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (22%), além de aproximadamente 42.000 matrículas distribuídas na Educação para Jovens e Adultos (CEJA), Educação Profissional (CEDUP) e no Curso Normal de Nível Médio (antigo

Magistério)<sup>42</sup>, que juntas totalizam aproximadamente 10% das matrículas, como se pode ver no gráfico 1.

**Gráfico 1 – Total de Matrículas na REESC por etapa e modalidade de ensino em 2017**



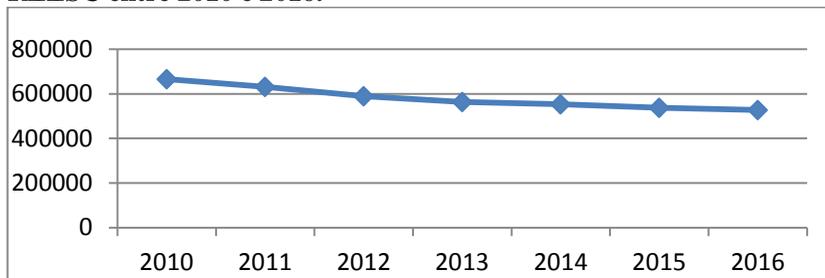
Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de dados da SED/SC (SANTA CATARINA, 2017a) referentes à Abril de 2017.

Quanto à concentração das matrículas por região, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao ano anterior, 2016, indicavam que das 527.494 matrículas da educação básica na rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na época, 499.541 são da região urbana e 27.953 da região rural. Dessas, cerca de 0,01% eram voltadas para a Educação Infantil, sendo 60 matrículas em creches e 30 em Pré-escola—dados que não aparecem na composição elaborada pela SED/SC relativa a 2017. No que tange a variação do total de matrículas na REESC observa-se, a partir do Gráfico 2, que entre 2010 e 2016, houve uma redução de 138.984 matrículas, cerca de 20% do percentual em 2010 (INEP, 2010, 2011, 2012, 2013,

<sup>42</sup> As matrículas no curso de magistério totalizaram apenas 223, apenas 0,045% das matrículas totais na REESC.

2014, 2015, 2016). Infere-se que tal processo em grande parte possa ser explicado pelo processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Gráfico 2 - Variação do Total de Matrículas na Educação Básica da REESC entre 2010 e 2016.**



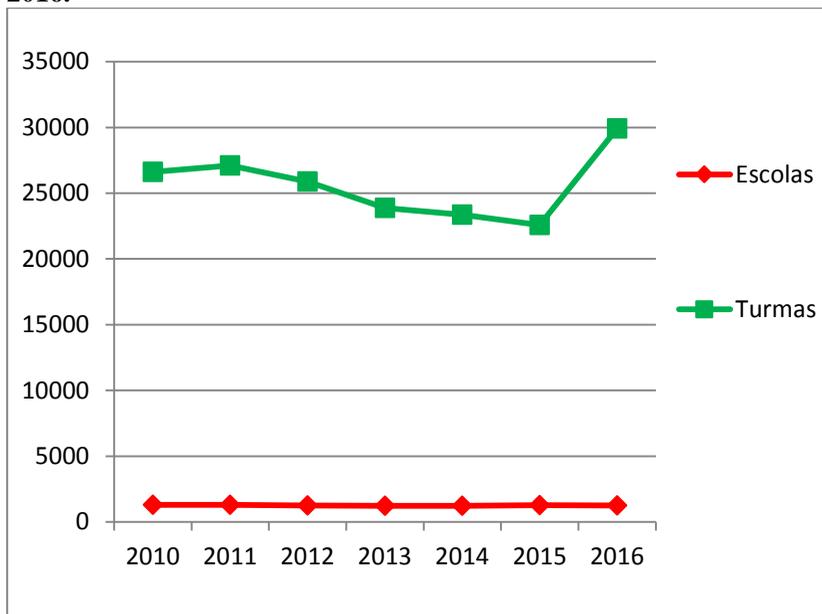
Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de dados da Sinopse estatística do INEP (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

No que envolve o total de unidades escolares referentes a 2016, a REESC era composta por 1.254 escolas, sendo 1.068 em região urbana e 186 rural. Desse total 0,07% ofertam Educação infantil, 58% anos iniciais do ensino fundamental, 73% anos finais do ensino fundamental, 57% Ensino Médio, 8,7% educação profissional, 17% EJA. Do total 82% ofertavam ensino na modalidade educação Especial. Destaca-se nestes dados do INEP que o mesmo estabelecimento escolar pode ter mais de um tipo de etapa e/ou modalidade (BRASIL, 2016).

Dados do INEP, entre 2010 e 2016, mostram que em 2010 havia 1.308 unidades escolares, quantidade que diminui até 2014, quanto a Rede era composta por 1.230 unidades escolares, quantidade que aumentou em 2015 (1.276 unidades) e voltou a diminuir em 2016, quando a Rede continha 1.254 unidades de Educação Básica. Assim, considerando a variação destes valores entre 2010 e 2016 a Rede Catarinense teve um fechamento total de 54 unidades escolares, como se pode constatar no Gráfico 3.

No que tange à composição das turmas, constatou-se que em 2016 havia um total de 29.914 turmas na REESC, sendo 28.224 na região urbana e 1.690 na região rural. Do total de turmas, a maioria se concentrava no CEJA (32,13%), nos anos finais do ensino fundamental (24,83%), no Ensino Médio (24,41%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (17,63%), e uma minoria em turmas do CEDUP (2,35%). Desse total 22,06% são turmas de Educação Especial Classe comum e 0,04% em turmas Educação Especial Classe exclusiva.

**Gráfico3- Variação da quantidade de Escolas e Turmas de 2010 a 2016.**



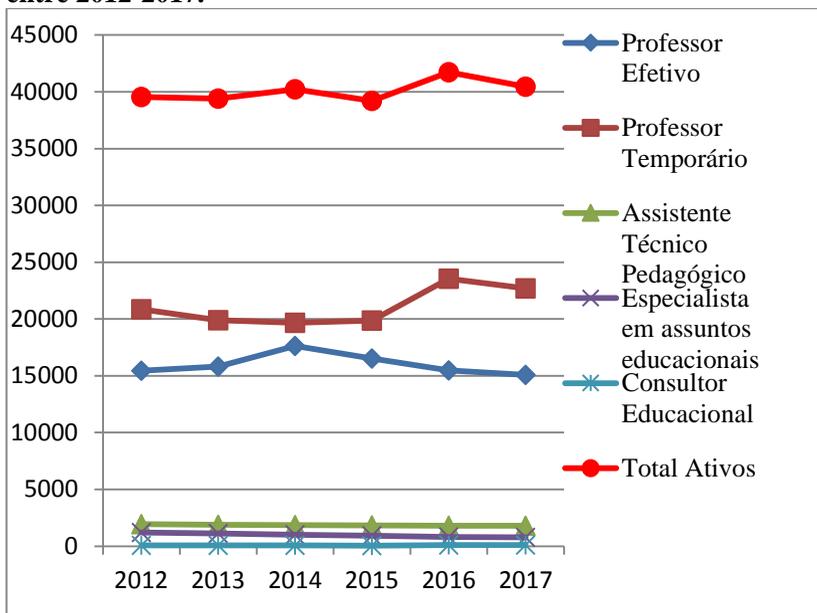
Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de dados da sinopse estatística do INEP (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

No que tange à variação de turmas, fica demonstrado no Gráfico 3, que entre 2010 e 2015 houve uma redução de 26.610 para 22.571 turmas, totalizando o fechamento de 4.039 turmas. O número de turmas aumentou em 2016 para 29.914 turmas, 3.034 a mais do que em comparação a 2010 e 7.343 turmas em comparação com o ano anterior, 2015. Levanta-se, a partir dos dados relativos a variação de unidades escolares do estado, que a redução média de 54 unidades escolares entre 2010 e 2016, pode estar associada ao aumento do número de turmas em algumas unidades escolares. Entretanto, complementa-se tal caracterização com dados da SED/SC, relativos a abril de 2017, os quais indicam que a REESC continha 24.643 turmas, indicando 5.271 turmas a menos do que o ano inferior, o que pode indicar um aumento de alunos por turma e/ou estar relacionado com a evasão escolar.

Esses dados sobre turmas, quantidade de unidades escolares são pertinentes pois estão relacionados ao trabalho docente na Rede.

Mesmo tendo como maior foco o trabalhador docente, busca-se destacar a variação da composição dos trabalhadores do magistério da REESC entre 2012 e 2017 a partir de dados do Portal de Transparência do Estado de Santa Catarina, conforme o Gráfico 4, abaixo.

**Gráfico 4 - Variação dos trabalhadores do magistério da REESC entre 2012-2017.**



Fonte: Elaboração do autor a partir de dados do Portal de Transparência do Estado de Santa Catarina (2012-2017). Entre 2012 e 2016 o mês de referência é dezembro; em 2017, o mês de referência é maio.

Apesar do número total de trabalhadores ativos do magistério (linha vermelha) ter aumentado em 2016, esta variação se deu apenas pela contratação de professores ACT (e de 10 consultores educacionais). Em geral, os cargos efetivos, principalmente os professores, sofreram decréscimo desde 2014. No caso dos especialistas em assuntos educacionais houve uma redução de 422 profissionais; entre os assistentes técnico pedagógicos, 126 a menos. Destaca-se também que, entre os servidores efetivos de 2017, havia 1.803 assistentes técnicos pedagógicos, 782 especialistas em assuntos educacionais e 89 consultores

educacionais. Deste modo, não havia garantia de ao menos um especialista em assuntos educacionais e consultor educacional para cada unidade escolar da REESC, que na época chegavam a 1.073 escolas. Tal fato evidencia, por um lado, que muitas unidades escolares não possuíam coordenação pedagógica na escola, e, por outro, uma visão restrita da organização da escola, podendo ser compreendido como estratégia de não valorização e não aumento dos investimentos para o magistério.

Quanto aos docentes, destaca-se que, em 2017, do total de 37.788 professores da Rede, 15.081 (40%) eram efetivos e 22.707 (60%), professores ACT. Quanto a essa proporção entre os efetivos e ACTs, cabe ressaltar que em 2012 a proporção era 57% temporários, sendo que com o concurso de 2012 para efetivos, com convocações realizadas em 2014, se tem uma variação dessa proporção para 52% (ACTs). Porém, tal proporção volta a variar para um aumento das contratações de professores temporários em 2016 e 2017 voltando a ter 60% não efetivos. Vê-se que o concurso para efetivos realizado em 2012 não surtiu efeito significativo na composição geral dos docentes no intervalo investigado. Ademais, a contratação temporária que era para ser exceção se torna regra na REESC, semelhante a tendência nacional conforme apontado por Seki et al (2017).

Esta grande proporção de professores ACT em detrimento de professores efetivos não é uma característica recente na REESC. Esta é usada como estratégia para “reduzir custos”, desde a Lei nº4.866, de 29 de junho de 1973(SANTA CATARINA, 1973). Desde então há grande proporção de contratados desta forma, como mostra o estudo de Sousa (1996), ao apontar a proporção próxima a 50% de professores admitidos em caráter temporário em 1985, processo acompanhado por grandes períodos de recesso de concursos públicos para professores de primeiro e segundo graus. Souza (2014)<sup>43</sup>, por sua vez, destaca porcentagens próximas a 60% de ACTs na composição dos professores do magistério, se mantendo entre 2012 e 2016, conforme evidenciado no Gráfico 4.

Um fato marcante para compreender a composição mais recente entre professores efetivos e ACTs no magistério da REESC é a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) de 2008 (BRASIL, 2008). Souza e Bollmann (2016) afirmam que, apesar da Lei do Piso ter sido sancionada em 2008 no Estado Catarinense, esta só começou a ser aplicada, mesmo que de forma parcial, em abril de 2011 e isso devido à

---

<sup>43</sup>A pesquisa de Jéssica Souza (2014, p. 7) visou investigar a política de remuneração e carreira dos professores da REESC no período do 1º governo de Raimundo Colombo (2011-2014), considerando também das reformas nas políticas educacionais desde 1990.

mobilização do magistério estadual<sup>44</sup> e ao processo da ADI 4.167/2008 no STF, como mostrado na seção 2.

Considera-se que o respeito à constitucionalidade da Lei do PSPN em 2011 foi fator decisivo para que o governo catarinense aumentasse a proporção de professores ACTs do magistério. Na Tabela1 abaixo, formulada por Bollmann e Bassi (2016, p. 201), podemos ver a variação da quantidade de trabalhadores na composição dos cargos efetivos e temporários do magistério estadual de Santa Catarina nos anos de 2004 e 2014, recorte temporal que retrocede alguns anos em comparação ao Gráfico 4, acima.

**Tabela 1- Magistério público estadual de educação básica –cargos, composição e evolução quantitativa–2004-2014**

Cargos	2004		2014		Variação % 2004-2014
	nº	%	nº	%	
Professor	21.492	52%	17.812	42%	-17%
Especialista em Assuntos Educacionais	1.880	5%	1.018	2%	-46%
Consultor Educacional	145	0,4%	66	0,2%	-54%
Assistente Técnico Pedagógico	50	0,1%	1.870	4%	3640%
Assistente de Educação	-	-	1.203	3%	-
Professor ACT	17.632	43%	20.823	49%	18%
<b>Total</b>	<b>41.199</b>	<b>100%</b>	<b>42.792</b>	<b>100%</b>	<b>4%</b>

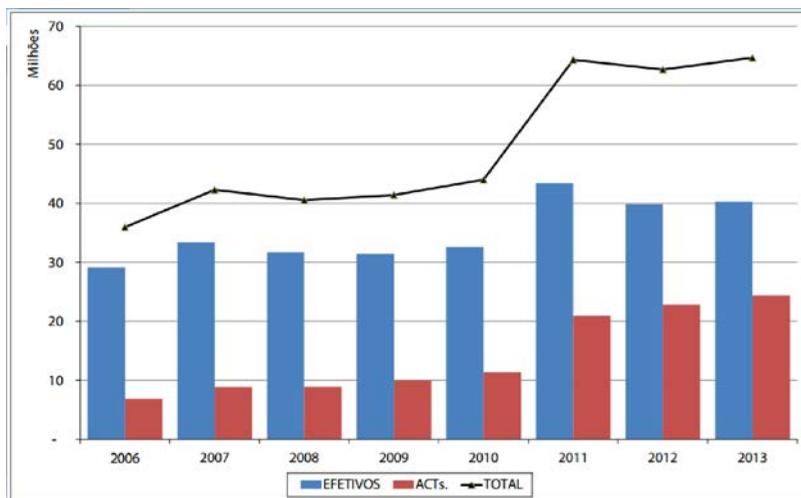
Fonte: Bollmann e Bassi (2016, p. 201), com base em Santa Catarina (2011a; 2014). O Mês de referência da tabela foi de outubro de cada ano.

Bollmann e Bassi (2016, p. 201) indicam que houve uma diminuição de 17% no número de professores efetivos nesse período de uma década, assim como o aumento de 18% no número de professores ACTs. Pode-se concluir, a partir dos dados levantados na Tabela 1 e no

<sup>44</sup> No âmbito dessa disputa pela Constitucionalidade ou não do PSPN, em Santa Catarina houve forte mobilização do magistério estadual, com paralisação de dois meses e grande participação de ACTs, conquistando apoio da opinião pública e forçando o governo a cumprir o previsto na Lei do piso no que tange o valor dos vencimentos (BOLLMANN; BASSI, 2016).

gráfico 4, que entre 2004 e 2016 houve uma diminuição de 30% dos professores efetivos (de 21.492 para 15.081) e um aumento de 29% de professores temporários (de 17.632 para 22.707). Esse aumento da proporção de ACTs é indicado por Bollmann e Bassi (2016, p. 206), como sendo uma estratégia de diversos governos de Santa Catarina. No primeiro mandato de Raimundo Colombo (2010-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o aumento do uso de ACTs foi utilizado para atenuar o impacto financeiro das despesas com a valorização dos vencimentos a partir do PSPN, conforme se pode verificar no Gráfico 5.

**Gráfico 5– Despesas com o vencimento dos profissionais do magistério na REESC, 2006-2013.**



Fonte: Bollmann e Bassi (2016, p. 207) com base em Santa Catarina (2014). Valores relativos a dezembro de 2014, conforme o INPC-IBGE.

Assim, o avanço de uma valorização do vencimento base do magistério da REESC a partir de políticas como o FUNDEB e do PSPN fez com que o Governo de Santa Catarina buscasse atenuar as despesas totais com vencimentos do magistério, que em 2010 eram próximas a R\$ 40 milhões, aumentando para R\$ 65 milhões a partir de 2011. Com esse aumento, as despesas com o vencimento de ACTs aumentaram 206%, representando 33% do total das despesas em 2011, sendo que em 2010 tal porcentagem era de 26%. Por outro lado, a despesa com os vencimentos de efetivos aumentou apenas 49%, diminuindo a participação destes em

7% nas despesas totais. Ou seja, constata-se um maior investimento em professores ACTs pelo seu menor custo em relação aos professores efetivos (BOLLMANN; BASSI, 2015, p. 20).

Souza (2014, p. 171) demonstra como ocorreu uma responsabilização dos professores pelos problemas financeiros da REESC, disseminado nos discursos do governo de Santa Catarina e da diretoria do Departamento de Gestão de Pessoas da SED/SC<sup>45</sup>. Estes teriam afirmado que a folha de pagamento do magistério teria acabado com as verbas para infraestrutura e outras dimensões da Rede. Percebe-se como os investimentos na carreira dos professores são compreendidos como despesa, não se associando a noção de valorização da remuneração docente visando melhorias na qualidade da educação.

Na contramão desse discurso de responsabilização e culpabilização dos docentes pelos problemas financeiros, Souza (2014) mostra em sua pesquisa as contradições dessa justificativa do Governo e da SED de Santa Catarina, ao verificar que na prática o que houve foi falta de investimento do que seria, inclusive, obrigatório. Nas palavras da autora:

Destacamos, porém, que o TCE [Tribunal de Contas do Estado] denuncia, em pareceres, as irregularidades na aplicação dos recursos da educação por parte do governo de Santa Catarina, alegando que, desde 2005, deixou-se de aplicar em educação R\$ 466 milhões provenientes do Fundo Social. A responsabilização dos professores ocorre de diversas maneiras e as investidas são cada vez mais explícitas. (SOUZA, 2014, p. 171)

Identifica-se, assim, uma contradição nas ações do governo por culpabilizar os docentes pela falta de investimentos e recursos na educação, ao mesmo tempo em que se desvaloriza a carreira e o trabalho docente. Ademais, percebe-se uma impunidade em relação ao Governo de Santa Catarina quanto aos investimentos não aplicados na educação, apesar do processo do Tribunal de Contas do Estado (TCE). Souza (2014) mostra como o processo de implementação do PSPN na REESC pode ser considerado contraditório por fatores como movimento de resistência do governo de SC, expresso na ADI, contrária à constitucionalidade da Lei do Piso, a forma como o PSPN se implementou efetivamente nas políticas

---

<sup>45</sup> Informações indicadas por Souza (2014) com base em entrevista com a representante da SED/SC.

de remuneração do magistério e o amplo uso de professores ACT em detrimento de uma ampliação dos cargos efetivos e com carreira.

Como forma de aprofundar a discussão sobre o tema, nas próximas subseções são analisadas as características dessas políticas de organização e controle do trabalho do magistério até 2014, e as relações destas com a produtividade e a valorização/desvalorização da categoria.

### 3.2 PLANOS DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA REESC

Na REESC, a carreira dos professores é determinada pelo Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado (SANTA CATARINA, 1985), pelo Estatuto do Magistério Público (SANTA CATARINA, 1986), assim como pelos planos de cargos e carreiras e remuneração (PCCR) do Magistério Público Estadual, definido de 1992 a 2015 pela Lei 1.139 de 1992 (SANTA CATARINA, 1992), e, atualmente, vindo da Lei nº 668 de 2015, que será analisada na seção 5 deste trabalho.

Quanto aos Estatutos do Magistério Público da REESC, sua primeira versão data de 1960 com a Lei nº 2.293 (SANTA CATARINA, 1960) e, a segunda versão, de 1975, por meio da Lei nº 5.205 (SANTA CATARINA, 1975). Souza (2014) destaca como tais Estatutos, principalmente o de 1960, tinham um caráter mais coercitivo e um extenso leque de deveres, proibições e punições<sup>46</sup> em comparação com o terceiro e atual Estatuto do magistério, implementado com a Lei nº 6.844 de 29 de julho de 1986 (SANTA CATARINA, 1986). A autora explica que, enquanto o estatuto do magistério público de 1960 continha cerca de 20 deveres, o de 1975 continha 9 e o de 1986 tinha apenas 7 deveres (SANTA CATARINA, 1960; 1975; 1986). Ao passo que os Estatutos se tornaram menos coercitivos, percebemos uma tendência de maior cobrança pela produtividade e pela eficiência. Estes termos aparecem pela primeira vez nos Estatutos com a Lei 5.205/1975 (SANTA CATARINA, 1975) em seu Art. 41, relacionado ao estágio probatório e seus requisitos:

Art.41. Estágio é o período de dois (2) anos de efetivo exercício, durante o qual são apurados os requisitos necessários à confirmação ou não de membro do magistério no cargo efetivo para a qual fora nomeado.

---

<sup>46</sup> Mais informações sobre os Estatutos do magistério Público de Santa Catarina de 1960 e 1975 ver Souza (2014).

Parágrafo único. Os requisitos, de que trata este artigo, são:

- I - Idoneidade Moral;
  - II - Assiduidade;
  - III - Disciplina;
  - IV - Eficiência e produtividade;
  - V - Dedicção às atividades educacionais.
- (SANTA CATARINA, 1975)

Souza (2014, p.84) também destaca que o texto deste artigo se mantém no atual estatuto, aprovado com a Lei nº 6.844 (SANTA CATARINA, 1986).

No estatuto do magistério público estadual de 1960 havia quatro (4) vantagens pecuniárias: diárias, gratificações pela prestação de serviços extraordinários, ajuda de custo e salário-família. As gratificações deste estatuto, diferente dos outros, somente eram pagas “pela elaboração de trabalhos técnicos ou científicos” e “pela ministração de aulas excedentes” (SOUZA, 2014, p.84). Os outros Estatutos, por outro lado, incorporam gratificações variadas na composição da remuneração dos docentes da REESC, sendo que no Estatuto de 1986 (SANTA CATARINA, 1986) apresenta dois tipos de vantagens: o adicional por tempo de serviço e produtividade e um conjunto de gratificações, como indicado em seu Art. 76:

Art. 76. São concedidas ao membro do magistério as seguintes gratificações:

- I - pelo exercício de função de confiança;
- II - pela participação em grupo de trabalho ou estudo, nas comissões e em órgãos de deliberação coletiva;
- III - pela ministração de aulas em cursos de treinamento;
- IV - pela participação em banca examinadora de concurso público;
- V - natalina;
- VI - Pelo estímulo à regência de classe. (SANTA CATARINA, 1986)

Entretanto, Souza (2014) relata que diversas leis surgiram instituindo novos adicionais e gratificações, visando atender parcialmente às reivindicações salariais dos professores, sem aumentar significativamente os gastos com o magistério. Nesse sentido, os planos de cargos, carreira e remuneração, desde 1992, com a Lei 1.139 (SANTA

CATARINA, 1992), assim como diversas Leis Complementares (LC) e Leis Complementares Promulgadas (LCP), acabam por modificar as normas relativas à remuneração, como as vantagens e outras características da carreira.

Quanto aos PCCR, antes da promulgação da Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015), que define atualmente tal política, a carreira do magistério estadual era regulada pela Lei Complementar Promulgada nº 1.139, de 28 de outubro de 1992 (SANTA CATARINA, 1992), que por sua vez teve um conjunto de alterações ao longo de sua vigência entre 1992 e 2015. (BASSI; DEBOVI, 2014).

A Lei nº 1.139/92 (SANTA CATARINA, 1992) classifica os cargos da carreira do magistério da REESC considerando quatro (4) tipos de profissionais efetivos: professor, especialista em assuntos educacionais, consultor educacional, assistente técnico-pedagógico e assistente de educação. Os professores são responsáveis pela atividade docente, ou seja, a atividade pedagógica fim da rede básica. Os outros cargos efetivos do magistério que não atuam diretamente na docência são: (1) especialista em assuntos educacionais, voltado a função de administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar; (2) consultor educacional, voltado para a coordenação e supervisão da organização e funcionamento do sistema educacional; e (3) assistente técnico-pedagógico, que atua na administração geral, específica e na assistência ao trabalho pedagógico da escola, visando o aperfeiçoamento e a adequação da legislação, normas específicas, métodos e técnicas de trabalho.<sup>47</sup>

O antigo PCCR (SANTA CATARINA, 1992) previa jornadas de 10, 20, 30 e 40 horas semanais, podendo se dar em até três períodos, conforme horário de funcionamento das unidades escolares, sendo que o vencimento variava conforme a proporção da carga horária. A partir do Parágrafo 4º e 5º, do Artigo 5º do PCCR de 1992, pode-se constatar que na composição da jornada de trabalho semanal os professores deviam ministrar 4/5 (80%) deste tempo em horas-aula e o 1/5 (20%) restante com “trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe”, que seria obrigatoriamente nas escolas, desde que a mesma tivesse as condições estruturais para tal (SANTA CATARINA, 1992). Entretanto, Souza (2014, p. 94), mostra que a Lei do Piso Salarial

---

<sup>47</sup> Uma discussão mais detalhada sobre os cargos e suas funções será feita na subseção 5.1.1 da seção 5, comparando as funções e cargos do antigo plano (SANTA CATARINA, 1992), com as funções e cargos do novo plano (SANTA CATARINA, 2015).

Profissional Nacional (BRASIL, 2008), a qual determina que uma proporção de 33% da jornada de trabalho semanal deve ser destinada a realização de hora-atividade, não foi atendida entre 2008 e 2015, período de vigência do antigo PCCR catarinense (SANTA CATARINA, 1992) junto a essa lei federal.

No que tange a compreensão da remuneração, a Lei 1.139 (SANTA CATARINA, 1992) previa vencimento base e as vantagens pecuniárias. Camargo et al (2009, p. 342) indicam que no magistério público a remuneração é composta pela soma entre o vencimento e as vantagens pecuniárias. Dutra et al (2000, p. 1) explicam que as vantagens pecuniárias são compostas por indenizações, adicionais e gratificações, sendo que estas últimas caracterizadas como “[...] o valor devido ao servidor por atividades desempenhadas no exercício do cargo como ajuda por encargo ou por serviços extraordinários”. Ainda, segundo o Artigo 74 do Estatuto do magistério público de Santa Catarina, Lei 6.844/1986 (SANTA CATARINA, 1986), as vantagens pecuniárias são caracterizadas como “[...] acréscimos ao vencimento constituídos em caráter definitivo a título de adicional, ou em caráter transitório ou eventual, a título de gratificação.”

Na tabela 2, abaixo, apresenta-se a antiga estrutura da carreira do magistério a partir dos valores dos vencimentos para o cargo do professor com jornada de 40 horas semanais<sup>48</sup> e referentes a atualização feita em 2014. Como definido no antigo Plano de carreira (SANTA CATARINA, 1992), esta tabela servia de base para o cálculo dos vencimentos de outros profissionais do grupo do magistério (especialista em assuntos educacionais, consultor educacional e assistente técnico-pedagógico), numa proporção de 50% do valor fixado para os professores.

---

<sup>48</sup> Aqui a proporção dos valores do vencimento varia conforme a proporção da jornada total trabalhada semanalmente, 40h (100%), 30h (75%), 20h (50%) e 10h (25%).

**Tabela 2 - Valor dos Vencimentos ao longo dos níveis e referência da carreira do magistério na REESC em 2014.**

NÍVEIS	REFERÊNCIAS						
	A	B	C	D	E	F	G
1	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
2	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
3	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
4	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
5	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
6	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
7	1.814,80	1.862,01	1.910,44	1.960,15	2.011,16	2.063,48	2.117,20
8	1.917,94	1.967,79	2.018,92	2.071,41	2.125,25	2.180,49	2.219,81
9	2.028,04	2.080,69	2.134,70	2.190,12	2.246,98	2.287,97	2.347,35
10	2.196,43	2.253,47	2.311,99	2.372,04	2.433,63	2.496,85	2.561,71
11	2.441,64	2.505,15	2.570,33	2.637,21	2.705,82	2.776,23	2.848,48
12	2.694,80	2.765,00	2.837,03	2.910,95	2.986,81	3.064,63	3.144,49

Fonte: Anexo III da Lei Promulgada Nº 16.360 de abril de 2014. (SANTA CATARINA, 2014). Valores válidos a partir de setembro de 2014.

Como destacam Bollman e Bassi (2016), nesta tabela os níveis 1 (um) à 3 (três) se referem a habilitação magistério de 2º Grau, hoje denominado Curso Normal de Nível Médio; os níveis 4 (quatro) à 6 (seis) se referem a habilitação licenciatura de 1º Grau (curta), hoje não mais existente, e os níveis 7 (sete) à 9 (nove) referentes a habilitação em licenciatura plena; os níveis seguintes se referem às habilitações em pós-graduação, sendo a 10 (dez) à especialização, a 11 (onze) ao mestrado e a 12 (doze) referente ao doutorado. Os níveis se associam à progressão vertical da carreira e no plano horizontal indicam as referências, associadas a formas de desenvolvimento funcional (SANTA CATARINA, 2014). Cada um dos 12 subníveis compreende uma estrutural horizontal da carreira, caracterizada por sete referências identificadas pelas letras A à G, com vencimentos de valores crescentes

Bassi e Debovi (2014, p. 5) explicam que a progressão funcional na estrutura da carreira seria,

[...] o conjunto de medidas que possibilita uma série sucessiva de ascensões e promoções – pode ocorrer em sentido vertical, pela comprovação de formação continuada e/ou obtenção de nova titulação, e horizontal, com base no tempo de

serviço e/ ou em avaliação de desempenho, ao longo da tabela de vencimentos. A progressão horizontal ocorre pela passagem por seguidas classes ou referências em um mesmo nível, podendo haver vários níveis com várias classes cada um. A passagem para o nível seguinte da carreira caracteriza a progressão vertical. Além disso, a carreira do professor também é diferenciada nos valores de vencimento básico, num número determinado e sucessivo de referências, ou valores de vencimento, organizadas em um conjunto agrupado de classes e níveis, segundo a titulação ou habilitação, seja ela de ensino médio, de graduação e de pós-graduação.

Dentro dessa estrutura de carreira do antigo plano (SANTA CATARINA, 1992), a progressão horizontal se caracterizava pela mudança de referência e se dá por comprovação de tempo de serviço ou pelo desempenho satisfatório no exercício do cargo, o qual se refere a partir de critérios como “frequência ou ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização” de carga de 80 horas (BASSI; DEBOVI, 2014, p. 6)<sup>49</sup>. Desta forma os professores podiam conquistar duas referências a cada três anos, sendo uma pelo critério de serviço e outra a partir dos critérios de desempenho.

Souza (2014, p. 93-94) explica que, com o Decreto, nº3.593/2010 (SANTA CATARINA, 2010), a validação dos três anos necessária para a progressão por tempo de serviço não consideraria “[...] os períodos de afastamentos sem remuneração, faltas injustificadas, suspensão e prisão, na apuração do tempo de serviço” (Art. 3º, § 3º). Ou seja, constringem-se as condições para a progressão de carreira, num movimento que pode estar associado à implementação da meritocracia na progressão de carreira. (SOUZA, 2014)

Por sua vez, a progressão funcional vertical se caracterizava como a alteração da referência dos vencimentos de um nível para outros maiores. Essa progressão vertical era regulada de duas maneiras, pela comprovação de nova habilitação com referência de vencimento superior, e/ou, pelo aumento do nível e valor do vencimento ao alcançar a referência G dentro da mesma habilitação (SANTA CATARINA, 1992). Para se ter uma ideia da distribuição dos profissionais do magistério nos

---

<sup>49</sup> A forma de progressão horizontal foi atualizada pelo Decreto nº 3.593, de 25 de outubro de 2010 (SANTA CATARINA, 2010)

subníveis do antigo plano de carreira entre 2004 e 2010, faz-se uso da Tabela 3, apresentada nos estudos de Bollmann e Bassi (2016, p. 202).

**Tabela 3 – Distribuição dos profissionais do magistério em efetivo exercício nos subníveis da carreira na REESC- 2004/2010**

Habilitação	Nível	2004		2010		Variação %
		nº	%	nº	%	2004-2010
Ensino Médio Magistério	1	425	2%	530	2%	25%
	2	749	3%	45	0%	-94%
	3	1.192	5%	171	1%	-86%
Graduação Licenciatura Curta	4	190	1%	44	0%	-77%
	5	103	0%	43	0%	-58%
	6	220	1%	80	0%	-64%
Graduação Licenciatura Plena	7	<b>8.995</b>	<b>37%</b>	<b>3.027</b>	<b>13%</b>	<b>-66%</b>
	8	435	2%	183	1%	-58%
	9	527	2%	303	1%	-43%
PG - Especialização	10	<b>10.590</b>	<b>44%</b>	<b>17.306</b>	<b>77%</b>	<b>63%</b>
PG - Mestrado	11	672	3%	791	4%	18%
PG - Doutorado	12	22	0%	42	0%	91%
<b>TOTAL</b>		<b>24.120</b>	<b>100%</b>	<b>22.565</b>	<b>100%</b>	<b>-6%</b>

Fonte: Bollmann e Bassi (2016, p. 202), com base em Santa Catarina (2011b). O mês de referência é agosto.

Bollmann e Bassi (2016) demonstram como houve modificações relevantes entre 2004 e 2010. Entre estas, destaca-se o aumento significativo do número de profissionais nos níveis de habilitações de pós-graduação, especialização. Houve também uma redução no número de professores de nível Graduação em Licenciatura Plena numa proporção de 15%. Essa alteração significativa pode estar relacionada com os baixos valores dos vencimentos dos níveis iniciais da carreira (magistério de nível médio, licenciatura curta e plena); maior facilidade e viabilidade dos professores em realizarem cursos de especialização, predominantemente em instituições privadas e financiadas pelo próprio professor; e, na mesma linha, uma menor oferta e viabilidade, além da maior competitividade, para a realização de cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado.

Souza (2014, p. 166) explica que o Decreto nº 3.593/2010 (SANTA CATARINA, 2010) prevê a progressão horizontal de duas referências a cada três anos, fator que aumentou a possibilidade de que mais professores chegassem ao topo de referência de seus níveis de habilitação. Professores com licenciatura plena alcançavam a última referência de vencimento do seu nível em 21 anos, já os professores com

especialização, mestrado e doutorado, alcançavam a última referência de seus respectivos níveis em nove anos, de modo a não ter mais incrementos na progressão da carreira após esse período (SOUZA, 2014). Este aspecto se alterou com o novo PCCR, como será demonstrado na seção 5. Segundo a autora (2014), em 2013 cerca de 25,68% dos efetivos possuíam especialização e estavam na referência 10G, última do nível, de modo que a progressão possível seria pela obtenção do mestrado, que na tabela salarial válida a partir de setembro de 2014 previa que a progressão com o mestrado possibilitaria um acréscimo de apenas R\$ 8,11 no vencimento básico. Tais dados mostram uma relativa estagnação de incentivos à carreira no que tange os vencimentos no topo dos níveis mais altos do PCCR. A autora ainda complementa que,

Se os professores não obtêm incrementos salariais significativos com nova titulação, com o tempo de serviço a situação não é diferente. Os percentuais de aumento diminuíram consideravelmente a partir de 2011, com o julgamento de constitucionalidade da Lei do Piso pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Ao percorrer todas as referências de seu nível por tempo de serviço, um professor com licenciatura plena, que obtinha aumento de 38,48% em seu vencimento básico, passaria a receber, com a tabela de 2014, reajuste de apenas 22,69% em 21 anos. O mesmo ocorre com os níveis de especialização, mestrado e doutorado, cujo percentual de aumento total por tempo de serviço, outrora 17,68%, atinge cerca de 14,3% em 2014. Esses dados mostram que, mesmo tomando formação e tempo serviço como critérios para progressão salarial, a projeção de alta no vencimento básico é diminuta. Não são, portanto, valorizados a formação e o tempo de serviço do professor no Plano de Cargos e Carreira. (SOUZA, 2014, p. 167)

Assim, essa redução dos percentuais de aumento entre cada nível e referência da tabela salarial indica que o PSPN (BRASIL, 2008) influenciou, principalmente, os vencimentos para os professores com nível médio e ACTs. Essa redução nos percentuais de aumento salarial entre os níveis e referências na estrutura da carreira implicam num achatamento da dispersão salarial na carreira, desestruturando-a (BOLLMANN; BASSI, 2016). Destaca-se como Dutra et al (2000, p.131)

caracterizam a dispersão como “[...] a distância entre a menor e a maior remuneração que correspondem, respectivamente, ao início e ao final da carreira de uma determinada categoria profissional”. Para compreendermos melhor as implicações do achatamento dos vencimentos e a desestruturação de carreira se faz necessário tratar com mais detalhes as políticas de remuneração da carreira do magistério da REESC.

Examinando o recorte temporal entre 1995 e 2013, Souza (2014, p. 168) demonstra que “[...] a desvalorização salarial docente na rede é histórica [...].” Dados relativos ao vencimento básico e a variação da inflação nesse período, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), evidenciam que em 18 anos houve um aumento salarial de 48,33% para os professores de nível médio e uma diminuição salarial de 2,84% para os professores com licenciatura plena, que não recuperaram o índice inflacionário do recorte temporal. Afirma ainda que, como ambos os níveis (médio e licenciatura plena) receberam pequenos ajustes no vencimento ao longo dos anos examinados, só houve um significativo aumento após o cumprimento parcial da Lei do Piso em 2011 (SOUZA, 2014). Entretanto, o PSPN assume caráter fortemente reparatório em relação às perdas salariais históricas na REESC, não constituindo efetivamente uma política de valorização.

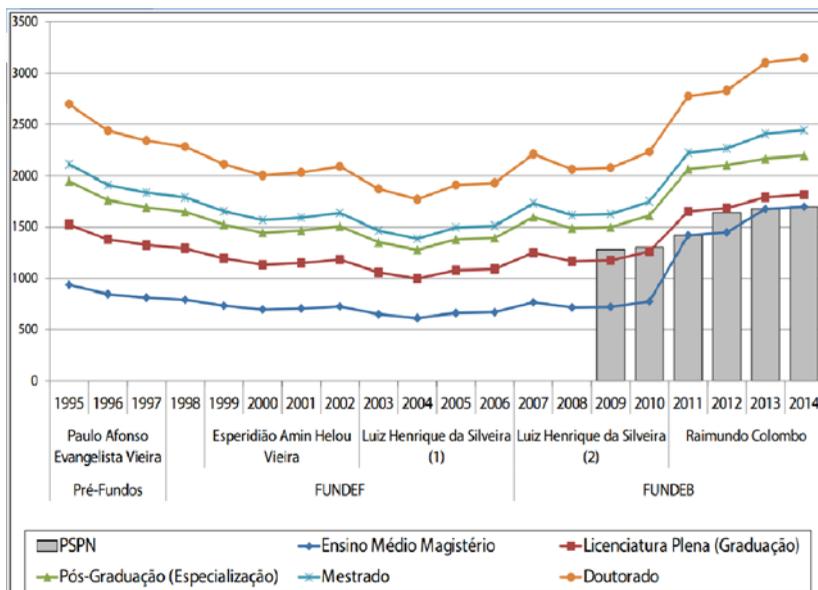
Para identificarmos a impacto no aumento salarial na REESC, principalmente após a Lei do Piso, apresentamos no Gráfico 6 uma síntese das alterações no valor dos vencimentos iniciais do magistério entre 1995 e 2014, conforme estudo de Bollmann e Bassi (2016, p. 204).<sup>50</sup> Ressalta-se também, a partir dos autores (2016), que a Lei do Piso prevê o valor mínimo do vencimento inicial da carreira e do vencimento base dos ACTs<sup>51</sup>, na jornada de 40 horas semanais, tendo como base os professores com formação de Ensino Médio normal.

---

<sup>50</sup>Bollmann e Bassi (2016, p. 204) atualizam os valores em reais de dezembro de 2014, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), do Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>51</sup> Os ACTs recebem com nível médio (não habilitado) e licenciatura plena (habilitado), não tendo aumento no vencimento com formação em nível de pós-graduação (licenciatura, mestrado e doutorado).

**Gráfico 6: Trajetória do vencimento inicial dos profissionais do magistério na REESC, com formação de Ensino Médio, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado e o PSPN – 1995 – 2014.**



Fonte: Bollmann e Bassi (2016, p. 204), com base em Santa Catarina (2009a; 2011a; 2011c; 2011d; 2013; 2014).

Considera-se que somente no governo de Raimundo Colombo (2011-2014)<sup>52</sup> houve mudanças substanciais nos vencimentos, muito devido à pressão jurídica no STF no processo de constitucionalidade do piso e pela pressão do movimento da categoria e paralisação de professores na REESC neste período. Entretanto, esse cumprimento do valor dos vencimentos iniciais, em 2011 sendo na época no valor de R\$ 1.187,00, ocorre de forma associada à desestruturação e do achatamento da dispersão salarial na carreira (BOLLMANN; BASSI, 2016).

Sobre os dados no Gráfico 6, Bollmann e Bassi (2016, p. 204), consideram que,

Os vencimentos seguem sendo desvalorizados até 2004, quando atingem seu menor poder aquisitivo

<sup>52</sup> Destaca-se que em 2012 o governo não cumpria a Lei do Piso para os profissionais de nível médio, cujo valor estabelecido na época era de R\$1.451,75 (BOLLMAN; BASSI, 2016).

diante da inflação do período, a despeito das reposições em 2001 e 2003. Em seguida, irão apresentar recuperação importante em 2007, com a incorporação de vários abonos, mas só irão repor os patamares de 1995 com o cumprimento da lei do PSPN em 2011, embora os vencimentos dos níveis mais elevados de formação tenham sido mitigados e a carreira desestruturada e achatada, como é evidenciado no gráfico. Nos anos finais da trajetória é possível constatar o achatamento da carreira entre a formação de Ensino Médio-Magistério e de Pós-Graduação-Especialização.

Assim, a desestruturação da carreira e o achatamento do reajuste nos valores das referências e dos níveis do topo da carreira do magistério catarinense (SANTA CATARINA, 1992) ocorreram por não ser respeitado o percentual mínimo na dispersão entre os vencimentos da carreira de 3% após alteração prevista na Lei Complementar nº 539 de 2011 (SANTA CATARINA, 2011). Bollmann e Bassi (2015) destacam que isso foi possível pois tal percentual de 3% era previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03/1997 (BRASIL, 1997)<sup>53</sup>, porém não foi incluído na Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), assim como também não foi na Resolução nº 02/2009 do CNE (BRASIL, 2009), que trata sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério da educação básica pública.

Em relação ao cálculo da dispersão entre o valor inicial e final dos vencimentos com a aplicação da Lei do Piso, Bollman e Bassi (2015, p. 205) afirmam que:

A dispersão entre os vencimentos inicial e final foi anulada ou substancialmente reduzida. Nos subníveis de cada formação da carreira a dispersão que era originalmente de 38% foi anulada nos níveis de formação de Ensino Médio-Magistério e Graduação Licenciatura Curta, em que em todas as classes os vencimentos foram equiparados ao valor do piso. No nível relativo à Graduação-Licenciatura Plena a dispersão foi reduzida para 29%.

---

<sup>53</sup> Fixava Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1997).

Como resultado, a dispersão geral da carreira, entre os vencimentos inicial (relativo à classe 1A da formação de Ensino Médio-Magistério) e final (relativo à classe 12G da formação de Doutorado), foi reduzida de 188% para apenas 85%. Tendo em vista a composição do quadro do magistério (Tabelas 1 e 2) vai-se constatar, portanto, que um número reduzido de profissionais do quadro efetivo, enquadrados nos subníveis do Ensino Médio Magistério, foi beneficiado pelo piso. Os milhares de professores ACT foram os maiores beneficiados pelo cumprimento do piso, pois seus vencimentos, fixados com base no valor do vencimento inicial do primeiro subnível da formação de Graduação-Licenciatura Plena, foram reajustados em 39% em 2011. (BOLLMANN; BASSI, 2015, p. 205).

Dessa maneira, apesar do PSPN englobar o vencimento dos cargos efetivos e temporários, o aumento real se deu, principalmente, para os ACTs, mesmo sem ter a progressão de carreira, de forma que o quadro de efetivos teve um achatamento da dispersão entre os vencimentos iniciais e finais por nível, desestruturando a carreira.

Para compreendermos melhor as implicações da implementação do PSPN na REESC também é importante se caracterizar as diversas vantagens pecuniárias que, junto aos vencimentos, compõe a remuneração total do magistério. Historicamente as vantagens pecuniárias (gratificações e adicionais) variaram bastante, destacando-se que a partir da Lei do Piso (BRASIL, 2008) e de sua efetiva implementação na REESC, as vantagens recebidas pelos docentes também sofrem mudanças.

Dentre as vantagens pecuniárias do antigo PCCR (SANTA CATARINA, 1992) na REESC estava a gratificação denominada de aulas excedentes, a qual determina que “[...] o professor que utilizar mais de 80% da carga horária para ministrar aulas recebe um percentual de 2,5% por aula, calculado sobre o vencimento.” (SOUZA, 2014, p. 94).

Para melhor compreensão, apresenta-se na tabela 4, as margens de possibilidade da composição da jornada de trabalho do professor da REESC, de acordo com o antigo PCCR (SANTA CATARINA, 1992),

indicando a proporção permitida de aulas excedentes por carga horária, além da proporção entre hora aula e hora atividade.

**Tabela 4 –Composição da jornada de trabalho dos professores da REESC (2014)**

<b>Carga horária</b>	<b>Horas-aula ministradas</b>	<b>Hora-atividade</b>	<b>Aulas excedentes</b>
10	8	2	1 ou 2
20	16	4	1 a 4
30	24	6	1 a 6
40	32	8	1 a 8

Fonte: SOUZA (2014, p. 95) com base em SANTA CATARINA (1992; 2014)

O Quadro formulado por Souza (2014, p. 95) indica que os professores podiam estender sua jornada de trabalho semanal com aulas excedentes dentro de certos limites. Entretanto, essa adição de aulas excedentes na jornada de trabalho podia competir com o tempo disponível para hora atividade, ou seja, o aumento de horas excedentes induzia uma redução do tempo de hora-atividade – o que não seria o ideal quando se pensa na qualidade do ensino. Essa redução se agrava ainda mais com o PCCR atual. Para Souza (2014, p. 94) essa ampliação de trabalho demonstra que, visando a complementação de suas rendas, muitos professores sobrecarregavam sua jornada de trabalho horária, chegando a jornadas de até 60 horas semanais, o que implicava numa precarização do trabalho. A ampliação da jornada de trabalho também podia se dar por meio de empregos noutras redes ou sistemas de ensino. Essa é também a realidade no Plano novo.

Bassi, Debovi e Sandrini (2012) indicam que as aulas excedentes atuavam junto a grande contratação de ACTs como estratégia de contenção de despesas na REESC, para eles,

As aulas excedentes e a contratação de grande número de professores ACTs parece ter se transformado, ao longo do tempo, em estratégias levadas a cabo pelo governo estadual para conter ou reduzir os gastos com educação e contornar a realização de concursos públicos [...]. As aulas deixadas em aberto pela redução do quadro efetivo, seja pelo afastamento de professores decorrente de licenças, seja pelo aumento do número de aposentadorias, vêm sendo transformadas em aulas excedentes, que deveriam originalmente cobrir

apenas as situações emergenciais como as licenças mencionadas e a ampliação da rede de ensino, até a realização do concurso e ingresso de novos efetivos. (BASSI; DEBOVI; SANDRINI, 2012, p. 63-64).

Assim, as aulas excedentes se mostravam como uma forma de gratificação que tende a intensificar o trabalho e a jornada do professor, servindo também como forma de absorver as aulas sem professor regente, sem implicar numa maior contratação de efetivos, uma vez que os ACTs cumprem esse papel (BASSI; DEBOVI, 2014). Compreende-se que, se por um lado, as aulas excedentes são vistas pelo Estado como um mecanismo controle que busca um aumento da produtividade dos professores em sala de aula, de outro, representam a intensificação e precarização da prática de trabalho docente.

Outra gratificação que os docentes recebiam era a regência de classe, prevista na Lei nº 1.193/1992 (SANTA CATARINA, 1992)<sup>54</sup> num percentual de 40% aos professores das séries iniciais do ensino fundamental e de 25% aos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, ambas proporções em relação ao valor do vencimento base (SOUZA, 2014; BASSI; DEBOVI, 2014).

Souza (2014) faz a ressalva de que a regência de classe só era paga aos professores que cumprissem a proporção mínima de 4/5 da jornada de trabalho semanal com horas aula, conforme tabela 4. Nos casos em que o professor lecionasse além dos 80% (4/5) da jornada de trabalho semanal o mesmo ganhava também o percentual relacionado à quantidade de horas excedentes.

Destaca-se também a gratificação de incentivo à ministração de aulas, caracterizada como um adicional de 10% do valor do vencimento do professor multiplicado a quantidade de horas aulas ministradas nas diversas faixas de jornada de trabalho. Por exemplo, na jornada de 40 horas semanais o adicional era obtido na faixa de 25 a 32 horas-aula dadas; na jornada de 30 horas, na faixa entre 19 e 24 horas-aula dadas; para 20 horas na faixa entre 13 e 16 horas-aula; e para 10 horas entre 7 e 8 horas-aulas. Sobre isso, Bassi e Debovi (2014, p. 6) alertam para o

---

<sup>54</sup> Antes da instituição do PCCR DE 1992 (SANTA CATARINA, 1992), a gratificação de incentivo à regência de classe era prevista no Estatuto do magistério público (SANTA CATARINA, 1986), sendo alterado pela Lei 7.363, 04 de julho de 1988, porém abrangendo menos profissionais em menos etapas do ensino e com percentuais menores. Para saber mais ver Souza (2014).

caráter contraditório dessa gratificação pois, se de um lado paga mais ao professor, de outro “[...] a redução do tempo da hora-atividade que compõe a jornada, [faz] com que seja ocupado o período da jornada que antes seria destinado às atividades de preparação e planejamento de aulas, estudo e correção das avaliações, etc.”. Os autores (2014) também ponderam sobre a gratificação de permanência, explicando que esta era

[...] concedida ao membro do magistério pela continuação no exercício do cargo, após completar o interstício aposentatório, correspondente a 5% (cinco por cento) do valor do vencimento do cargo, por ano de exercício, até o limite de 5 (cinco) anos, incorporando-os aos proventos da aposentadoria. (BASSI; DEBOVI, 2014, p. 6)

Além destas gratificações, os professores tinham direito ao triênio, que significava um “[...] adicional de 6% do vencimento a cada três anos de efetivo exercício, de acordo com o Artigo 84, da Lei nº 6.745/1985 (SANTA CATARINA, 1985), que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado de Santa Catarina.” (SOUZA, 2014, p. 95).

Segundo, Souza e Bollmann (2016) nos aproximadamente 23 anos em que vigorou a Lei 1.139/1992 (SANTA CATARINA, 1992) só se teve alterações expressivas na composição do vencimento com a implementação do PSPN em 2011. Porém, tal processo se deu acompanhado da redução ou extinção de gratificações, de modo que o valor da remuneração total ficou próximo ao vencimento – tática do governo para reduzir os custos financeiros.

Souza (2014) aponta como o argumento da ADI 4.167 de 2008 contrária a Lei do Piso, foi mobilizado pelo governo de Santa Catarina para o movimento de redução ou extinção das vantagens pecuniárias na REESC, como forma de respeitar o PSPN, não aumentando o investimento para a valorização da remuneração docente, que se manteve praticamente com o mesmo valor total, apesar do vencimento base aumentar. Ademais, evidencia a estratégia do governo de redução da porcentagem de gratificações, como as relacionadas às aulas excedentes<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup>Souza (2014) destaca como a porcentagem paga às aulas excedentes, após o respeito ao valor do piso (BRASIL, 2008) diminuíram para 1,5% em maio de 2011, aumentando para 1,8% em agosto do mesmo ano. O percentual original de 2,5% prevista na Lei 1.139 de 1992 (SANTA CATARINA, 1992) volta a ser respeitado somente em 2012 com a LC nº 539/2011 (SANTA CATARINA, 2011c).

e a regência de classe, como meio de atender a Lei do Piso, sem o aumento nos investimentos.

Nesta época, a regência de classe teve sua porcentagem reduzida, a partir de maio de 2011, a 25% para as séries iniciais do ensino fundamental e 17% nas séries finais e no ensino médio. Estes valores se alteraram em agosto do mesmo ano para 30% (ensino fundamental, series iniciais) e 20% (ensino fundamental, séries finais e ensino médio), respectivamente. Os valores originais – de 40% (ensino fundamental series iniciais) e 25% (ensino fundamental séries finais e ensino médio) – foram retornados em 2012, também por meio da LC nº 539/2011 (SANTA CATARINA, 2011c), que também extinguiu o Prêmio Educar/jubilar, o Prêmio Assiduidade e o Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM).<sup>56</sup>

Souza (2014, p. 99) assim sintetizou as vantagens pecuniárias alteradas e extintas após a decisão de constitucionalidade da Lei do PSPN em 2011 e a Lei 539 do mesmo ano (SANTA CATARINA, 2011c):

---

<sup>56</sup>O Prêmio Educar, instituído pela Lei nº 14.406/2008 (SANTA CATARINA, 2008), consistia numa bonificação dada aos membros do magistério dependendo da função que este exercia na escola e sua jornada de trabalho semanal, posteriormente o prêmio foi ampliado aos servidores inativos com o nome de Prêmio Jubilar (SOUZA, 2014). Por sua vez, o prêmio assiduidade, também instituído no Plano de Carreira de 1992, consistia numa gratificação no valor de 80% do valor do vencimento pago no mês de dezembro, pago ao professor que tivesse 100% de frequência no ano letivo. A gratificação seria paga no segundo mês após o encerramento do ano letivo. (SOUZA, 2014). O Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM) – instituído pela Lei nº 463, 28 de outubro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009b) –, que deveria ser pago a professores ativos e inativos, sendo composto pela diferença entre o valor total da remuneração e o valor do PSPN (2008), excluindo-se o valor do auxílio alimentação, do adicional por tempo de serviço e do adicional de permanência.

**Quadro 1 –Vantagens pecuniárias para os professores da rede estadual de Santa Catarina após a Lei 539/2011.**

<b>Denominação</b>	<b>Tipo</b>	<b>Situação após Lei 539/2011</b>
Incentivo a regência de classe	Gratificação	Diminuição de percentual
Aulas excedentes	Gratificação	Diminuição de percentual
Prêmio assiduidade	Gratificação	Extinta
Prêmio Educar/Jubilar	Gratificação	Extinta
Complemento ao Piso Nacional do Magistério	Gratificação	Extinta
Triênio	Adicional	Manteve-se

Fonte: Souza (2014, p. 99) com base na Lei nº 539/2011 (SANTA CATARINA, 2011c).

No que tange à utilização das gratificações como componente da remuneração do magistério concorda-se com Souza (2014, p. 98), a qual que:

[...] As diversas gratificações que compunham a remuneração dos professores da REESC vão ao encontro de um modelo gerencial, adotado na administração pública brasileira mais explicitamente a partir de 1995, cujos defensores não aprovam a estabilidade dos servidores e apoiam a remuneração baseada em incentivos e punições [...]. A criação de gratificações acomoda um aumento salarial de pequenas proporções, pois não se alteram os valores das demais vantagens pecuniárias, a exemplo do triênio, determinado por uma porcentagem sobre o vencimento básico. O aumento no vencimento básico ocasiona ampliação do valor das vantagens pecuniárias, assegurando maior aumento salarial e, conseqüentemente, aumento nas despesas educacionais.

Também no que envolve as políticas de remuneração, Souza (2014) demonstra como havia um contexto de influência voltado à implementação da meritocracia nas políticas de remuneração e carreira, tendência também já presente em outras redes de ensino no Brasil na época.

[...] mesmo sem haver uma consolidação da política de remuneração e carreira docente baseada na meritocracia, existe um contexto de influência formado pela recomendação de mudança na remuneração e carreira docente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010) e pela proposta do governo de Santa Catarina. Diversas redes estão implementando políticas de remuneração e carreira baseadas em avaliações de desempenho docente, que consistem em pagamento de bonificações e definição de avaliações para a progressão na carreira, seguindo a recomendação de Organismos Multilaterais. (SOUZA, 2014, p. 7)

Assim, em suas análises, Souza (2014, p.168-169), levanta a hipótese de que na REESC há um movimento de tentativa de alteração do PCCR a partir da lógica meritocrática. Para ela, a intenção do governo era extinguir os critérios de progressão salarial, relacionada à formação e ao tempo de serviço, para implementar a avaliação de desempenho docente. Foi nesta direção que o governo de Santa Catarina apresentou em 2011 uma proposição de alterações no Plano de Cargos e Carreiras (PCCR) definindo a criação de bonificações por escolas e a inclusão da avaliação de desempenho como critério para progressão salarial horizontal (SINTE/SC, 2011). Segundo Souza (2014, p. 41) o SINTE/SC recusou a proposta do governo, de forma que não ocorreu alterações no PCCR até 2014, além de variações no vencimento básico. Contudo, a tendência de reformulação da carreira do magistério orientada pela meritocracia tomou força com a obrigatoriedade do PSPN, determinado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e contribuiu, junto com outras políticas de caráter gerencial, para gerar as condições favoráveis para transformações na carreira. Souza (2014) mostrou em seus estudos essa tendência em ações do Governo de Santa Catarina e da SED/SC após a greve do magistério de 2011.

Em 2011, após a greve, um Grupo de Estudos paritário foi formado entre o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (Sinte/SC) e o governo para a reestruturação da carreira docente. Ali o governo propôs ao sindicato as seguintes modificações: a progressão na tabela salarial entre as referências (horizontal) deveria se dar a partir de um alcance de pontuação, com o intuito de

mensurar critérios como assiduidade, horas de curso de aperfeiçoamento e prova de conhecimentos; a outra proposta foi a concessão de gratificação anual por desempenho das escolas nas avaliações em larga escala, em conjunto com “indicadores individuais” dos professores. Governo e sindicato não chegaram a acordo, e o PCC permaneceu inalterado. Entretanto, de acordo com o parecer do Sinte/SC publicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 2012, o governo do estado convocou 152 técnicos das Gerências de Educação e da SED/SC para um seminário sobre Planejamento e Gestão, a encargo do Instituto Alfa e Beto (IAB), onde enfatizou-se a remuneração por desempenho docente e a defesa de uma política meritocrática pela melhoria de índices e metas. (SOUZA, 2014, p. 169).

Denota-se, assim, um contexto de influência, que envolveu organizações internacionais (como a OCDE) e o governo de Santa Catarina, num movimento para alterar a política de remuneração e carreira para a lógica do desempenho docente. Souza (2014, p. 169) considera que, apesar do SINTE/SC demonstrar oposição ao projeto meritocrático, inclusive realizando em 2013 um Seminário Macro Regional sobre Meritocracia<sup>57</sup>, representantes do Sindicato se posicionaram em entrevista para a pesquisadora afirmando que, no caso da avaliação de desempenho ser satisfatória a todos envolvidos, incluso a direção das escolas, o Sinte/SC poderia aceitar fechar acordo com o governo sobre o tema. Sobre isso, Souza (2014, p. 170) completa:

[...] Essa fala indica que a resistência do Sinte/SC à meritocracia não contempla todos os dirigentes, dando maior margem à criação de uma política de remuneração e carreira docente baseada em avaliações de desempenho. A meritocracia não está presente na prática de remuneração e carreira dos professores da REESC, mas sim nos discursos políticos. (SOUZA, 2014, p. 169)

---

<sup>57</sup> Seminário voltado às repercussões da meritocracia para a carreira do magistério e a educação pública, (SOUZA, 2014, p. 169) realizado em Florianópolis em 23 de abril de 2013, com a participação dos palestrantes, Jeferson Santas e Valério Arcary.

Considera-se que as hipóteses de Souza (2014) se confirmam, uma vez que se constata o avanço da lógica meritocrática dentro dos discursos de valorização da carreira por meio da remuneração por desempenho, como será demonstrado na seção seguinte e também a partir da análise da Lei nº 688/2015 (SANTA CATARINA, 2015).

Em síntese, podemos concluir que, em geral, o antigo PCCR da REESC que vigorou entre 1992 e 2015 não valorizou efetivamente a carreira e o trabalho docente, seja pela desvalorização da remuneração associada à inflação; à implementação parcial do piso, associada ao desrespeito da hora atividade e à valorização real apenas da habilitação em nível médio; estagnação na progressão de carreira; além de possíveis fatores associados como a intensificação das jornadas por meio de gratificações (como as aulas excedentes); e de tendências meritocráticas significativas por parte da SED e do governo de Santa Catarina, como ressalta Souza (2014). Outro aspecto central para essa desvalorização da carreira é a periodicidade irregular dos concursos públicos para trabalhadores efetivos do magistério estadual e a diminuição da porcentagem de efetivos, características relacionadas ao aumento da proporção de Professores ACT, como também ressaltado pela autora (SOUZA, 2014).

### 3.3 ADMISSÃO DE PROFESSORES EM CARÁTER TEMPORÁRIO NA REESC

Como evidenciado, os profissionais temporários, mesmo não tendo os mesmo vínculos e direitos dos professores efetivos e concursados do magistério, constituem cerca de metade dos trabalhadores do magistério da REESC, e cerca de 60% dos trabalhadores docentes que atuam em sala de aula. Os professores contratados temporariamente são de fundamental relevância para a compreensão da efetiva valorização da própria carreira, uma vez que, de certa forma, o regime ACT expressa o desmonte dos direitos associados ao plano de cargos, carreira e remuneração para a maioria dos professores.

Bassi e Sandrini (2012, p. 3) afirmam que a proporção substancial de professores admitidos temporários na REESC advém de cerca de quatro décadas, desde a Lei nº 4.866 de 29 de junho de 1973, que explicita essa forma de contratação, prevendo que seriam “[...] professores a título precário e em caráter suplementar [...] para ministrar aulas excedentes em estabelecimento de ensino oficial, antes de ter sido aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]”.

A política de contratação temporária foi renovada e alterada por diversas Leis Complementares (LC) e Leis Complementares Promulgadas (LCP) ao longo das décadas. Até 2014 vigorava a LC nº 456/2009 (SANTA CATARINA, 2009), a qual perdurou até a implementação da Lei 16.861, de 28 de dezembro de 2016, que será tratada na seção 5.2.

Segundo Bassi e Sandrini (2012) o regime de professores ACTs tem base legal na Constituição Federal de 1988 (CF 88), no inciso II do Art. 37 que diz ser vedado o ingresso no serviço público a não ser por meio de concurso. No inciso IX do mesmo Artigo, prevê a contratação de servidores por tempo determinado “[...] para atender necessidade temporária de excepcional interesse público”. (BRASIL, 1988, s/p). Bassi e Sandrini (2012, p. 3-4) indicam que a admissão em caráter temporário não deve ultrapassar o ano letivo e ser voltada exclusivamente para a função de professor. Além dessa contradição dentro da constituinte, Bassi e Sandrini (2012, p. 4) ponderam sobre os riscos e limites dessa Lei, afirmando que:

Pode-se questionar o argumento da excepcionalidade desse tipo de contrato na educação que acaba postergando indefinidamente a realização de concurso público para docentes, ainda mais diante do elevado número de ACTs em relação aos efetivos e a recorrência deste recurso ao longo das últimas décadas.

No âmbito da legislação estadual, a Lei Complementar nº 456/2009 (SANTA CATARINA, 2009) regulou a contratação temporária até 2015. Destaca-se os seis incisos do Art. 2, da Lei nº 456/2009, que justificam os casos de uso da contratação temporária:

- I - em substituição aos afastamentos legais dos titulares;
- II - em virtude de existência de vaga não ocupada após a realização de concursos públicos;
- III - em decorrência de abertura de novas vagas, por criação ou por dispensa de seu ocupante;
- IV - para atender as necessidades das escolas da rede pública estadual que atuam em tempo integral, do Projeto Ambiental e do Projeto Escola Aberta;
- V - para atuarem em ações e programas operacionalizados pela Secretaria de Estado da Educação, reconhecidos pelo Conselho Estadual de

Educação, executados em pelo menos 10% (dez por cento) das unidades escolares e voltados à melhoria do processo ensino-aprendizagem; e VI - para atender as necessidades da Fundação Catarinense de Educação Especial. (SANTA CATARINA, 2009, p.1)

Sobre isso, Bassi e Sandrini (2012, p. 3-4) mostram que:

Entre as justificativas utilizadas pela Secretaria de Estado da Educação para realizar os contratos temporários com professores em 2011, 62% decorreram de aulas excedentes, ou seja, de aulas existentes não ocupadas pelos professores efetivos, 25% para cobrir vagas de afastamentos legais dos professores titulares, 9% decorrentes de projetos e programas específicos da Secretaria e o percentual restante devido a aposentadorias e de vagas cujo motivo não é identificado.

Vê-se que as justificativas do governo corroboram com a leitura de que o regime de admissão em caráter temporário implica a não contratação de efetivos, aspecto relacionado ao não cumprimento da determinação legal da garantia da carreira para valorização do magistério. Processo que, conforme Mancebo (2008), caracterizaria uma flexibilização do trabalho do magistério, implicando em maior instabilidade, menos vínculos com a instituição de trabalho, menos direitos trabalhistas e relacionados à carreira.

Souza (2014) complementa indicando que são diversos os direitos que os professores temporários não possuem em comparação com os direitos da carreira dos estatutários do magistério: não ganham aumentos salariais quando obtém nova titulação (progressão vertical) ou pelo tempo de serviço (progressão horizontal); mantêm o salário dos efetivos em início de carreira (licenciatura plena ou ensino médio), porém recebendo as vantagens pecuniárias, o 13º proporcional ao tempo trabalho; não têm salário referente ao mês de janeiro, pois os contratos são finalizados em dezembro de cada ano. Assim, a autora (2014) aponta como tal forma de contratação ACT é mais instável e com grande rotatividade, aspecto que possibilita maior controle da SED/SC e do governo do estado sobre os professores temporários em situações de mobilizações e/ou greves, pois os contratos dos ACTs podem ser rescindidos com maior facilidade, estando os temporários mais vulneráveis à coerção e cooptação. Ademais, a autora (2014) destaca que, tendencialmente, possuem menor vínculo

com colegas de trabalho numa mesma instituição, pois não tem a garantia de serem locados numa mesma unidade escolar e/ou aprovados nos processos seletivos anuais, portanto, diminuem os vínculos com a escola, com colegas, com alunos e com a comunidade.

A instabilidade do professor ACT é prevista no Artigo 13, da LC nº 456/2009 (SANTA CATARINA, 2009) no qual apontam-se as circunstâncias nas quais os professores ACTs podiam ser dispensados, sendo elas:

- I - a pedido do professor admitido em caráter temporário;
- II - a qualquer tempo, quando a vaga excedente ou vinculada for ocupada por professor efetivo;
- III - quando ocorrer extinção de escola ou alteração de matrícula proveniente da reenturmação que importe em diminuição do número de aulas em unidade escolar;
- IV - a título de penalidade, resultante de processo disciplinar; e
- V - por abandono ao serviço sem justificação, quando decorridos mais de 3 (três) dias consecutivos ou 5 (cinco) dias intercalados de ausência. (SANTA CATARINA, 2009, p. 3-4)

Sobre as implicações desse maior controle do estado sobre a categoria de docentes ACT por meio dessa instabilidade instituída, Souza (2014, p. 136) complementa:

Podemos perceber como a desestabilização no emprego é uma importante estratégia do Estado para o controle do trabalho docente. Ter grande contingente de professores admitidos em caráter temporário, cujo contrato pode ser encerrado a qualquer tempo, além de fragmentar a categoria docente permite maior controle laboral, tornando a categoria mais suscetível a ameaças em momentos de mobilização. Além disso, a contratação dos ACTs para substituir os cargos efetivos em greves prolongadas é uma estratégia utilizada para desarticular os movimentos. Na greve de 2011, em Santa Catarina, essa medida foi cogitada, porém não se efetivou.

Esse grau de maior controle do estado frente às lutas dos trabalhadores do magistério e o menor investimento feito pelo governo nesse tipo de contratação ajudam a explicar os motivos do aumento exponencial da proporção de ACTs na REESC. Souza (2014) destaca como a proporção de professores com este tipo de contrato é temporariamente reduzida em circunstâncias específicas e convenientes ao governo, como quando houve um declínio do número de ACTs em 2013, devido à estratégia utilizada pelo governo Colombo (PSD) em realizar diminuição ou fechamento de turmas via uma “reenturmação nas escolas”. Segundo ela,

[...] Em abril de 2013, a Secretaria de Educação emitiu uma comunicação interna direcionando as escolas à referida ação, cujo efeito foi superlotar as salas de aula, diminuir o número de turmas e, logo, reduzir a quantidade de aulas a serem ministradas. Os professores efetivos agregariam assim outras vagas para compor sua carga horária. Como a lei que regulamenta a situação dos ACTs deixa claro, em seu artigo 13, que essa categoria pode ser demitida a qualquer momento quando a vaga excedente ou vinculada for ocupada por professor efetivo, haveria então a demissão de grande parte dos professores temporários. (SOUZA, 2014, p. 108)

Souza (2014) ainda indica que o processo de reenturmação se deu apenas em algumas regionais da administração pública do Estado. Este processo gerou resistências mobilizadas nas escolas junto a pais e alunos, além de parecer do Ministério Público orientando às Gerências de Educação (GEREDs) a cumprirem o previsto na Lei nº 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998), que define os parâmetros de metragem e capacidade máxima de alunos por sala. Esses fatos fizeram com que a Secretaria da Educação (SED/SC) precisasse cessar a reenturmação na época.

Souza (2014) também critica o alto percentual do uso de contratos ACT na REESC, afirmando haver uma irregularidade desse percentual quando comparado ao Parecer CNE/CEB nº 2/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para o magistério público, destacando no inciso III, do Artigo 5º, que as redes públicas deveriam realizar,

[...]concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político pedagógico da rede de ensino, nos termos do parecer CNE/CEB nº 9/2009, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96, que diz que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos. (BRASIL, 2009, p.2-3)

Entretanto, complementa-se que, em 2012, fazia sete anos da realização dos últimos concursos públicos para servidores efetivos na REESC– sendo em 2004 para professores e em 2005, para assistentes. O concurso realizado em 2012 abriu apenas duas mil vagas para todo o Estado– quantidade pequena considerando-se a distância dos últimos concursos e agravado pelo fato de que inicialmente foram preenchidas apenas 1.661 vagas. Apenas com ação coletiva articulada pelo SINTE/SC, em agosto de 2013, é que se pode garantir que os candidatos aprovados, não chamados, pudessem ser nomeados para os cargos–processo que ocorre no início de 2014 (SOUZA, 2014). Outro fato neste concurso foi a contratação, predominantemente, de professores efetivos com carga horária de apenas 10 horas-semanais. Ou seja, muitos professores trabalhavam 40 horas semanais, mas podendo ser efetivos em apenas 10 destas horas, sendo as 30 restantes realizadas dentro do regime de contratação temporária.

A partir dos elementos gerais apresentados na presente seção, entende-se que as leis do Plano de Carreira (SANTA CATARINA, 1992) e do regime de professores temporários (SANTA CATARINA, 2009) são políticas que, articuladas, organizam e controlam o trabalho do magistério público dentro da lógica gerencialista. Dentre as repercussões desse modelo gerencial nessas políticas, destaca-se o uso de mecanismos de organização e controle flexível, expresso no reduzido número de professores efetivos articulado ao aumento dos temporários com contratos mais flexíveis e instáveis.

No que tange a esse controle flexível, destaca-se o contexto de influência e de produção de consenso acerca da meritocracia, como indica

Souza (2014). Tal tipo de mecanismo de controle também é expresso nas gratificações e adicionais que visam bonificar e incentivar a produtividade dos professores por tempo em sala de aula e pela assiduidade, uma tendência meritocrática que vem a tomar cada vez mais força a partir da implementação do novo plano de carreira (SANTA CATARINA, 2015) e da lei do horista (SANTA CATARINA, 2015a), como se verá na seção 5. Identifica-se também nas leis anteriores, o usual controle pela coerção expresso na punição de professores temporários e efetivos no que tange ao acúmulo de faltas “injustificadas” em momentos de greve ou manifestação política, as quais podem implicar na demissão de temporários ou na estagnação da carreira para os efetivos.

Não há dúvida que o gerencialismo orienta essas políticas no estado de SC dentro de uma lógica neoliberal para o Estado, na qual eficácia se traduz como menor investimento financeiro possível, sem acarretar num aumento proporcional e razoável nos investimentos com a remuneração e carreira docente, processo que se articula a uma desvalorização intencional do magistério. Até o recorte de 2014, as normas previstas nas leis das políticas aqui caracterizadas tenderam a organizar o trabalho do magistério de modo a implicar numa desvalorização do trabalho e da carreira docente ao intensificar e precarizar o trabalho do magistério de modo geral. Essa tendência do gerencialismo estatal em atuar no sentido de desvalorizar as políticas de carreira também é demonstrada por Bollmann e Bassi (2015) no que se refere ao achatamento da carreira, associado ao baixo percentual da dispersão entre os valores iniciais e finais, processo que desestrutura os níveis de vencimento e remuneração da carreira.

Na mesma linha, Souza (2014) afirma que o PCCR até 2014 se pautou na retirada temporária ou extinção de vantagens pecuniárias como forma de respeitar o valor base do PSPN, além de não valorizar a formação e o tempo de serviço, mesmo sendo os principais critérios da progressão de carreira, sendo que não havia aumento significativo nos vencimentos ao longo da carreira. Ademais, o não respeito da hora atividade no valor de 1/3 da jornada de trabalho é marcante, uma vez que o governo delimitava a proporção de 1/5, porém de forma atravessada, principalmente, pelas gratificações de aulas excedentes. Estas, possivelmente, estimulavam o uso desse tempo para adicionais na remuneração, implicando em uma intensificação da jornada. Em outras palavras, há trabalho não pago ao professor, que fica sem condições adequadas de tempo para planejamento, atendimento aos estudantes ou para formação continuada.

Destaca-se ainda, a partir de Oliveira (2015), que a intensificação do trabalho docente por meio dessas políticas ocorre com a ampliação da jornada de trabalho, processo que pode se dar devido às aulas excedentes e os turnos triplos e/ou em outros empregos. Assim, tanto as jornadas de trabalho longas (40 a 60 horas semanais), como o trabalho em mais de uma unidade educacional, também associados a atividades extra sala, implicam em formas de intensificação e precarização que desvalorizam este trabalho e a profissão. Além disso, Oliveira (2015, p. 66) considera que existem muitas barreiras para a garantia da dedicação exclusiva do trabalho docente em uma unidade escolar<sup>58</sup>, como o grande contingente de trabalhadores temporários, com alta rotatividade e instabilidade<sup>59</sup>, fatores que agravam ainda mais essa condição

Constata-se que, apesar de todos os discursos do governo do Estado e da SED/SC, além dos princípios constitucionais e relativos ao PSPN, voltados à valorização da carreira do magistério, o que se identificava já no PCCR anterior era um processo de desvalorização da carreira, associada ao modelo gerencial de organização do trabalho docente, que vinha orientando o magistério a partir do ideário mercado e do controle flexível e que se mantém e se intensifica no Plano de 2015.

Nesta seção, realizamos uma síntese das principais características e elementos das políticas de carreira (SANTA CATARINA, 1992) e contratação temporária (SANTA CATARINA, 2009) na REESC. Na próxima, analisaremos as representações sociais produzidas por forças que disputaram tais políticas, centralmente no recorte entre 2015 e 2016, durante a trajetória de implementação da Lei nº 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015), que institui o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, e da Lei nº 16.861/2015 (SANTA CATARINA, 2015a), posteriormente alterada parcialmente pela Lei nº 16.903/2016 (SANTA CATARINA, 2016), disciplinando o novo regime de contratação temporário com a jornada de trabalho por hora-aula, ou horista.

---

<sup>59</sup> Para Oliveira (2015, p. 65) o número de unidades educacionais nas quais os professores efetivos e temporários atuam é outra variável que pode indicar uma intensificação e precarização. Segundo sua pesquisa, em 2013 cerca de 18,75% dos professores da REESC tinha mais de um vínculo empregatício.



## **4 DISPUTAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO NOVO PLANO DE CARREIRA E DA LEI DO ACT HORISTA ENTRE 2015 E 2016.**

Nesta seção são analisados alguns dos documentos que tratam sobre as políticas de carreira e a contratação temporária de docentes da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). Os documentos selecionados foram produzidos por grupos internacionais, nacionais e estaduais que disputaram tais políticas em âmbito nacional e, centralmente, na REESC entre 2015 e 2016. Busca-se analisar estes documentos produzidos nas disputas acerca destas políticas a partir de dois grandes eixos temáticos: I) as representações produzidas por tais setores, ou seja, as formas de saberes e orientações práticas, expressos em formas de críticas, elogios e proposições sobre tais leis; e II) as relações entre essas representações e seu universo social e político, destacando fatores como as posições ideológicas, os conflitos, a produção e articulação de consensos e as contradições.

### **4.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE CARREIRA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA**

Na trajetória de disputas dessas políticas destacam-se alguns marcos, entre os quais, a apresentação no início de 2015 de um estudo do governo de Santa Catarina voltado à proposição de uma nova carreira para os docentes da REESC, a qual pretensamente iria “descompactar” a estrutura salarial achatada da carreira e valorizar o magistério. Entretanto, em fevereiro de 2015, tal estudo acaba por ser fortemente criticado por entidades sindicais, organizações e movimentos associados aos trabalhadores do magistério de Santa Catarina, os quais apontam formas de desvalorização da carreira dos professores efetivos e dos temporários, como por exemplo, a proposta de implementação do regime de jornada de trabalho horista para os temporários – regime que o governo tentou implementar por meio de Medida Provisória em fevereiro de 2015 (SINTE/SC, 2015, p.1). O estudo e tal medida provisória do governo mobilizaram a categoria a entrar em greve a partir de 24 de março de 2015, mobilização que dura 72 dias, sendo finalizada em negociação entre o SINTE/SC e a SED/SC firmado em termo de acordo (SANTA CATARINA, 2015f).

No entanto em novembro de 2015, após a assinatura do termo de acordo, o Governo continuou buscando formas de aprovar tanto o novo

plano de carreira, como o regime de jornada de trabalho horista para os professores temporários por meio de projetos de leis, o que conseguiu efetivamente em 28 de dezembro do mesmo ano, entre os feriados de natal e ano novo. A data escolhida muito provavelmente serviu como estratégia de esvaziamento de mobilizações contrárias às propostas, aprovando essas novas leis, que modificam significativamente tais políticas do trabalho docente, à contragosto da categoria do magistério.

Ressalta-se que, tanto em outros momentos da história recente do Brasil como ao longo de 2015 e de 2016 em Santa Catarina, antes e após a aprovação destas novas leis Estaduais, houve grupos de diferentes setores (estado, sindicatos, movimentos, organizações, partidos, empresariado e organizações multilaterais) que produziram distintos documentos sobre as políticas direcionadas aos docentes da REESC, expressando diversas concepções e orientações práticas em relação a esta. Ou seja, existiu um processo de disputa política e ideológica por meio da produção de representações sociais que expressam críticas e proposições acerca destas políticas na esfera pública. Tal processo de disputa também expressa possíveis articulações de consenso e do conflito entre tais grupos e setores, assim como elementos de contradição.

Tendo por foco a REESC no recorte entre 2015 e 2016, nas subseções a seguir são caracterizados os principais grupos em litígio e algumas das suas representações produzidas, assim como as posições ideológicas e o projeto político que tais forças possivelmente defendem para os plano de carreira do magistério e para a contratação de professores temporários. Os grupos e as representações produzidas por estes são apresentadas conforme o âmbito geral de atuação dessas forças, ou seja, em nível internacional, nacional ou estadual.

#### **4.1.1 Representações da OCDE para o magistério de SC**

No âmbito de forças internacionais que pautam os rumos das políticas direcionadas para o magistério de SC se destaca a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>60</sup>. Esta

---

<sup>60</sup>A OCDE é composta por 35 países considerados desenvolvidos e sua sede é em Paris/França. (OCDE, 2017) A OCDE assume como missão a promoção de políticas para melhorar a economia e o bem-estar social nos estados nação e o compromisso com as economias de mercado e as instituições democráticas. A Organização (OCDE, 2017) realiza fóruns nos quais governos trabalham de forma articulada para compartilhar experiências, além de medir a produtividade econômica e de políticas sociais com a finalidade de recomendar mudanças nas políticas visando a melhoria na qualidade de vida junto aos países centrais e

Organização tem grande influência nas políticas educacionais no Brasil e no estado de Santa Catarina em particular, tendo, inclusive, produzido estudo com avaliações e proposições sobre a educação na Rede Estadual de Ensino Catarinense (REESC) com apoio e financiamento<sup>61</sup> do governo desse estado (OCDE, 2010).

Neste estudo (OCDE, 2010), realizado pelo programa de relações globais da Diretoria de Educação da OCDE, aponta-se a centralidade do professor por meio da responsabilização deste pelas reformas educacionais, destacando-se a carreira docente como uma prioridade nas reformas. Nesta direção, a OCDE propõe a adoção de uma “abordagem ampla” em relação à carreira docente para melhor utilização dos professores como um recurso no sistema educacional, apontando diversos fatores<sup>62</sup> interconectados que demandariam mais coordenação nas políticas do Governo (OCDE, 2010, p. 231).

Entre as críticas da OCDE (2010, p. 242; 256) aos docentes da REESC estão o absentismo dos professores, propondo uma avaliação articulada à proposta de “[...] construção de uma ética profissional de responsabilidade” junto a punições rigorosas nos casos de faltas não justificadas, assim como melhorias na administração nas escolas, condições de trabalho satisfatórias e “bom espírito de equipe”.

Tais propostas se orientem pela lógica gerencialista de responsabilização por resultados, interpretando-se que, possivelmente, a OCDE (2010) busca incorporar ao mesmo tempo em sua argumentação elementos de uma valorização (melhorias nas condições de trabalho, administração e escolas, redução do percental de temporários) com elementos meritocráticos na remuneração, com mecanismos de avaliação e remuneração por desempenho, além de punições de caráter mais coercitivo e maior flexibilização da alocação de professores conforme a

---

países subdesenvolvidos e de economia emergente. A OCDE (2017) se articula com organizações da sociedade civil associadas ao mercado e aos negócios (BIAC), além de forças sindicais (TUAC) e outras organizações, além de países parceiros como o Brasil Disponível em: <http://www.oecd.org/about/> Acesso em: [13/02/2018](http://www.oecd.org/about/).

<sup>61</sup> O estudo (OCDE, 2010) foi financiado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, além de contribuição em espécie por parte da Fundação Europeia de Formação.

<sup>62</sup> A abordagem ampla envolveria: “[...] imagem da carreira docente, padrões de contratação, salários, estrutura de carreira, alocação dos professores, condições de trabalho, avaliação dos professores, padrões de formação inicial e de educação profissional continuada, nomeação de líderes em educação, formas de lidar com professores que estejam atravessando dificuldades profissionais graves, etc.” (OCDE, 2010, p. 231)

demanda de alunos por escolas, aspectos que desvalorizariam o magistério. Esta articulação de elementos entendidos como divergentes pode ser feita como estratégia de convencimento acerca do projeto gerencial para tais políticas.

Também sobre a carreira do magistério na REESC, a OCDE (2010) indicou que seria recomendável pequenos aumentos salariais entre as categorias e níveis, destacando que os níveis de pós-graduações da carreira estavam desvalorizados nesse quesito. A OCDE (2010) criticou muitos dos benefícios adicionais ao vencimento base, pois teriam um caráter arbitrário e que não serviriam para efeito de aposentadoria. Ao mesmo tempo a organização (OCDE, 2010) elogiou, entretanto, outro adicional, o bônus de assiduidade relacionado à permanência do professor na função docente, como forma de diminuir os afastamentos, além de centrar suas proposições na implementação de programas de incentivo por desempenho e recompensas por “esforços especiais”, com uma perceptível orientação meritocrática de responsabilização por desempenho, tendência também presente na proposta de estágio probatório.<sup>63</sup>

Outra proposição deste Organismo Internacional (OCDE, 2010) é a diminuição da quantidade de professores temporários, que em geral tem menos vínculos e piores remunerações, proposta que pode ser compreendida como forma de valorizar a carreira por meio da ampliação dos efetivos. Cabe registrar que, na época da análise feita pela OCDE, os ACTs compunham 45% do quadro dos professores e hoje constata-se que essa porcentagem aumentou consideravelmente (60%). Ou seja, o governo do Estado de Santa Catarina ignorou essa recomendação ao aumentar o número de ACTs ao longo dos anos, além de também desvalorizar tal segmento da categoria ao fragmentar a jornada de trabalho dos temporários por meio do regime horista, como será demonstrado posteriormente.

Outra recomendação da OCDE (2010) foi pela diminuição da carga horária de aulas, que muitas vezes chegam a totalizar 40 horas semanais, possibilitando maior tempo para realização de atividades de planejamento e trabalho fora de sala (a hora atividade), processo que deveria se dar concomitantemente a um aumento da remuneração por meio da incorporação de adicionais, ou seja, da retirada ou extinção destes

---

<sup>63</sup>A proposta envolve a diminuição do estágio probatório de três anos para dois, com processo de integração do professor sob auxílio da “[...] orientação de um professor mentor designado” durante um ano e a inclusão de “observação direta da prática docente e do desempenho em sala de aula” pela direção ou representante desta. (OCDE, 2010, p. 255-256)

adicionais. Um elemento de contradição na proposição da OCDE pode se destacar no fato que tal organização propõe a diminuição da carga horária de aulas para possibilitar a realização atividades extra-classe, mas ausenta-se de citar o descumprimento, por parte do Governo do Estado na REESC, da proporção de 1/3 da jornada para a hora atividade prevista na Lei Federal do Piso do Magistério (BRASIL, 2008). Em vez disso a organização propõe o aumento do vencimento base por meio da “incorporação”, ou seja, da perda de adicionais, como de fato o governo do estado fez nos últimos anos (vide seção 3), assim como no novo PCCR do Estado a partir de 2016 (vide seção 5).

Em resumo, apesar de certos argumentos que por um lado parecem sugerir uma valorização da carreira, como a redução dos temporários ou da carga de hora aula, no que se refere à perspectiva de geral do estudo, deve-se concordar com a avaliação crítica que fazem Shiroma e Evangelista (2011). As autoras indicam que a OCDE busca influenciar as políticas de gestão do trabalho docente por meio da lógica gerencialista articulada ao mercado e ao capital, propondo políticas de remuneração por desempenho, possivelmente criando maiores condições de competitividade e do fim da isonomia salarial.

#### **4.1.2 Representações do CONSED para o magistério**

Em âmbito nacional, com influência na reforma em Santa Catarina, destaca-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação<sup>64</sup> (CONSED), que se caracteriza como uma entidade de grande influência nas políticas educacionais, atuando em parceria com os poderes públicos e setores privados e empresariais.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> A CONSED, fundado em 1986, se caracteriza como pessoa jurídica de direito privado, sob forma de associação civil sem fins lucrativos, tendo como objetivo: “[...] atuar de forma propositiva frente às políticas públicas do Brasil para promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e universal, através da integração, articulação e mobilização das secretarias estaduais de educação dos estados e do distrito federal, junto aos órgãos consultivos, deliberativos e instituições afetas à área da educação, observando sempre a otimização dos recursos físicos e financeiros em suas atividades.” (Art.3º CONSED, 2016)

<sup>65</sup> Destacam-se entre as parcerias do CONSED: Fundação Roberto Marinho, Embaixada Americana, Ministério da Educação, Fundação Itaú Social, UNESCO, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Gerda, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), British Council no Brasil, Instituto Natura, Fundação Santillana, Todos Pela Educação (TPE), Itaú BBA, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), INEP, Coordenação de

Para analisar as proposições dessa associação civil para as políticas investigadas, foram selecionadas duas (2) reportagens da página de notícias do site do Conselho. Numa delas, em apresentação de Eduardo Deschamps<sup>66</sup> pelo CONSED (2012), afirma-se que a “[...] valorização do magistério, compreendendo salários dignos, formação e condições adequadas de trabalho é linha de ação do CONSED, posto que se reflete na melhoria da qualidade do ensino.” (CONSED, 2012). O Secretario ainda completa: “Neste contexto, a Lei 11738/2008 é uma conquista dos professores e da educação brasileira”. Além disso, na apresentação também propõe “medidas estratégicas” relativas ao cumprimento da Lei do Piso (BRASIL, 2008), como a elevação da remuneração, revisão dos planos de carreira; concurso para efetivos e políticas de incentivo ao desempenho<sup>67</sup> (CONSED, 2012).

Entende-se que o discurso de Deschamps pelo CONSED (2012), apesar da intenção explicitada, não condiz totalmente com as práticas da secretária de estado de educação de Santa Catarina e do Governo desse estado, uma vez que tais instituições historicamente tenderam a desvalorização do magistério, sendo inclusive contrárias à implementação do valor do piso, além de não respeitar a parcela da jornada para hora atividade conforme tal lei (BRASIL, 2008). Por outro lado, cabe ressaltar o discurso em favor de uma revisão dos planos de carreira, assim como o de políticas de incentivo por desempenho, dentro da lógica meritocrática, orientação também defendida pela OCDE.

Em tal apresentação do CONSED (2012) também se argumenta sobre diversas dificuldades para o cumprimento da Lei do Piso (BRASIL, 2008) relacionadas ao âmbito financeiro, como o impacto da horatividade e dos inativos no orçamento, e como o ajuste da carreira à lei do piso conflita com os limites da Lei de Responsabilidade fiscal, apontando-se necessidade de novas fontes de financiamento. Porém, de forma contraditória, o texto do CONSED (2012, slide 15) propõe a incorporação

---

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Senado Federal, Câmara dos Deputados, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/parceiros>>. Acesso em 13/02/2018.

<sup>66</sup>Na época Deschamps era presidente do CONSED, assim como Secretário de Educação do Estado de Santa Catarina.

<sup>67</sup> Destaca-se como a tendência meritocrática na remuneração reaparece em notícia publicada em 1º de agosto de 2014 sobre discussão do CONSED (2014) a respeito de parâmetros de diretrizes para a reestruturação dos Planos de carreira, incluindo eixos como “avaliação de desempenho” e “estratégias de remuneração”;

de gratificações e adicionais vigentes sobre o vencimento base, para o aumento deste, mesma linha de proposição adotada pelo governo de Santa Catarina e pela OCDE. Em outras palavras, o Conselho dissemina a ideia e defende a retirada de vantagens como forma de respeitar os valores do piso nacional, em detrimento de uma busca efetiva por novos recursos de financiamento.

No que tange às proposições relativas a estas políticas em Santa Catarina, destaca-se em notícia publicada em 18 de março de 2015, quando o CONSED (2015) defende o estudo da nova carreira realizada pela SED/SC naquele ano porque este previa reajustes maiores para os professores entre os níveis de graduação a doutorado, os quais receberem os menores aumentos desde 2011.<sup>68</sup> Além disso, a notícia destaca as proposições de incorporação da regência de classe e novas gratificações para “incentivar” trabalho docente em sala, orientadas pela meritocracia e produtividade de aulas ministradas, tendência presente na linha do próprio conselho.

O discurso presente no texto do CONSED (2015) tem forte caráter propagandístico<sup>69</sup>, atribuindo os aumentos nos vencimentos desde 2011 ao governo e a SED de Santa Catarina. Porém, como dito anteriormente, tais setores foram contrários a implementação da Lei do Piso (BRASIL, 2008), marco que efetivamente possibilitou esses avanços nos vencimentos base dos professores e que somente foi implementada no estado pela luta do magistério, como visto nas seções 2 e 3. Além disso, o Governo se utilizou de diversas estratégias para que um aumento salarial de fato não ocorresse, como a prática de incorporar os benefícios dos docentes ao vencimento, como indicado por Souza (2014), por exemplo.

Interpreta-se que tal conjunto de representações do CONSED sobre a valorização da carreira tem caráter ambíguo, sendo em geral

---

<sup>68</sup>No texto se afirma que os professores com graduação, especialização, mestrado e doutorado receberam aumento de 82% nos vencimentos desde 2011, e que os professores de início de carreira (nível médio e licenciatura curta) receberam aumento de 178% nesse mesmo período.

<sup>69</sup>O texto do CONSED (2015) também descreve fala do secretário Deschamps que afirma que a nova carreira busca privilegiar os profissionais no topo da carreira, descrevendo como o estudo da SED/SC aponta que a tabela da antiga carreira do magistério “[...]o professor com graduação em sala de aula ganha o salário de R\$ 2.268,50 e chegaria ao final de carreira recebendo R\$ 5.345,66 se fizer doutorado. Pelo estudo da nova carreira, o mesmo professor começa ganhando R\$ 2.965,21 e termina com salário de R\$ 9.044,16.” (CONSED, 2015, p.1). Cabe destacar que esse aumento não ocorreu efetivamente, assim como o valor do topo da antiga carreira também não condiz com a remuneração efetiva do magistério.

articulado de forma mais coesa em volta de um projeto de remuneração por desempenho, assumindo, dessa forma, uma estratégia argumentativa e de convencimento semelhante à usada pela OCDE (2010), a qual mescla elementos de valorização ao projeto meritocrático. Ademais, ainda que o CONSED tenha defendido em 2012 a realização de concursos e a redução dos temporários, em outra notícia de 2015 (CONSED, 2015), o conselho defendeu o estudo do governo do estado de Santa Catarina sobre a nova carreira do magistério. Nesta notícia não se menciona, contudo, que este estudo se relaciona com a proposição do regime dos professores ACT horistas, além de não tratar da redução dos temporários e da realização de concursos públicos para efetivos (CONSED, 2012; 2015). Ou seja, se em 2012 demonstraram um discurso com alguns elementos das reivindicações da categoria docente (aumento salarial, diminuição de ACTs, realização de concursos) e alguns elementos que remetem a desvalorização, como a perda de adicionais como forma de aumentar o vencimento e uma remuneração por desempenho, em 2015 as representações se voltam mais para a remuneração por desempenho, sem mencionar a situação problemática dos temporários.

Assim, tais representações da CONSED (2012, 2015) indicam ou uma contradição nas orientações desse setor, ou um posicionamento que se constrói de formas variadas conforme diferentes contextos históricos. No entanto entende-se que, em geral, o CONSED contribuiu para produção de consenso sobre as políticas adotadas pela SED/SC, havendo evidências de uma aliança e uma sintonia entre as representações de tal associação privada junto ao Estado e a OCDE, assim como uma estratégia semelhante de construção das representações sobre tais políticas, articulando elementos distintos e, às vezes, contraditórios, possivelmente como estratégia de produção de consenso em volta do projeto meritocrático para tais políticas.

#### **4.1.3 Representações de setores do Movimento Todos pela Educação para a carreira docente**

Ainda em âmbito nacional, destaca-se o movimento Todos pela Educação (TPE), organização articulada por diversos setores do empresariado brasileiro a partir de 2006 e caracterizada em seu estatuto como associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de caráter privado e natureza filantrópica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). O TPE (2013) assume como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica e a universalização desse direito, realizando estudos, relatórios,

campanhas e debates acerca de sua agenda – que vai ao encontro dos interesses do empresariado e interesses privatistas.

Segundo Martins (2009), o TPE tem como uma de suas bases os princípios do Congresso de Educação para Todos realizado em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia. A orientação desses princípios se volta para uma educação voltada ao trabalho simples, associado a uma educação restrita para a massa de trabalhadores e a reprodução do padrão de sociabilidade subdesenvolvida no país, além de propor o modelo gerencial de responsabilização por resultados. Martins (2009) ainda ressalta como o Todos Pela Educação tem grande influência junto ao Estado para a implementação de sua agenda.

Em coletânea sobre a Carreira Docente organizada pelo Todos Pela Educação (2011, p.2)<sup>70</sup>, chama atenção o texto escrito por Angela Danneman, diretora-executiva da Fundação Victor Civita (FVC), entidade parceira do TPE. Em tal texto criticam-se os critérios de titulação e tempo de serviço na carreira docente e pauta-se um “fortalecimento” da carreira com melhores condições de trabalho e de salário, assim com a consolidação de “[...]formas de ascensão profissional que não impliquem no abandono da sala de aula para outras funções[...]”, assim sugere-se “[...]aumentos gradativos com base em avaliações calcadas no conhecimento dos conteúdos e desempenho prático[...]” (TPE, 2011, p. 2).

Essa tendência meritocrática também está presente, e de forma ainda mais contundente, em outros textos da coletânea do Movimento Todos Pela Educação, como o texto da Fundação Lemann intitulado “Direitos e Deveres”<sup>71</sup>, no qual defendem que se atraia os “melhores profissionais”, os “eficazes” e se cobrem resultados, propondo como estratégias para tal: (I) concursos com base em competências do “bom trabalho” em sala; (II) aumento crescente da complexidade das funções dos que trabalham em sala e da remuneração como possibilidade de transição a cargos de direção e supervisão; (III) jornada de trabalho preferencialmente na mesma escola; (IV) avaliação de desempenho para “desenvolver” e “fortalecer” a carreira; e (V) implementação da

---

<sup>70</sup> O movimento Todos Pela Educação (TPE) organizou em 2011 uma breve coletânea com 12 (doze) textos de diversos grupos e organizações, como fundações empresariais, sindicatos (CNTE), professores e consultores. O TPE (2011) destaca que os textos não refletem, necessariamente, as posições do movimento, no entanto se analisam no conjunto desta coletânea apenas os textos de representantes da Fundação Victor Civita, Fundação Lemman e Fundação Itaú Social, organizações mantenedoras e/ou parceiros do Todos Pela Educação.

<sup>71</sup> Caixa alta do original (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 4).

meritocracia<sup>72</sup> com base no argumento de que “[...]a isonomia salarial faz com que a remuneração não tenha nenhuma conexão com a qualidade do trabalho do professor ou mesmo com o esforço que ele emprega em sua tarefa[...]”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 4). Nessa mesma linha, esse setor do movimento também defende o fim da isonomia salarial como forma de dar “motivação” aos professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p.4).

Destaca-se também o texto de Maria Carolina Nogueira Dias (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 5), Especialista na área de Gestão Educacional da Fundação Itaú Social<sup>73</sup>, grupo mantenedor do TPE. No texto aponta-se problemas dos planos de carreira como a baixa atratividade, alto número de professores temporários e estágios probatórios ineficientes. Como possível solução para tais problemas, sugere-se propostas relativas à carreira orientadas pelo ideário gerencial, do desempenho e da “inovação”, propondo políticas de carreira a partir das atividades de tutoria presencial e em sala relacionadas a diversos fatores como: seleção, formação e valorização dos professores “exitosos”, “eficazes” e que possam ser “líderes” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 5).

Vê-se que, de forma geral, os textos dos representantes da Fundação Victor Civita, Fundação Lemmann e Fundação Itaú (2011, p. 2-5) defendem reformas alinhadas às proposições da OCDE (2010), pautadas no ideário gerencial-empresarial. Destacam-se também a lógica da meritocracia, expresso nas proposições sobre responsabilização pelos resultados e numa “valorização” por desempenho. A meritocracia como proposição também se destaca em eixos da carreira, como os estágios probatórios, concursos, remuneração, inclusive com a proposição do fim da isonomia salarial como forma de “incentivo” aos docentes. Ou seja,

---

<sup>72</sup>Ressalta-se a defesa do avanço da meritocracia para orientar a carreira docente em outros textos da coletânea (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011) que não foram analisados nessa pesquisa, em particular destaca-se o intitulado “Carreira Docente Alternativa” de Carlos Artexes Simões, Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), que propõe uma parte da remuneração com isonomia (titulação, tempo de serviço e desempenho) e parte da remuneração flexível, conforme a “participação” do professor.

<sup>73</sup> Segundo o site da própria Fundação (Fundação Itaú Social, 2015, sem pág.), “A Fundação Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira.”, assim a fundação empresarial atua por meio de programas, fomento de iniciativas e pesquisas junto a organizações do terceiro setor, entre as quais outras fundações e institutos empresariais, organizações da sociedade civil e coletivos.

uma forma de organizar e controlar o trabalho docente de modo ainda mais flexível, tendendo a precarizar este trabalho.

Um destaque deve ser feito sobre o texto de Especialista na área de Gestão Educacional da Fundação Itaú Social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011): este foi o único dos setores do TPE que indicou o alto número de professores temporários como sendo um problema para as políticas dos planos de carreira, aspecto levantado também pela OCDE (2010) sobre Santa Catarina, realidade na qual o contingente de temporários cresceu ao longo da última década.

#### **4.1.4 Representações da CNTE para a carreira do magistério brasileiro**

No âmbito da Sociedade civil, existe ainda a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>74</sup>, filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com influência em âmbito nacional, principalmente para os setores sindicalizados e movimentos sociais relacionados ao magistério brasileiro. Quanto à influência dessa confederação para as disputas políticas na REESC, é relevante destacar que o Sindicato de Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) é um dos filiados da CNTE, sendo setores da diretoria deste sindicato, em suas últimas gestões, vinculados à CUT, como indica Souza (2014).

A CNTE fez diversas recomendações para a carreira docente em minuta de projeto de Lei (2015) elaborada pela Diretoria da Confederação

---

<sup>74</sup> A CNTE (2014) foi originalmente fundada em 1960 com o nome de Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que nos anos 1979 se tornou a Confederação de Professores do Brasil (CPB) e tendo organização consolidada entre 1982 e 1988 quando se filia a CUT, se tornando a CNTE em 1990. A CNTE (2014) conta com 50 entidades sindicais brasileiras filiadas, sendo 26 em redes estaduais, 22 municipais e duas distritais. Assim, a CNTE (2014) é a segunda maior confederação filiada a CUT, com mais de 1 milhão de associados e assume como atividades apoiar e incentivar as lutas das entidades sindicais filiadas. Entre essas atividades a CNTE (2014) indica a discussão e realização de pesquisa sobre temas da educação como as condições de trabalho docente, críticas ao sistema de avaliação da educação básica (SAEB), a aposentadoria, além de debater acerca de outros problemas nacionais, como as lutas de gênero, o racismo, trabalho infantil, saúde no trabalho e reformas agrária, por ex

em 2015<sup>75</sup> e intitulada “Proposta de Diretrizes para a Carreira dos Profissionais da Educação Escolar”. No Art. 2º da minuta, a CNTE (2015) propôs que a carreira dos profissionais da educação escolar básica incluísse tanto o nível médio como superior, em diversos campos de conhecimento e níveis de atuação, abarcando programas de formação e habilitação profissional nas áreas de formação reconhecidas. O Art. 4º da mesma minuta (CNTE, 2015) prevê o dever das esferas da administração pública de instituir planos de carreira para os profissionais das redes básicas de ensino em qualquer modalidade, com proposições envolvendo o acesso à carreira, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. Por sua vez, no Art. 5º, inciso III, a realização de concursos públicos sempre que for necessário, a cada quatro (4) anos e sempre que a vacância no quadro de efetivos alcançar percentual igual a dez por cento 10% dos cargos existentes, visando substituição integral dos contratos temporários.

O art. 4º (CNTE, 2015) também prevê processo avaliativo do estágio probatório com participação dos profissionais da educação, remuneração digna, com vencimentos base sempre acima do valor do piso (BRASIL, 2008), remuneração equiparada a outras profissões de mesmo nível<sup>76</sup>, reconhecimento da importância da carreira docente com qualidade (ambiente, jornada, hora atividade) e jornada integral na mesma unidade com incentivo de dedicação exclusiva.

Essas propostas, em geral, indicam uma possível valorização da carreira. Destaca-se, no entanto, propostas do Art. 4 como a progressão salarial na estrutura da carreira por tempo de serviço e incentivos relacionados à titulação<sup>77</sup>, desempenho, experiência, atualização e aperfeiçoamento profissional. A adoção do critério do desempenho pode indicar a incorporação, mesmo que parcial, da lógica da meritocracia nas diretrizes da CNTE, lógica marcadamente prevista na agenda da OCDE,

---

<sup>75</sup>A proposta de minuta de projeto de lei resulta de debate sobre as diretrizes de carreira dos profissionais da educação básica do Conselho Nacional de Entidades da CNTE em 2015, buscando atualizar os encaminhamentos da Confederação sobre a carreira a partir de demandas da categoria, legislações atuais (leis 11.738 e 12.014), das diretrizes do magistério e dos funcionários da educação, produzidas no Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 02/09 e CNE/CEB nº 05/10), entre outros decretos e portarias sobre a carreira e formação do magistério. (CNTE, 2015).

<sup>76</sup>O art. 5º (CNTE, 2015) indica como diretriz que se vete qualquer diferenciação salarial por critério de etapa ou modalidade de ensino.

<sup>77</sup>Destacando-se o art. 5 em seu inciso VI, prevê como diretriz a diferença mínima de cinquenta por cento entre vencimentos de profissionais habilitados em nível médio e nível superior. (CNTE, 2015).

setores do estado e dos empresários da educação. Contudo, na proposta da CNTE (2015) de avaliação do desempenho como critério para a progressão de carreira dos professores, este desempenho é visto e pensado numa avaliação global entre o profissional, suas condições de trabalho, formação, carreira, tamanho das turmas, estrutura escolar, gestão democrática e políticas educacionais. Ou seja, visando considerar o conjunto do sistema educacional num viés total e interdependente<sup>78</sup> entre as condições de realização e o trabalho em educação.

Mesmo assim, pode-se questionar se esta formulação da CNTE, sobre avaliação de desempenho, escaparia ao âmbito meritocrático da proposta gerencialistas de avaliação de desempenho proposta por forças como o Estado, OCDE, CONSED e Todos Pela Educação. Essa suspeita se reforça uma vez que a CNTE, segundo Oliveira e Barros (2015), já fez diversas concessões junto ao projeto neoliberal do governo brasileiro, como na conjuntura entre 1995 e 2006.

Em síntese, apesar desses possíveis elementos de contradição e cooptação por parte da confederação, as propostas da CNTE (2015) analisadas tendem, em geral, a defender os avanços da Lei do Piso (BRASIL, 2008), buscando valorizar a carreira docente em âmbitos como remuneração, progressão e jornada, incentivando a ampliação do quadro (incluindo os não habilitados na carreira sob condição de aumento de nível) e aumento dos efetivos com a redução dos temporários à proporção de 10%, assim como a valorização de direitos previdenciários<sup>79</sup>, licenças, facilitação da alocação e mobilidade dos trabalhadores nos e entre os sistemas de ensino, entre outras diretrizes<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup>O Art. 5º, em seu inciso XXI, prevê que a avaliação de desempenho visaria superar os problemas identificados no desempenho profissional ou do sistema de ensino como um todo. No mesmo Artigo, em seu inciso XXII, se explicita que essa avaliação do desempenho considera a interdependência entre o trabalho do profissional da educação e o sistema de ensino como um processo total. (CNTE, 2015).

<sup>79</sup> O Art. 6º prevê garantia de direitos previdenciários confirme a Constituição Federal aposentadoria especial aos professores conforme art. 40º (§ 8º) e Art. 67 (§ 2º) da Lei nº 9.394, de 1996, destacando-se o “[...] direito dos profissionais da educação a incorporação aos vencimentos e, posteriormente, à aposentadoria, de vantagens decorrentes do tempo de serviço e de promoções na carreira, excetuadas as gratificações temporárias, concedidas por função específica, substituições eventuais ou participação em comissões.”(CNTE, 2015, p. 11)

<sup>80</sup>O Art. 5 (CNTE, 2015) também propõe outras diretrizes para a carreira como: o inciso XIV que prevê a garantia de férias anuais de no mínimo 45 (quarenta e cinco) dias para os profissionais do magistério em efetivo exercício e 30 (trinta) dias para os demais profissionais da educação escolar pública; o inciso XIX prevê

#### 4.1.5 Representações da Secretaria de Estado da Educação para o magistério de SC

No âmbito de Santa Catarina<sup>81</sup>, a administração do Governo do Estado possui “[...] estrutura organizacional com coordenação direta do governador [...]” (SANTA CATARINA, 2017b, s/p), sendo este responsável pela administração de políticas de diferentes setores, destacando-se a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)<sup>82</sup> como,

[...] o órgão central do Sistema Estadual de Educação, responsável pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2017c, s/p).<sup>83</sup>

---

a instituição de mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada dos profissionais com rotatividade do quadro de vagas de afastamento no mínimo de 1% (um por cento) de efetivos por cargo, assim como direito de no mínimo três (3) licenças sabáticas a cada sete (7) anos de exercício; e o inciso XXVIII prevê que os planos de carreira contemplassem convênio por permuta ou cessão temporária com a recepção de profissionais de outros entes federados.

<sup>81</sup> No âmbito do Estado brasileiro se caracteriza a partir do artigo 18 da [Constituição Federal](#) de 1988 (BRASIL, 1988) que “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.” Sendo a educação considerada um direito subjetivo dos cidadãos e dever do Estado, em específico os governos estaduais são responsáveis por ajudar a garantir o ensino fundamental e devem priorizar o Ensino médio, atuando de forma complementar aos governos municipais e a União.

<sup>82</sup> Destaca-se na Secretaria de Educação de Santa Catarina o Secretário Eduardo Deschamps, que ocupa o cargo desde 2012 (SANTA CATARINA, 2017b), além de assumir outros cargos estratégicos e de influência nacional, como a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2016, além de estar no cargo de presidência do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) entre fevereiro de 2015 e outubro de 2016, sendo atualmente vice-presidente deste conselho (CONSED, 2017). Assim Deschamps pode ser considerado um grande articulador político entre setores da sociedade civil (OCDE, CONSED e TPE) e o estado. (SANTA CATARINA e CNE).

<sup>83</sup>Dados disponíveis em: <http://sed.sc.gov.br/secretaria/historico>

No que tange à rede estadual de educação básica, a SED/SC, como parte do Governo do Estado, detém grande poder e controle decisório sobre os planos de cargos, carreira e remuneração (PCCR) e a contratação temporária do magistério<sup>84</sup>. No âmbito do Governo Estadual, além das novas leis de carreira e contratação temporária (vide seção 5), analisou-se as justificativas da MP nº 198 e dos PLs nº 517 e nº518, referentes a tais políticas, além de outros documentos produzidos pela Secretaria de Educação (SED/SC).

Em apresentação da SED/SC (SANTA CATARIANA, 2010) com título de “Relatório de Avaliação do Sistema de Educação de Santa Catarina promovido pela OCDE”,<sup>85</sup> a secretaria ressaltou as recomendações de “[...] mecanismos de valorização do desempenho da escola, dos professores e dos gestores, com base na avaliação de indicadores de mérito, de metas estabelecidas e na qualidade dos resultados da aprendizagem [...]”, bem como a proposição de “Reformular o Plano de Carreira e de Cargos do Magistério, alocando os professores em tempo integral por escola[...]”, (SANTA CATARIANA,, 2010, s/p). Essa lógica de responsabilização por resultados e desempenho, pautados na meritocracia, também orientaria uma proposta de “reformular a sistemática de indicação de diretores e do modelo de gestão da escola, centrando-os no mérito e na competência, com base em projetos, planos e metas e na avaliação de compromissos e de resultados.” (SANTA CATARIANA, 2010, s/p).

Na apresentação (SED/SC, 2010), existe uma ausência total da proposição da OCDE (2010, p. 229) sobre a diminuição do número de temporários ou ACTs. Portanto, propositalmente, se invisibiliza a grande proporção de ACTs como um problema para a carreira docente na REESC. Em geral, na apresentação se indica que a SED/SC se alinha com o projeto gerencial e meritocrático proposto pela OCDE, além de pensar uma educação para o setor produtivo, citando a diminuição do número de disciplinas e a articulação destas com o mercado.

No que tange a nova forma de contratação de docentes temporários, o regime de jornada por hora aula ou horista, a primeira tentativa de implementação de tal regime ocorreu em fevereiro de 2015, quando o governo do Estado de Santa Catarina aprovou a Medida Provisória nº198 (SANTA CATARINA, 2015b) que fixava a remuneração básica do professor temporário horista, substituindo a Lei Complementar nº 456/2009.

---

<sup>84</sup> Tais políticas do Estado se implementam em forma de leis e medidas provisórias aprovadas na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC).

<sup>85</sup> Apresentação formulada pelo Professor Doutor Isaac Ferreira da SED/SC.

No entanto a tramitação da MP 198 foi revogada pela medida provisória nº 199 de 9 de abril de 2015 (SANTA CATARINA, 2015c). Esta MP 199 garante “[...] que as contratações de professores em caráter temporário durante a vigência da MP nº 198 voltem a ser regidas pela Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009, garantindo-se ainda o pagamento das diferenças salariais eventualmente apuradas.” (SANTA CATARINA, 2015c, p. 3). Entre a exposição de motivos para esta MP nº 199 estão a “[...] ponderação dos interesses das categorias de servidores públicos e de ACTs, bem como a opção política do Governo do Estado de tratar da matéria por meio de projeto de lei complementar com vistas à descompactação da carreira do magistério estadual [...]”. (SANTA CATARINA, 2015c, p. 2). Ou seja, se revoga a MP dos horistas, tendo em vista sua aprovação como projeto de lei.

No caso da MP 198 (SANTA CATARINA, 2015b), entre a exposição de motivos para sua aprovação está a justificativa da SED/SC que via esta política como uma “[...] estratégia de adequação do valor do vencimento à Lei Federal nº 11.738/2008, assegurando que nenhum dos ocupantes do cargo de Professor temporário receberá valor de vencimento básico inferior ao valor do Piso Nacional do Magistério[...]”. Contudo, o argumento da SED/SC não tem sustentação e é contraditório uma vez que, em Santa Catarina, até hoje não se respeita integralmente a lei do Piso Salarial Profissional Nacional. (BRASIL, 2008). Na REESC não se respeita a proporção prevista de 1/3 da jornada para hora atividade, garantindo apenas 1/5 da jornada para tal, destacando-se também que em 2015 os profissionais efetivos de nível médio, licenciaturas curtas e plenas, assim como todos professores ACT<sup>86</sup> receberam vencimento base abaixo do valor do piso nacional, conforme será demonstrado nos gráficos 7 e 8. (Vide seção 5.1.4).

A SED ainda explica na exposição de motivos relativos a MP 198 (SANTA CATARINA, 2015b) que esta medida se vincularia ao desenvolvimento de uma nova lei do regime ACT no estado. Esta, tanto transformaria os temporários em horistas, como iria desvincular tais professores temporários da carreira dos efetivos do magistério. A justificativa dada pelo então secretário de educação, Eduardo Deschamps era que essas são “[...]admissões realizadas justamente para atender situações temporárias e emergenciais, de caráter legal. Logo, entende-se que, em razão de sua transitoriedade, o ocupante do cargo de Professor

---

<sup>86</sup>Destaca-se como os ACTs recebiam valores que variavam entre o nível magistério até o nível de formação licenciatura plena, valor máximo para os temporários, sem ter progressões salariais por outros títulos como especialização, mestrado e doutorado, cujos vencimentos são relativamente maiores.

ACT não pode estar vinculado ao plano de carreira de titular de cargo de magistério”. (SANTA CATARINA, 2015b, p.2).

Tal argumento é falacioso e contraditório, uma vez que a contratação temporária não é excepcional ou transitória no Estado de Santa Catarina, aonde a desvalorização e precarização do trabalho dos professores se expressa no amplo contingente de temporários, superando o total dos efetivos, característica histórica na rede, como destaca Souza (2014). Assim, a política de carreira fica posta em segundo plano na medida em que a contratação temporária é uma “política permanente” para os professores das redes públicas, como explica o estudo de Seki et al (2017).

Pela proposta apresentada na MP n° 198 (SANTA CATARINA, 2015b, p.1-3) a jornada de trabalho semanal poderia ocorrer de duas maneiras: I) por horas-aula calculada em 32 (trinta e duas) horas-aula, para professores no Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; II) uma maneira voltada para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial, compostas por 25 (vinte e cinco) aulas por período (matutino, vespertino ou noturno). A composição da remuneração dos professores ACT somaria vencimento base, incluso à hora-atividade, e o incentivo à produtividade em sala de aula.

Com base na jornada de 40 horas semanais a remuneração se divide em duas formações: nível médio (não habilitado), com remuneração básica de R\$ 1.917,78; nível superior (habilitado), com Remuneração básica de R\$ 2.013,67 (SANTA CATARINA, 2015b, p.4). Assim, a proposta da MP n° 198 seria de que a remuneração<sup>87</sup> mensal proporcional da carga horário do horista seria calculada pela proporção de 1/32 (um trinta e dois avos) da remuneração básica (40h) para cada hora-aula semanal contratada, medida que ocorreria sempre que o temporário precisasse diminuir ou aumentar a carga horária, além das faixas de 10, 20, 30 e 40 horas semanais.

Pelo exposto, interpreta-se que esta proposição do regime horista fragmentaria a jornada de trabalho, desrespeitando a carga horária mínima de 10 horas, podendo tanto abrir margem para contratos com jornadas inferiores (1 ou 2 horas semanais), com baixas remunerações, por consequência, ou possibilitar jornadas extensas, de 48 horas semanais

---

<sup>87</sup>O art. 7º indica que “Eventuais diferenças salariais decorrentes da aplicação desta Medida Provisória, para os contratos atualmente em vigor, serão pagas a título de Vantagem Pessoal Nominalmente Identificável, extinguindo-se com o encerramento do contrato.” (SANTA CATARINA, 2015, p. 4)

devido as aulas adicionais, prejudicando e competindo com o tempo para realização da hora atividade na escola e fora das unidades.

Entre as vantagens pecuniárias<sup>88</sup> dos professores ACT horistas na MP 198/2015 se prevê o adicional por hora atividade (Art. 2º) de 12% (doze por cento) do vencimento base para temporários que atuem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009). Outra possibilidade é um bônus por produtividade em sala de aula (Art. 3), para os temporários com jornada semanal de 40 (quarenta) horas semanais, calculado proporcionalmente ao número de dias úteis efetivamente trabalhados no mês, considerando-se a carga horária do contrato e com valor mensal de até R\$ 254,60 para não habilitados (nível médio) e de até R\$ 304,21 habilitados. A formação para habilitados seria ensino superior em Pedagogia para atuar nos anos iniciais ou superior por áreas para atuar nos anos finais ou ensino médio.

Verifica-se acima a proposição de implementação da lógica de remuneração por desempenho, associada a produtividade em sala e ao mérito dos professores expresso nos dias efetivamente trabalhados em sala, podendo prejudicar professores afastados por motivos médicos, sindicais, entre outros que sejam justificados. Ressalta-se como Souza (2014) já havia identificado um contexto de influência voltado a essa tendência fortemente meritocrática, que parece avançar com tal medida provisória.

A proposta do regime horista volta em Projeto de Lei nº 518, em novembro de 2015,<sup>89</sup> (SANTA CATARINA, 2015e, p. 20). Uma proposta que seria concebida pela secretaria como uma “inovação”, mas que aqui se interpreta como forma de fragmentar o regime da jornada semanal de trabalho semanal dos professores ACT nos módulos de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, (correspondentes a 8, 16, 24 e 32 horas-aula, respectivamente) em frações de 2 (duas) até 32 (trinta e duas) horas aula (SANTA CATARINA, 2015e, p. 21). O governo justifica que o regime horista visaria a correção do “[...] pagamento concomitante que resulta da

---

<sup>88</sup> Ambas as vantagens, bônus por produtividade em sala e hora atividade, integram a remuneração para efeitos do décimo terceiro salário e do terço constitucional de férias (art. 4).

<sup>89</sup> Assim como na PL do novo Plano de carreira (PL 517), o governo (SANTA CATARINA 2015??, p. 21) solicita à ALESC a adoção de regime de urgência na tramitação do Projeto de lei 518, com base em disposto no Art. 7º, inciso VI, do Decreto nº 2.382, de 2014, justificando que a implementação do plano de descompactação da tabela salarial, exigiria que a lei dos ACTs horistas estivesse em vigor desde 1º de janeiro de 2016, como forma de “[...] evitar os futuros efeitos gerados pela aplicação da Lei Nacional nº 11.738, de 2008.”(p.21).

incidência das horas-atividade com eventuais aulas excedentes, atendendo ao cumprimento da Lei Federal nº 11.738/2008 [...]” (SANTA CATARINA 2015e, p. 20), no que tange ao 1/3 da jornada total voltada à hora atividade.

O Governo também indicou na PL 518/2015 que parte de princípios como a “eficiência” da Administração Pública e a “otimização dos processos de gestão” para justificar a necessidade de uma “atualização” da antiga Lei dos professores ACT que vigorou até 2015 (Lei Complementar nº 456/2009). O Governo apontou a necessidade dessa legislação se adequar às “novas demandas” da seleção dos temporários, destacando-se a contratação destes para o Programa Ensino Médio Inovador, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação em Espaços de Privação de Liberdade e as novas matrizes de Educação Profissional (SANTA CATARINA, 2015e, p. 21).

O regime horista, segundo o governo (SANTA CATARINA, 2015e, p. 21), buscaria reduzir a “dificuldade de operacionalização” de contratos para disciplinas nos casos de reduzido número de aulas no currículo, aulas de escolas em regiões de difícil acesso ou afastadas, e por limitação da composição das vagas, entre outros motivos<sup>90</sup>. A justificativa para a medida também foi financeira<sup>91</sup>, indicando como o antigo regime ACT gerava maior custo ao Estado ao permitir, por exemplo, “[...] que um ACT que ministra 11 (onze) aulas seja remunerado em contrato de 20 (vinte) horas semanais” (SANTA CATARINA, 2015e, p. 21). Eduardo Deschamps, secretário de educação da REESC, na exposição de motivos, afirma que a proposta advém de “[...] longo estudo e negociação com os representantes da categoria e da administração estadual, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação e Coordenadoria

---

<sup>90</sup> Na exposição de motivos da PL 518/2015 do regime ACT horista o governo defende que a admissão em caráter temporário visa especificamente dispor professores para substituição de titulares afastados, suprir a ausência e limite da capacidade de professores efetivos nas unidades e para trabalhar em projetos com prazo de duração (SANTA CATARINA 2015e, p. 21).

<sup>91</sup> O governo argumenta ainda que entre os anos de 2016 e 2018, haveria impacto financeiro aproximado de R\$ 74.917.560,00 (setenta e quatro milhões, novecentos e dezessete mil e quinhentos e sessenta reais), considerando também a gratificações de férias e do 13º. Destaca- assim redução/aumento nos investimento salariais Ainda assim, o Governo afirma que tem como intenção “[...] prosseguir na valorização dos profissionais que atuam no âmbito do magistério [...]” (SANTA CATARINA 2015e, p. 21), mas observando os limites fiscais, da receita pública e outros dispositivos.

Executiva de Negociação e Relações Funcionais do Estado de Santa Catarina (CONER)”. (SANTA CATARINA, 2015e, p.2).

Assim, as orientações adotadas pela secretaria indicam que o estado de SC gerenciou as políticas de contratação temporária do magistério rumo a uma redução nos investimentos e a uma maior flexibilização e precarização dos contratos de trabalho desses temporários, estratégia de gestão de docentes que historicamente já vem sendo adotada na REESC.

Quanto ao projeto de lei nº 517 de novembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015d), referente a nova proposta de carreira<sup>92</sup>, destaca-se como tal PL alteraria quase que completamente a legislação anterior que completava 23 anos de vigência, (SANTA CATARINA, 1992), além de substituir ou alterar diversas outras leis.<sup>93</sup> Destaca-se na exposição de motivos da PL 517/2015 que os objetivos dessa proposta seriam: a descompactação da estrutura da carreira, a profissionalização e qualificação profissional e a valorização do desempenho e conhecimento. Além disso, também seriam objetivos da PL: prover maiores ganhos para os níveis da carreira que foram menos valorizados desde a aplicação do piso, além de estabelecer fundamentos e “[...] uma série de inovações no tratamento do regime de trabalho, da remuneração, do desenvolvimento funcional e da valorização dos profissionais do magistério [...]”. (SANTA CATARINA. 2015d, p. 2).

A implementação progressiva da tabela da nova carreira foi considerada pela SED/SC como uma condição necessária para compatibilizar o novo Plano “[...] com a realidade econômica e financeira do momento em consonância com a disponibilidade orçamentária da administração estadual, tendo como horizonte os limites da gestão ora em curso. ” Contemplam-se, na proposta de progressiva implementação da tabela entre 2016 e 2018, “22.667 servidores ativos e 27.631 servidores inativos”, incluindo outras gratificações como férias e 13º salário, com impacto financeiro estimado em R\$ 1.072.138.878,00 (um bilhão, setenta

---

<sup>92</sup> O projeto de lei nº 517 de 2015 vem a ser substituído pelo projeto de lei complementar nº 50 de 2015 (SANTA CATARINA, 2015g), o qual vem a ser aprovado em 28 de dezembro como lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), constituindo o novo Plano de carreira do magistério na rede.

<sup>93</sup> Destacam-se: [...] lei complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992; da Lei Complementar nº 457, de 11 de agosto de 2009, da Lei Complementar nº 304, de 4 de novembro de 2005; da Lei Complementar nº 287, de 10 de março de 2005; e da Lei Complementar nº 289, de 10 de março de 2005[...]. (SANTA CATARINA, 2015d, p. 2).

e dois milhões, cento e trinta e oito mil, oitocentos e setenta e oito reais) (SANTA CATARINA, 2015d, p. 4).

A SED/SC ainda argumentou que houve um aumento na “[...] folha de pagamento dos profissionais que passou de 69% em 2010, para mais de 90% em 2014, reduzindo a capacidade de investimento e manutenção das atividades escolares[...]” (SANTA CATARINA, 2015d, p.4). Propôs-se que a implementação parcial do plano até 2018 pautasse num valor de, no máximo, 86%, para que se garantisse a aplicação de recursos noutros fatores como transporte, alimentação, infraestrutura e material didático, por exemplo. Ou seja, a proposta previa uma diminuição clara nos investimentos relativos a carreira e contratação temporária, para equilibrar os investimentos insuficientes no conjunto das políticas educacionais, optando-se por não buscar a ampliação de fundos de financiamento para garantir uma efetiva qualidade do trabalho educacional e da rede de ensino.

Ressalta-se ainda que o governo do estado assumiu e tentou convencer que a MP n° 198 era uma forma de valorização do magistério (SANTA CATARINA, 2015b). Contudo, o que se constata é o contrário, uma vez que o próprio governo assume a medida como uma “economia” de cerca de R\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de reais) por mês aos cofres públicos, ou seja, um corte nos investimentos para a remuneração dos professores ACT.<sup>94</sup>

Esses e outros elementos sustentam que a concepção de valorização dos professores por parte do governo de Santa Catarina, como expresso na MP n° 198/2015 e nas exposições de motivos dos projetos de Lei n° 517/2015 e 518/2015, se traduz efetivamente numa desvalorização deste trabalhador que se materializa na fragmentação da jornada de trabalho por hora-aula, no avanço da política meritocrática na remuneração, na redução de investimentos para os docentes temporários e numa desvinculação (ainda maior) entre professores temporários e efetivos (SANTA CATARINA, 2015b, 2015c, 2015e). Esse conjunto de “inovações” propostas pelo governo expressam, assim, uma inversão de significado do termo valorização do trabalho, ao passo que se mantém como uma estratégia compatível com a política gerencialista adotada no Governo do Estado.

---

<sup>94</sup> Essa “economia” é justificada pela SED/SC (SANTA CATARINA, 2015b) por fatores da receita pública, dos limites da Lei da Responsabilidade Fiscal, do dispositivo constitucional que determina a aplicação de 25% da receita estadual em educação e da estimativa no impacto orçamentário-financeiro.

#### 4.1.6 Representações do SINTE/SC para o magistério de SC

No âmbito Estadual a categoria se organiza e é representada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC). Segundo dados disponíveis no site do Sindicato, este foi fundado em 1988 e afirma visar representar os interesses de todos os trabalhadores do magistério do Estado catarinense, como a defesa do Estatuto do Magistério, do Plano de carreira e do Piso Salarial Profissional, por exemplo. A entidade sindical é composta por 30 Unidades Regionais do Estado, sendo que a comunicação com a categoria e comunidade se dá, entre outras estratégias, via seu website onde divulga textos, artigos, leis e notícias relacionadas ao magistério estadual. Tem uma relativa influência e representatividade no magistério público na Rede, assim como na relação com o Governo e Secretaria de Educação.

No seu Jornal “Especial Carreira do Magistério”, publicado em fevereiro de 2015, o SINTE/SC criticou a “[...] proposta da nova carreira do magistério da rede estadual, apresentada com pompa e circunstância para a imprensa e a sociedade como o grande resgate da dignidade dos/as profissionais da educação, um bolo lindamente confeitado, mas com uma cereja envenenada no recheio[...]”. (SINTE, 2015, p.1). Tal conclusão se justificaria pela proposta não respeitar a aplicação do valor do Piso como indexador da remuneração<sup>95</sup>, discriminar os professores ACT, retirar a licenciatura curta e o nível médio da carreira e incorporar 25% da regência de Classe ao vencimento base, mantendo somente o adicional de 15% da base aos professores que atuam nos anos iniciais, sob nome de Complemento de Hora Atividade, possibilitando o congelamento dos salários dos efetivos que recebem acima do valor Piso (SINTE/SC, 2015). Além disso, o “pseudoincentivo” de Sala de Aula, pago somente por dia trabalhado aos trabalhadores do magistério que atuam em sala, exclui profissionais em licença por problemas de saúde, aposentados/as e readaptados/as de receberem tal “incentivo” (SINTE/ 2015, p.1).

Neste mesmo jornal, se apresenta um quadro – disponível no anexo A –, intitulado “Comparativo das Propostas de Modificação do Plano de Carreira” referente a diferentes períodos, antes de 2015 e em fevereiro de 2015, e as propostas do Governo do Estado e do próprio SINTE/SC para o novo plano de carreira (SINTE/SC, 2015, p. 2). Tal comparativo indica

---

<sup>95</sup> Em Nota Pública de 4 de fevereiro de 2015 a direção do SINTE/SC (2015b) destaca como o estudo do governo não respeita a Lei do Piso (BRASIL, 2008) referente ao reajuste de 13,01% em 2015 para a quadro da carreira.

que a proposta do SINTE/SC para a estrutura da carreira<sup>96</sup> tende a ampliar direitos sobre progressões, gratificações, licenças, jornada e cargos (incluir o administrativo escolar como parte do magistério)(SINTE/SC, 2015, p. 2-3). Por sua vez, a proposta da SED/SC apresenta uma progressão de carreira mais rigorosa, achatada em sua estrutura da carreira e com gratificações voltadas à lógica do incentivo por desempenho no trabalho em sala.

Noutra publicação o SINTE/SC (2015a) apresenta uma tabela<sup>97</sup> dos vencimentos base no enquadramento, com implementação em três anos, sendo 50% do valor em 2015, 75% em 2016, finalizando 100% em 2017, além de propor percentuais de diferença entre os níveis e as referências – ver anexo B. Novamente o sindicato mostra as desvantagens para a categoria com a nova política do Estado.

No entanto, pode se explicitar, a partir do exame do termo de acordo nº 02, de 8 de junho de 2015<sup>98</sup> (SANTA CATARINA, 2015f, p. 2-3), disponível no anexo C, que além de consentir com a “revisão” das gratificações, o SINTE/SC acordou junto ao governo do Estado, na cláusula 5ª do termo, que “Não será objeto de discussão na Mesa de Negociação de que trata a cláusula primeira deste Termo de Acordo o tema meritocracia, política que, eventualmente, poderá ser tratada por legislação específica.” (SANTA CATARINA, 2015f, p. 2). Todavia, o SINTE/SC assumiu uma posição contraditória, pois consentiu numa “suspensão” ou invisibilização do debate do projeto meritocrático na mesa de negociação, encerrando o processo de disputa no fim da greve de

---

<sup>96</sup>O especial sobre a carreira (SINTE/SC, 2015) destaca que a estrutura da antiga carreira (SANTA CATARINA, 1992) possuía 12 níveis (dois níveis para cada habilitação) e sete referências, sendo que a nova proposta do Governo do estado reduzir para quatro níveis (licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado) enquanto o Sindicato propõe 6 níveis, a partir das 6 habilitações. Ambos, SINTE/SC e Governo do Estado defendem que a estrutura tenha 10 referências, apesar de que a variação nas progressões serem menores por parte do governo. O SINTE/SC (2015) defende que o reajuste do Piso deve ser garantido também para os trabalhadores com formação em nível médio. O novo plano teria uma Progressão Horizontal por critérios de tempo e aperfeiçoamento, a cada três anos e condição de que se comprove 200 horas de cursos aprovados pela SED/SC.

<sup>97</sup>Indicam-se apenas os valores em 2015, sendo que os anos seguintes estão somente os percentuais, uma vez que o valor do piso para esse período ainda não havia sido definido (SINTE/SC. 2015a).

<sup>98</sup>No termo de acordo (SANTA CATARINA, 2015f) se identificam as pautas da como amplo debate sobre o novo PCCR, descompactação da tabela salarial (estrutura e amplitude da carreira, diferenças percentuais entre níveis e referências) e a viabilidade da aplicação do reajuste do Piso.

2015 nestes termos, sendo que as gratificações, orientadas pela produtividade em sala, orientadas pela meritocracia, continuaram marcadamente presentes nas propostas do governo do Estado, ao encontro de um conjunto do setor privado empresarial e organismos multilaterais. Em outras palavras, aceitar não discutir a lógica meritocrática durante o acordo que finalizou tal greve, o sindicato pode ter facilitado a incorporação da meritocracia na carreira do magistério, ao encontro dos interesses supracitados.

No que tange a primeira tentativa de implementação do regime ACT horista na rede estadual, a notícia de 19 de fevereiro indicou a proposição do SINTE/SC (2015c) de rejeição total da MP 198 (SANTA CATARINA, 2015b), que na época implementaria provisoriamente tal regime. O SINTE/SC (2015c) criticou tal política, ressaltando como ela “[...] oficializa a terceirização destes/as trabalhadores/as temporários, pois ao serem contratados/as como horistas passam a atuar como prestadores/as de serviço[...]”, estando alinhada com políticas federais como a PL nº4.330 (BRASIL, 2004) do governo federal que tramitava em 2015 propondo a terceirização das atividades fim.

A análise de diferentes documentos do Sindicato e de suas manifestações, permite aventar que, de forma contraditória, o SINTE/SC rebaixou suas críticas e pautas em comparação às posições no início de 2015, como se percebe no Termo de Acordo nº 02, de junho de 2015 (SANTA CATARINA, 2015f). Neste fica explícito que o Sindicato aceitou finalizar a greve com a inclusão de “situações excepcionais” para contratação de professores horistas com cargas inferiores a 10 horas semanais conforme Art. 3º, da cláusula terceira que trata das pautas da mesa de negociação no termo de acordo:

“Definição das situações excepcionais que autorizem a admissão de professor em caráter temporário com carga inferior a 10 (dez) horas semanais, a exemplo da contratação de profissionais para as disciplinas técnicas dos Centros de Educação Profissional – CEDUP’s [...]” (SANTA CATARINA, 2015f, p. 2)

Mesmo não identificando de forma explícita um consentimento do SINTE/SC com essa fragmentação da jornada, afinal são pautas de mesa de negociação, pode-se considerar uma mudança parcial na posição do sindicato que aceita finalizar a greve, rebaixando pautas nos termos do governo. Destaca-se que o SINTE/SC também consentiu com a inclusão da pauta de “revisão da Lei Complementar nº 456/2009” (SANTA CATARINA, 2009), que regia a admissão ACT antes do regime horista,

porém sem incluir pautas como a realização de concursos para efetivos ou melhorias para os temporários neste Termo de Acordo (SANTA CATARINA, 2015f). Esses são fatores que sustentam a possibilidade de que a entidade sindical assumiu um posicionamento rebaixado no que tange a contratação dos professores temporários.

No entanto, em notícia do SINTE/SC (2016) de 2 de março de 2016, destaca-se como a entidade reafirma um posicionamento contra a admissão ACT horista, na época já promulgada na Lei nº 16.861/2015 (SANTA CATARINA 2015a). Na ocasião o Sindicato (2016) ressaltou que com a Lei os trabalhadores da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) foram os maiores prejudicados por não prever contratos de 10 e 30 horas semanais para estes. Tal fato gerou mobilização<sup>99</sup> do SINTE/SC e outras entidades, que se desdobrou na aprovação do PL nº 0018.0 (SANTA CATARINA, 2016a), que alterou a Lei nº 16.861, de 2015, prevendo os regimes de 10 e 30 horas na FCEE. Portanto, mobilizações da categoria geraram negociações com a Secretaria e conquistas aos docentes, ainda que parcialmente.

Também no que envolve o regime ACT, em notícia publicada em 27 de julho de 2016 o SINTE/SC (2016a) se manifestou criticamente em relação ao processo seletivo dos ACTs em 2017, posto que teriam maior dificuldade de acesso as vagas, devido a publicação em dois editais diferentes, sem a previsão de vaga de professores de Tecnologia Educacional e Informática e com a realização do processo seletivo a cada dois (2) anos, porém com interrupção de contrato no final do primeiro ano. Para o SINTE/SC (2016a) tal processo de “ampliação” do tempo de validade dos ACTs poderia prejudicar os trabalhadores que venham a adquirir habilitação nova após o processo seletivo, porém sem poder alterar sua classificação na escolha do segundo ano, por exemplo, além de excluir candidatas/as não habilitadas/as nas fases iniciais da graduação. A justificativa do Governo do Estado (SINTE/SC, 2016a) para tais mudanças seria a elevação nos gastos, sendo que o mesmo estuda novas formas para contratação dos profissionais com vagas não previstas, uma vez que estes não seriam incluídos no edital de ACTS.

---

<sup>99</sup>A entidade sindical ainda indica proposição feita oficialmente ao Governo do Estado para que se contemplasse a contratação de professores de artes, educação física e informática educativa na FCEE, entretanto tal contratação só se deu por meio da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ALESC, que intermediou a aprovação no plenário da ALESC - situação em que alguns parlamentares propuseram o fim da contratação ACT horista sem êxito (SINTE/SC, 2016b).

Em reunião de 1º agosto de 2016 entre representante da Diretoria Executiva do SINTE/SC e o Diretor de Gestão de Pessoal da SED/SC para discutir os problemas no Edital 1.960/2016 de contratação dos ACTs para 2017-2018, o Sindicato (SINTE/SC, 2016b) propôs a não interrupção do contrato dos professores ACT nos casos em que a vaga permanece no ano seguinte, e possibilidade de reclassificação destes temporários no caso da aquisição de nova titulação entre primeiro e segundo anos. Essas propostas não foram aceitas pelo governo, que não alterou o edital. Tal posição gerou novas mobilização da categoria em defesa da proposição de alteração ou revogação do edital. (SINTE/SC, 2016b; 2016c), ainda que sem sucesso.

De forma geral o SINTE/SC produziu representações críticas às propostas do PCCR do governo, assim como sobre o regime ACT, apesar de algumas ambiguidades serem verificadas nas representações, que se constroem de formas variadas nos documentos analisados. Assim, apesar de se constatar que, em diversos momentos, o SINTE/SC demonstrou uma orientação crítica frente a elementos da carreira e do regime temporário, rejeitando as propostas do governo, porém, ao mesmo tempo, a entidade indica uma relativização desse discurso e sua prática política ao consentir e, às vezes, se omitir frente a ofensiva da ideologia gerencial disseminada pelo governo estadual que tende a desvalorizar o magistério.

Os elementos acima analisados podem aventar a possibilidade de cooptação do sindicato e/ou uma contradição de suas orientações sobre as políticas pois há o esvaziamento de temas chave e do consentimento, mesmo que parcial, com dois dos problemas centrais das propostas do governo para a carreira e para os ACTs: a meritocracia e o regime horista. Estas proposições foram analisadas neste trabalho como sendo orientadas a uma desvalorização do trabalho docente e um desmonte da carreira. Ressalta-se, como indicado na seção 3.2, que Souza (2014) identificou que setores da diretoria do SINTE/SC consentiram com esta tendência meritocrática advinda das proposições do governo do estado. Assim, essas posições contraditórias da direção do Sindicato geraram descontentamento e movimentos de oposição entre a categoria, conforme será relatado a seguir.

#### **4.1.7 Representações do Sinte Pela Base para o magistério de SC**

O Sinte pela Base (SPB) é um movimento interno do magistério da rede estadual. Este se caracteriza pela sua atuação junto à base de trabalhadores da REESC e como oposição às políticas das últimas gestões do SINTE/SC– vinculadas à CNTE e à CUT. Estas instituições não são

bem vistas pelo movimento SPB por consentirem às políticas adotadas pelo Governo do Estado de Santa Catarina e pelo Governo Federal, recuando frente às pautas dos trabalhadores do magistério da REESC. Assim, o movimento Sinte pela Base (Sinte Pela Base, 2013) se propõe como uma alternativa às últimas gestões do Sinte, produzindo textos e jornais em seu website e sua página do facebook e buscando organizar a categoria para resistir aos ataques sofridos nos últimos anos. Considera-se que tal movimento tenha relativa influência nos trabalhadores em educação, assim como nas disputas junto às políticas governamentais. Destacamos que, ainda que tenha relevância entre os trabalhadores do setor, o movimento não é o único movimento de oposição.

Em jornal do Sinte Pela Base de março de 2015 (Sinte Pela Base, 2015, p. 4), o movimento fez um conjunto de críticas acerca do estudo do novo Plano de Carreira e da MP 198 (SANTA CATARINA, 2015b) dos ACTs horistas, relacionado estes às políticas do governo do Estado e do Governo Federal, além dos interesses do empresariado e do capital.<sup>100</sup> O Texto do SPB (Sinte Pela Base, 2015, p. 4) critica as políticas dos ACTs horistas e da nova proposta de Carreira do Magistério como uma contrarreforma na administração do Estado, a qual flexibilizaria direitos trabalhistas e previdenciários. Segundo o movimento (2015, p.4) este pacote de reformas do governo envolveria: a reforma previdenciária, extinção da licença prêmio, alteração do Estatuto do Servidor Público, retirada de triênios e outros benefícios. O movimento também destaca como a retirada dos triênios implicaria uma defasagem salarial, sendo provavelmente o motivo para o governo propor no estudo da nova carreira um aumento da porcentagem da progressão horizontal a 3,5%, de modo que não haveria, no balanço dessas duas mudanças, nenhum impacto financeiro real. Interpreta-se que a perda dos triênios seria significativa para o magistério, sendo que este direito poderia se manter independente do aumento dos percentuais de progressão do quadro da carreira.

O Sinte Pela Base (2015, p. 2) também descreve ataques do governo relacionados à categoria como: atraso na contratação dos ACTs; retirada ou diminuição de vagas tanto de efetivos que haviam

---

<sup>100</sup>No texto aponta-se como o CONSED, na época tendo o Secretário de Educação de Santa Catarina Eduardo Deschamps como presidente, se articulava com entidades empresariais, contratando a Fundação Lemann para estudos sobre carreira, sendo que tal Fundação busca implementar a meritocracia na carreira do magistério, além de pensar uma educação voltada para competências mínimas para o mercado de trabalho. Denota-se assim uma leitura crítica de a conjuntura nacional das políticas do governo numa orientação marxista por parte do Movimento (SINTE PELA BASE, 2015).

complementado carga horária, como temporários que haviam escolhido vagas no início do ano; atraso na realização da segunda chamada; atraso nas enturmações das escolas; descumprimento da data-base em janeiro; a não aplicação do aumento relativo ao Piso Salarial Nacional; a obrigação do professor preencher um diário online, porém sem estrutura física e tempo de hora-atividade adequados; o fechamento de escolas; e o corte de R\$ 1,06 bilhão nos investimentos, envolvendo possíveis reduções no aumento salarial dos servidores até 2018.

Segundo o movimento (Sinte pela Base, 2015, p.3), o estudo da proposta da nova carreira do Governo do Estado é descrito como intencionalmente genérico e sem explicações objetivas, sendo que ao mesmo tempo “[...] não tem nada de novo. É um golpe que foi aplicado em municípios e estados Brasil afora, logo que a justiça definiu pela vinculação do piso ao vencimento inicial da carreira do Magistério[...]”. Desta maneira, o SPB compreende as propostas das novas políticas do Governo de Santa Catarina como um desmonte do magistério, principalmente dos professores ACT que compõem a maioria da categoria, fato que “[...]dificultaria uma mobilização conjunta do serviço público, e avançaria com segurança na retirada de mais direitos [...]”(SINTE PELA BASE, 2015, p. 3-4),<sup>101</sup> análise semelhante ao indicado por Seki et al (2017).

Destaca-se como o Sinte Pela Base (2015, p.3) na época convocou a categoria para a greve e luta política, criticando fortemente a pactuação da direção do SINTE/SC com o projeto do governo, assim como a inércia deste sindicato em mobilizar a categoria<sup>102</sup>. O SPB (2015, p.3) rejeitou integralmente o projeto da nova carreira, por compreender a proposta do governo como uma política de desincentivo, fragmentação, rebaixamento e subcontratação dos trabalhadores do magistério, descontando daqueles que faltam por motivos justificados.

Essa linha de crítica se manteve ao longo deste ano, como se percebe em nota publicada na rede social Facebook, em 14 de dezembro

---

<sup>101</sup> O Sinte Pela Base (2015, p. 8) afirma que na época, entre “os aproximadamente 30 mil filiados (de um universo de 84 mil trabalhadores), só a metade estava na ativa. Destes, os ACTs representam uma fração ínfima de filiados – contraditoriamente são 60% da categoria em sala de aula. ”

<sup>102</sup> O texto do SPB critica a “[...] inércia e complacência da atual direção estadual do SINTE. Mesmo com as denúncias de diversas regionais sobre os ataques que estavam por vir, inclusive com o vazamento no ano passado de “estudos” do governo que já apontavam para os ataques que estamos presenciando, nenhuma atitude de mobilização e alerta para a categoria foi tomada” (Sinte Pela Base, 2015, p. 8).

de 2015, na qual o SPB caracteriza os Projetos de Leis da Nova Carreira e do regime ACT horista, na época prestes a serem aprovados na ALESC, como “[...]o maior ataque da história à nossa categoria. [...]” com o “[...] objetivo destruir a carreira do magistério e criar as condições para diminuir cada vez mais a responsabilidade direta do Estado com a educação pública e entregá-la à exploração de empresas, a exemplo do que já acontece com a merenda e vigilância.” (SINTE PELA BASE, 2015a, p.1). O movimento também entende que tal desmonte seria reforçado por fatores como a redução de carga horária de efetivos e uma intensificação gradual do fechamento de escolas e das reenturmações, que provoca o aumento de alunos por turma, fator que contribui, significativamente, para a intensificação do trabalhador docente.

O Sinte Pela Base (2015, p. 2) criticou o governo, por entender que esse buscou convencer a sociedade de que o novo PCCR implicará em ganhos salariais reais aos professores, porém advindos somente da redistribuição do FUNDEB, fato que seria uma “armadilha”, uma vez que sem novos investimentos, além do fundo, os aumentos nos vencimentos do magistério seriam viabilizados por meio do corte da regência de classe, sem haver um aumento na remuneração total.<sup>103</sup> O movimento ainda criticou o governo por buscar utilizar o aumento da receita do próprio FUNDEB para criar uma carreira docente meritocrática, em detrimento de uma efetiva valorização da carreira. Mostrou como a implantação da meritocracia se daria por meio da proposta de gratificação de “(des)incentivo” de sala de aula, que se refere a um valor fixo pago pela produtividade dos profissionais efetivamente em sala de aula, não sendo uma porcentagem calculada a partir do vencimento, como a regência de classe, e representando o fim da paridade por criar um “fosso” entre ativos e inativos, uma vez que os aposentados não receberiam os aumentos baseados pela produtividade (SINTE PELA BASE, 2015, p.2).

---

<sup>103</sup> O Sinte Pela Base (2015, p. 2-3) destaca como incorporação da Regência de Classe ao vencimento base é vista como uma perda de uma conquista histórica da categoria, pois seria a extinção de uma gratificação baseada em percentuais relativos ao valor do vencimento base, abrindo margem para o congelamento salarial ao longo dos anos. Assim o aumento dos vencimentos com a incorporação não implica novos recursos, destacando-se também a perda salarial real pelo não pagamento integral do piso em 2015 e a compactação da carreira, aspectos que desvalorizam ainda mais esse “aumento” na remuneração. Na proposta a gratificação de regência de classe seria mantida apenas para os professores de séries iniciais com valor de 15% do vencimento, porém sem o direito a hora-atividade.

Para o SPB (2015, p.2) o avanço dessa lógica meritocrática na remuneração docente, tanto na nova carreira como na MP 198/2015 dos ACTs horistas, faria parte de uma estratégia do governo do estado para a fragmentação da categoria e para a quebra da isonomia na categoria. Nas palavras do movimento,

[...] Querem nos pagar com nosso próprio dinheiro, colocando uns contra os outros: além de incorporar a regência, paga os efetivos com o corte na folha dos ACTS; os mestres e doutores com os que estão abaixo deste nível; e os trabalhadores ativos são pagos com o corte dos aposentados. O governo aposta na segregação da categoria. Atropela os ACT's, de modo a não poderem se defender, e acredita que os efetivos não se mobilizarão em favor dos primeiros, pela medida já ter entrado em vigor. Contam com a desmobilização dos ACT's, 60% da categoria em sala de aula, para dismantelar o movimento de greve antes mesmo de ele iniciar. Na medida em que for aprovado o projeto de lei da carreira, e com a implantação da meritocracia, a categoria estaria fragmentada em pelo menos cinco partes - aposentados, ACT's, ATP's/ AE's, efetivos, professores de series iniciais - acabando com a isonomia e a paridade, conquistadas a duras custas. (SINTE PELA BASE, 2015, p.2).

O movimento (SINTE PELA BASE, 2015) ainda indica que além do impacto no salário e carreira de efetivos e temporários, haveria forte implicação nos salários dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) e Assistentes de Educação (AEs), diferenciados dos docentes. Ou seja, uma enorme distinção salarial entre os profissionais da educação. Acrescenta-se a essas mudanças: o aumento desproporcional dos vencimentos de diretores (70 a 90%)<sup>104</sup>, assessores das escolas, da SED e GEREDs (60%) e comissionados (50 a 100%), mesmo sem efeitos de aposentadoria e fartas gratificações para aos diretores que buscassem ampliar o índice de alunos/professor por meio das enturmações e, conseqüente, intensificação do trabalho docente. Nesta direção, pelas informações apresentadas pelo SPB, há fortes indícios de que tais políticas gerarão a produção de um

---

<sup>104</sup> Os valores desses aumentos são feitos em relação ao nível 12A da antiga carreira (SANTA CATARINA, 1992), referente ao topo da carreira dos professores efetivos.

conflito entre os trabalhadores do cargo de direção escolar e trabalhadores do magistério, o que reforça a hipótese do SPB de que o novo PCCR visa a fragmentação da carreira.

Além disso, o movimento (SINTE PELA BASE, 2015) criticou a proposta de extinção dos profissionais de nível Médio (licenciatura curta, magistério) que fixa o vencimento do nível graduação em porcentagem muita próxima ao piso, assim com o aumento do tempo total da progressão<sup>105</sup> funcional horizontal para 30 anos, com aumento da carga de cursos exigida para progressão num total de 200 horas. O movimento também criticou a proposta de descompactação da carreira do Governo como sendo uma farsa, pois haveriam reduções anuais nos aumentos, retirada da regência de classe, não aplicação do aumento previsto de 13% nos vencimentos, entre outros fatores que prejudicariam uma efetiva valorização e amplitude da carreira.

No que tange os professores temporários, o Sinte Pela Base (2015, p. 6) se posicionou contrariamente à MP Nº 198/2015 dos ACTs horistas por compreender que esta agravaria a remuneração desses substitutos, conforme se destaca na tabela 5 elaborado pelo movimento.

**Tabela 5: Comparativo da remuneração dos Professores ACT antes e depois da MP 198.**

<b>ANTES (OUT/2014)</b>	<b>R\$</b>	<b>2015 (40 h dadas)</b>	<b>R\$</b>
<b>Vencimento</b>	1814,80	<b>Vencimento (32h)</b>	2013,67
<b>Triênio</b>	153,12	<b>Bônus</b>	304,21 (Sem faltas)
<b>Regência de Classe</b>	453,70	<b>Regência de Classe</b>	0,0
<b>Auxílio alimentação</b>	362,96	<b>Auxílio alimentação</b>	246,00
<b>Aulas excedentes</b>	725,92	<b>Equival. Em hora-aula do excedente (8 h)</b>	502,72

<sup>105</sup> O SINTE PELA BASE (2015, p.2) indica que na proposta do governo a progressão funcional se daria a cada 3 anos no mês de aniversário do servidor, na condição da comprovação de tempo de serviço mais a comprovação de 200 horas em cursos de aperfeiçoamento e atualização. Existiriam dez letras de referências, totalizando 30 anos, sendo que as mulheres, que representavam 74% da categoria na época, podem se aposentar estando em serviço em 25 anos, podendo não chegar a última referência.

<b>Remuneração Bruta</b>	3411,54	<b>Remuneração Bruta</b>	3066,00
<b>Salário Líquido</b>	2817,16	<b>Salário Líquido</b>	2531,82 (c/ triênio o valor seria 2641,65)

Fonte: SINTE PELA BASE (2015, p. 6)

O movimento assim indica como o vencimento dos professores ACT na tabela antiga, somado o aumento dos 13%, conforme o piso, mais triênio, regência de classe e auxílio alimentação, somaria R\$ 2.987,25. Lembrando que houve perda salarial com a MP nº 198 de 2015 e também pelo valor do salário dos ACT não seguir o reajuste do FUNDEB. Além disso, haveria uma compactação do salário base dos ACTs de nível médio e graduação, uma vez que a diferença de ganho entre esses níveis seria de apenas de 4,77%.<sup>106</sup>

Em publicação feita pelo Movimento, em 14 de dezembro de 2015, o SPB também apontou como os professores ACT horistas poderão ser exonerados a qualquer tempo, sem direito integral da rescisão, como forma do governo reduzir gastos e “domesticar” a categoria frente as terceirizações e privatizações (SINTE PELA BASE, 2015a, p.1). Em 18 de fevereiro de 2016, na mesma rede, o movimento (SINTE PELA BASE, 2016) criticou o atraso nas contratações de professores temporários da Educação Especial e de professores das áreas de Artes, Educação Física e Informática<sup>107</sup>, sendo que a base para tal suspensão foi a nova lei dos ACTs, que prevê somente vínculos de 20 e 40 horas. Assim, segundo o SPB (2016), uma forma de precarizar e atacar os direitos da categoria, sem atender as demandas da Educação Especial, acarretando em falta de professores, aumento da quantidade de alunas/ profissional, além da perda e/ou redução de carga horária.

No que tangerem às proposições feitas pelo movimento (SINTE PELA BASE, 2015, p.2), se destaca a crítica da meritocracia e das terceirizações nas escolas, assim como a defesa da manutenção da

<sup>106</sup>A diferença do vencimento inicial do nível Médio e do final da graduação passa a ser de apenas 4.77% em 2014 sendo de 16,5% e em 2011 de 63%, mostrando um achatamento entre esses níveis, sendo que os ACTs podem no máximo ganhar pela titulação em graduação. (SINTE PELA BASE, 2015).

<sup>107</sup>Tais professores iniciariam o trabalho em 11 de fevereiro de 2016 e devido ao Ofício 35/2016-FCEE tiveram contratos suspensos, valendo apenas a partir de 1º de março. (SINTE PELA BASE, 2016).

regência de classe, cumprimento do 1/3 de hora atividade previsto na lei do piso (BRASIL, 2008), defesa do valor de 50% da jornada para a hora atividade, respeito ao recurso do FUNDEB<sup>108</sup>, com valor de 13% em 2015, manutenção dos cargos de nível médio, como indexador do piso na carreira, realização de concursos, readmissão de professores exonerados e a suspensão das faltas por motivos políticos.

A proposição de carreira feita pelo SPB (2015, p. 5) teria as seguintes características: seis níveis (Magistério, Licenciatura Curta, Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado e Doutorado); 10 referências por nível (A à J) com diferença de 5,5% entre elas; diferença entre magistério e graduação não deve ser menor que 63%, entre graduação e especialização não deve ser menor que 20%, graduação e mestrado não deve ser menor que 50% e entre mestrado e doutorado não deve ser menor que 30%; cumprimento do valor do vencimento inicial conforme a lei do piso (BRASIL, 2008); a progressão por níveis a qualquer tempo desde a aquisição da nova habilitação; a progressão horizontal deve ser anual com 40 horas de curso de aperfeiçoamento financiados pelo Estado e respeitando a autonomia das escolas; percentual de progressão horizontal até a última referência em mesmo nível não deve ser inferior a 50%, sendo que o servidor passaria para a sua referência atual dentro do novo nível; garantia de aposentadoria especial ao magistério; e a redução da jornada sem perdas salariais.

Em publicação de facebook de 23 de junho de 2016, o Movimento SPB (2016a)<sup>109</sup> também propôs uma reconstrução da carreira, com a ampliação dos efetivos, com realização de concursos periódicos e permanentes para combater o regime temporário, respeitando um limite máximo de 10% de ACTs, assim como a revogação da Lei 18.861/2015 dos professores ACT horistas e a garantia de estabilidade de dois anos sem a renovação anual estar sob decisão da direção escolar. Ao que parece, trata-se de uma proposição que valoriza a carreira docente e dos professores ACT remanescentes, prevendo também fatores como a garantia da isonomia, do direito ao acompanhamento de dependentes por motivos médicos e do fim da exigência de perícia no segundo dia de afastamento por motivo de saúde.

---

<sup>108</sup> Respeito no sentido de não se descumprir o valor do piso como forma “moeda de troca” por parte do governo nas negociações de greve, além de auditoria sobre o pagamento de inativos com os recursos do FUNDEB, propondo-se o fim dessa prática. (SINTE PELA BASE, 2015, p.2).

<sup>109</sup> A publicação (SINTE PELA BASE, 2016e) trata da disputa do movimento SPB no processo eleitoral para a direção do SINTE/SC.

Assim, considera-se que o movimento Sinte Pela Base (2015, 2015a, 2016, 2016a) assume uma posição crítica e coesa nas representações que produziu no período investigado, sendo contrário às propostas gerencialistas do governo do estado. Entre estas, ele é contrário à implementação da meritocracia na carreira e às políticas de remuneração que indicam um congelamento e perdas salariais, políticas que também afetam os temporários também transformados em horistas, outra política negada em sua integralidade. O SPB fez a leitura que tais propostas do governo também são estratégias de fragmentação da categoria pela quebra de isonomia e da paridade, expressando um movimento de desmonte das políticas de carreira e do regime ACT assim como da organização política dos trabalhadores do magistério.

As análises do Sinte Pela Base relacionam tais políticas de Santa Catarina com a conjuntura política local e nacional, formulando um conjunto de críticas de orientação marxista e com proposições que tendem à valorização e ampliação dos profissionais efetivos na carreira, buscando a valorização dos temporários remanescentes que comporiam até 10% do quadro docente. Essas ideias foram amplamente difundidas e defendidas nas mobilizações da categoria, ainda que não tenha conseguido reverter o caráter das políticas aprovadas em dezembro de 2015.

#### **4.1.8 Representações de unidades do PSTU para o magistério de Santa Catarina**

Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), fundado em 1993, é fruto da articulação de grupos, organizações e militantes independentes junto à uma maioria de membros da corrente Convergência Socialista (CS) que haviam rompido com o Partido dos Trabalhadores (PT) por não considerá-lo uma alternativa viável para o socialismo. Assim, segundo o próprio PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado, Florianópolis, 2014), este seria uma “alternativa revolucionária e socialista” de caráter anticapitalista, que busca atuar nos movimentos sindicais (via CSP-Conlutas) a partir de uma lógica de democracia representativa, que atue junto a esses e junto às bases dos trabalhadores.

O partido também participou e se manifestou nas lutas da categoria docente em SC. Em geral as críticas presentes em notas da unidade regional PSTU Florianópolis (2015) e da unidade PSTU Santa Catarina (2015) assemelham-se ao que, em linhas gerais, é descrito pelo Sinte pela

Base (2015, 2015a), por exemplo, articulando as políticas com a conjuntura nacional, negando integralmente a nova carreira, a lei dos horistas, a meritocracia e outras formas de desvalorização, além de destacar o caráter machista das leis (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado, Florianópolis, 2015). As críticas, no entanto, são feitas de maneira sintetizada e menos detalhadas em seu exame, assim como em suas proposições (respeito ao piso, salário com base no estabelecido no DIEESE, por exemplo).

#### **4.1.9 Representações da Unidade Classista/SC para o magistério de Santa Catarina**

A Unidade Classista/Santa Catarina, regional da mesma organização de âmbito nacional<sup>110</sup> e braço sindical do Partido Comunista Brasileiro (PCB), vinculado à Federação Sindical Mundial (FSM), também se manifestou quanto à reforma da política educacional em SC. Integrantes de seu movimento são docentes da Rede. A sua unidade publicou textos em página de blog, abordando temas relacionados aos trabalhadores em educação na rede estadual e ao SINTE/SC, posicionando-se como oposição ao sindicato.

A breve nota da Unidade Classista /SC, publicada em 19 de outubro de 2016, se volta somente à contratação ACT. Na nota a Unidade Classista /SC (2016) caracterizou que houve um “processo de humilhação” do governo frente aos ACTs, pois além das “precárias condições de trabalho e as péssimas condições salariais”, os temporários se tornam horistas, podendo vir a trabalhar cada vez mais em escolas e turmas diferentes, o que prejudicaria a relação pedagógica. Partilham da compreensão de que o regime ACT horista tem relação com diversas propostas do governo federal como a PEC 241/2016, o novo ensino médio e à “lei da mordaza”. Apesar das articulações políticas e conjunturais o texto não apresenta um exame pormenorizado das políticas de contratação temporária. Apesar de se alinhar mais a críticas como as feitas pelo SPB (2015, 2015a) e as feitas pelo PSTU (2015, 2015a), o texto do Unidade Classista/SC o faz de maneira breve e sem maiores aprofundamentos. Não foi identificado nenhum documento sobre a carreira dos efetivos do magistério no blog do grupo.

---

<sup>110</sup>A Unidade Classista (2012, s/p) se caracteriza como uma “[...] corrente sindical da esquerda revolucionária que atua com a perspectiva de ajudar no processo de organização dos trabalhadores para o enfrentamento aos ataques que o sistema capitalista e seus gestores nos impõem.”

## 4.2 DISPUTAS, CONSENSOS E CONTRADIÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE CARREIRA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DO MAGISTÉRIO DA REESC

A partir dessa apresentação e breve caracterização de algumas das representações sociais produzidas por diferentes forças sociais em relação a tais políticas, centralmente no recorte entre 2015 e 2016, pode-se destacar pontos que possibilitam demarcar elementos das disputas político-ideológicas e de caráter hegemônico. Vê-se articulação de consensos acerca de saberes e ideologias entre essas forças sociais, bem como conflitos, contradições e estratégias de convencimento nas representações produzidas.

Um dos fatores mais marcantes é o consenso nas representações produzidas por setores como a OCDE (2010), CONSED (2012, 2015), Todos Pela Educação (2011) e a SED/SC (2010, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f). Apesar das propostas variadas, todos esses setores defendem à ideologia gerencialista, com ênfase na implementação do modelo meritocrático, tanto na carreira dos efetivos como no regime temporário. Via propostas diversas advogam em favor da remuneração por desempenho e/ou produtividade articulada ao fim da isonomia salarial.

Esta lógica não se limita somente a esses grupos pois existe a possibilidade de uma incorporação da terminologia gerencial, mesmo que de forma parcial, em proposições da CNTE (2015) na medida em que esta adota a noção de desempenho num viés multideterminado, mesclando terminologias de orientações ideológicas diferentes - uma liberal e outra supostamente mais crítica. Tal suposto teria que ser investigada de modo aprofundado, levando em conta que, em termos gerais, nos documentos analisados, a CNTE (2015) defende diversos elementos de valorização da carreira do magistério, como a realização de concursos e redução de ACTs em proporção de 10%.

Considera-se mais contraditórias as representações do SINTE/SC, pois, no Termo de Acordo nº 02/2015(SANTA CATARINA, 2015f), este consente com o fim da greve realizada pela categoria do magistério em 2015, aceitando as pautas da mesa de negociação em termos pautados pelo governo e que tendem a formas de desvalorização da carreira docente. Um dos problemas neste processo relacionado a posição do Sindicato está na “suspensão” dos debates sobre meritocracia nas negociações, justamente numa época em que avançaram propostas

meritocráticas para a remuneração, assim como propostas de diminuição do valor total da remuneração pela retirada da regência de classe, possibilidade de descumprimento dos reajustes e investimentos previstos em lei. Ou seja, fatores que se articulariam de forma propícia e conveniente para a implementação da meritocracia na remuneração docente. Ainda que possa ter sido uma estratégia de negociação no fim da greve, esta posição mostra um rebaixamento de pautas importantes para a categoria, no sentido contrário do que o Sindicato assume defender.

Por sua vez, o movimento Sinte Pela Base (2015, 2015a, 2016, 2016a) assume uma posição contrária às propostas do governo para essas políticas de forma mais coesa, assim como uma leitura destas que envolve tanto uma análise aprofundada das leis em diversos fatores (remuneração, jornada, progressão, meritocracia), assim como estratégias e implicações destas para o trabalho do magistério na REESC, além de estabelecer relações desses processos particulares com a conjuntura nacional. As representações produzidas por esses setores constituem as críticas mais coesas e aprofundadas acerca das políticas, incluindo tanto detalhes das análises como da relação destas com a conjuntura nacional, além de serem representações posicionadas abertamente sobre a posição ideológica do grupo.

As unidades do PSTU Santa Catarina e Florianópolis, assim como da Unidade Classista/SC, tenderam a produzir críticas com características gerais semelhantes às apresentadas pelo Sinte pela Base, contudo sem aprofundamento, mas com forte presença durante as mobilizações da categoria. Considerando-se os limites comparativos, uma vez que as proposições e críticas do SPB foram muito mais frequentes e aprofundadas, entende-se que esses grupos produziram representações com diversos pontos comuns e de possível articulação de consenso.

A partir do analisado, identifica-se que existem ao menos duas grandes ideologias disputando tais políticas, considerando o conjunto das representações das forças aqui analisadas. Assim, entende-se que há um bloco neoliberal articulado entre OCDE, CONSED, Todos Pela Educação e Governo de Santa Catarina, que defende um avanço da lógica do gerencialismo e da meritocracia na organização e controle dessas políticas, tendendo a uma maior flexibilização do trabalho docente. Tais setores tendem a ser fortemente coesos acerca desse projeto meritocrático para tais políticas, apesar das relativas diferenças em suas propostas.

No que tange a esse bloco neoliberal, destaca-se que a OCDE (2010) propõe a realização de concursos como forma de redução da contratação de temporários na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, proposta que foi deixada de lado pela SED/SC (2010) e pelo CONSED

(2014, 2015), ambos sob administração de Eduardo Deschamps na época. Houve uma grande invisibilização do enorme contingente de professores ACT na REESC como sendo um problema por parte desses setores nacionais (SED/SC, CONSED), o que também indica algumas divergências destes frente a OCDE.

Por outro lado, entende-se que há um segundo bloco que se pauta numa leitura crítica dessas políticas, constituído por setores relacionados aos trabalhadores docentes da REESC, como o Sinte Pela Base, CNTE, SINTE/SC, Unidade Classista/SC e unidades catarinenses do PSTU. Esse bloco “crítico”, no entanto não é coeso, possuindo diversos conflitos e fragmentações entre setores, expressando um conjunto de contradições, principalmente no que tange a atuação política do SINTE/SC. Entende-se que as gestões do sindicato produziram representações que dão indícios de um rebaixamento de pautas e relativa submissão ou cooptação dessa entidade frente à lógica gerencialista e a meritocracia. Ou seja, se percebe indicativos de cooptação do SINTE/SC frente ao bloco neoliberal.

Além dessas interpretações, ressalta-se algumas estratégias do governo na produção das representações feitas, tanto argumentativas e de produção de consenso, como estratégias vinculadas ao uso da força do estado. Em relação a estas formas coercitivas, pode-se destacar o uso da violência policial<sup>111</sup> como forma de garantir o controle do estado nas votações na ALESC, além de estratégias de aprovação das leis de carreira e contratação temporária de formas não participativas, e em data do calendário inadequada para tal, entre os feriados do natal e ano novo. Possivelmente estratégias com o objetivo de aprovar tais leis com menor resistência e participação por parte dos setores críticos a estes projetos.

Quanto às possíveis estratégias argumentativas utilizadas por setores como a SED/SC (SANTA CATARINA, 2010, 2015), a OCDE (2010), o CONSED (2012, 2014, 2015) e o Movimento Todos Pela Educação (2011), alerta-se sobre o movimento de produção de um consenso orientado ao projeto meritocrático por meio da aproximação dessa lógica à uma proposição vaga de “valorização”. Tal argumento pode ser compreendido como uma forma de convencimento pautada na lógica hegemônica da aliança de classes, conforme concebida por Balsa (2006), por envolver concessões dos dominantes frente aos dominados, congregando tanto o projeto ideológico neoliberal, que busca tornar a meritocracia atraente, como também promessas de futuras concessões aos

---

<sup>111</sup> Conforme reportagem do Sinte Regional de Chapecó disponível em: <http://sinteregionalchapeco.blogspot.com.br/2015/12/repercussoes-sobre-violencia-policial.html> Acesso em 13/02/2018.

trabalhadores, como forma de tornar esses mais propensos em ver as reformas com bons olhos. Assim, uma estratégia argumentativa que possivelmente busca produzir uma aliança de classes entre setores neoliberais dominantes e setores dos trabalhadores do magistério.

Assim, as representações produzidas pelos setores neoliberais, indicam que esse convencimento busca utilizar como estratégia um deslocamento simbólico (JOVCHELOVITCH, 2000) do termo “valorização”, noção que tende a ser esvaziada de seu sentido, uma vez que do ponto de vista do trabalho e dos trabalhadores, a implementação efetiva destas leis, dentro da lógica meritocrática, retiraria direitos e desvalorizaria a profissão e a carreira. Por outro lado, contrária a essa representação de “valorização” proposta por tais setores neoliberais (SED/SC, OCDE, CONSED, TPE), identifica-se uma leitura de valorização mais presente nas representações de entidades vinculadas aos trabalhadores, destacando-o principalmente as críticas e proposições do movimento Sinte Pela Base, pela maior coesão e aprofundamento nas críticas e propostas produzidas.

Para avançar com a análise das políticas que foram produzidas após tal processo de disputas, na próxima seção far-se-á análise das leis efetivamente implementadas, a Lei nº 668 que rege o novo plano de carreira, e a Lei nº 18.861 que rege o regime temporário horista, ambas aprovadas em 28 de dezembro de 2015 na ALESC, em caráter de urgência.



## **5 CARACTERÍSTICAS DO NOVO PLANO DE CARREIRA E DO REGIME TEMPORÁRIO HORISTA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA**

Nessa seção faremos uma análise e interpretação das novas políticas de carreira e contratação temporária na REESC visando compreender as características dessas como políticas de organização e controle do trabalho, assim como de suas possíveis implicações na lógica de produtividade, na valorização e/ou desvalorização profissional e dos trabalhadores do magistério. A seção se divide em duas seções menores, sendo a primeira voltada ao novo plano de carreira e a segunda ao regime ACT horista.

### **5.1 O NOVO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO (PCCR)**

A Lei nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015), dispõe sobre novo plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR) e substitui o plano anterior, que durou 23 anos, previsto na Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. Analisaremos algumas das principais alterações desse novo plano como forma de organização e controle do trabalho do magistério juntamente com suas implicações para a valorização e produtividade, a partir de alguns itens desta lei: cargos e grupos ocupacionais, jornada de trabalho, estrutura da carreira e desenvolvimento funcional, vencimentos e vantagens pecuniárias como aspectos da remuneração, além dos concursos públicos.

#### **5.1.1 Cargos e grupos ocupacionais**

O novo PCCR (SANTA CATARINA, 2015, p.1) em seu Art. 2º prevê cinco cargos de provimento efetivo para o quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual divididos em quatro grupos ocupacionais que compõem: I) Professores (grupo ocupacional de Docência, num total de 38.000 ativos e inativos); II) Assistente Técnico-Pedagógico; III) Especialista em Assuntos Educacionais (ambos do grupo ocupacional de Apoio Técnico, num total de 2.500 e 5.500, respectivamente); IV) Assistente de Educação (grupo ocupacional de Apoio Administrativo, totalizando de 2.500 profissionais); e V) Consultor Educacional (Grupo

ocupacional de gestão, num total de 1.000)<sup>112</sup> (SANTA CATARINA, 2015). Em síntese, mantêm-se os mesmos cargos do plano de carreira anterior (SANTA CATARINA, 1992), porém categorizando-os em grupos ocupacionais.

No antigo plano de carreira os professores possuíam 10 atribuições, sendo ampliadas para 16 atribuições<sup>113</sup> no novo plano (SANTA CATARINA, 1992; 2015). Enquanto o cargo de assistente técnico pedagógico possuía oito atribuições no antigo plano de carreira, houve uma ampliação para 20 atribuições<sup>114</sup> na nova Lei (SANTA CATARINA, 1992; 2015). Não teve alteração significativa na quantidade de atribuições dos outros cargos<sup>115</sup>, embora muitos já possuíssem quantidade próxima a atual da docência.

---

<sup>112</sup> Cabe registrar que esse dado sobre a quantidade do quadro de efetivos destoa consideravelmente dos dados do Portal de Transparência do governo do estado de Santa Catarina (2012-2017), que demonstram, como apresentado no gráfico 4 (seção 3.1) que em 2015 haviam 1836 assistentes técnico pedagógicos e 927 especialistas em assuntos educacionais e 50 consultores educacionais (número que aumenta para 91 em 2016 e diminui para 89 em 2017). Assim percebe-se que os dados apresentados pela SED/SC destoam dos apresentados pela secretaria da fazenda, mesmo sem poder concluir os motivos dessa contradição dos dados.

<sup>113</sup> Entre as novas funções previstas aos docentes destaca-se: Preencher sistemas informatizados de dados sobre a frequência, rendimento dos alunos e sobre a execução da atividade docente; “Assumir a docência, quando do impedimento eventual do professor responsável pela turma e/ou disciplina, independentemente da etapa ou da modalidade”; “Elaborar e implementar projetos especiais”; “Planejar bimestral/semestral/anual temas das disciplinas junto a estudantes e equipe pedagógica da escola”; “Participar do planejamento curricular com todos os professores da unidade escolar”; “Participar na elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos na área educacional”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 18)

<sup>114</sup> Envolvendo novas funções aos assistentes técnicos pedagógicos como: “Auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola”; “Auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação”; “Comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares”; “Administrar e organizar os laboratórios existentes na escola”; “Auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares”; e “execução de outras atividades de acordo com necessidades da escola”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 19)

<sup>115</sup> No antigo plano (SANTA CATARINA, 1992) o cargo de Especialista em assuntos educacionais (EAE, tinha 19 atribuições para a função Administrador escolar, 24 atribuições para a função de orientador educacional e 21 atribuições para a função supervisor escolar. Tal quantidade de atribuições nestes cargos se mantém no novo plano (SANTA CATARINA, 2015), com exceção do EAE com

No novo PCCR há indícios de uma intensificação expressa no aumento de atribuições dos docentes e ATPs, assim como uma flexibilização destas atribuições para funções administrativas. Essas mudanças podem caracterizar o processo de reconversão docente<sup>116</sup>, conforme analisado por Evangelista (2006), implicando, entre outros aspectos, na ampliação das tarefas no trabalho docente dentro de um perfil de “super-professor” (TRICHES, 2010), ou seja, numa forma de controle flexível orientado a uma intensificação das atividades no trabalho.

### **5.1.2 Jornada de trabalho**

Conforme o Art. 17 e os anexos II a VIII da nova carreira (SANTA CATARINA, 2015), a jornada de trabalho dos cargos de efetivos podem ser de 10, 20, 30 e 40 horas semanais para os professores em geral, e de 20 ou 40 horas semanais para os outros cargos do magistério. Deste modo, manteve-se a proporção base da jornada praticamente similar ao antigo plano, com exceção do cargo do magistério de consultor educacional, que tem estabelecida jornada exclusivamente de 40 horas semanais no novo plano.

No entanto, se identificam medidas de regulação de jornada e de segmentação destas para os docentes em três agrupamentos: dos professores dos anos iniciais do fundamental e educação especial; dos professores dos anos finais do fundamental e ensino médio; e dos professores substitutos. As jornadas dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme o Art. 18 (SANTA CATARINA, 2015), também seriam de 10, 20, 30 e 40 horas semanais, destacando-se o mecanismo que prevê que se tais tempos de jornada não estiverem disponíveis aos professores efetivos em suas unidades escolares de lotação, os mesmos poderão complementar sua jornada em outras unidades escolares.<sup>117</sup> No entanto, caso o professor não consiga manter

---

função de orientador educacional que passa a ter 23 atribuições. A quantidade de atribuições do cargo de consultor educacional que era 18 (SANTA CATARINA, 1992) se mantém no novo plano. (SANTA CATARINA, 2015) O cargo de assistente de educação previa 15 atribuições no antigo plano e a habilitação requerida era o magistério de nível médio (SANTA CATARINA, 1992, p. 28), sendo que no novo plano (SANTA CATARINA, 2015, p. 25) se prevê habilitação de nível superior (graduação) em pedagogia e o aumento para 16 atribuições.

<sup>116</sup> Vide subseção 2.3.

<sup>117</sup> Considerando tanto a distância limite de 20 (vinte) quilômetros entre as unidades (§ 1º), como as disciplinas compatíveis a habilitação de cada professor. (§ 3º). (SANTA CATARINA, 2015, p. 5-6). Destaca-se como a distância de 20

sua carga de aulas, haverá uma redução da jornada de trabalho original na proporção das horas-aula efetivamente dadas, dentro do limite mínimo de 10 (dez) horas semanais— jornada que se mantém caso o professor não consiga ampliar sua carga com mais aulas durante o ano letivo.

Pode-se interpretar assim que a carreira prevê um mecanismo que controla a jornada dos docentes de forma a punir o professor que não conseguir manter a quantidade de aulas para compor sua jornada, responsabilizando os professores por manter ou ampliar o número de aulas e remuneração, e desresponsabilizando a própria SED/SC, a qual gerencia e estrutura as unidades e turmas na REESC, de garantir jornadas de 40 horas. Um professor pode ter sua carga horária reduzida no decorrer do ano letivo caso a gerência oriente fechamento de turma. Ou seja, um professor efetivo por 20 horas só saberá quanto ganhará ao final do mês após ser distribuída as aulas nas unidades de ensino, correndo o risco de ter de trabalhar em várias escolas para poder completar o número mínimo de aulas exigida para sua carga horária. Assim, percebe-se que a lógica da meritocracia e responsabilização está fortemente presente nesse mecanismo que prevê a instabilidade do docente como algo padrão, visando um modo de ser professor, o “auleiro”, que tem que lidar com a incerteza frente à própria jornada, enquanto sustenta uma forma de contratação compatível com o desmonte das escolas estaduais.

Um aspecto a destacar no novo PCCR (SANTA CATARINA, 2015, p.5-6), conforme o Art. 18, é o fato dele prever que professores dos anos finais do fundamental e ensino médio a proporção de 2/3 do tempo total da jornada em tempo de hora aula (cada hora aula tem duração de 50 minutos). Aspecto também reforçado no Art. 19, que afirma que “Na composição da jornada semanal de trabalho do titular do cargo de professor, será observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da respectiva carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos[...]”,<sup>118</sup> prevendo o proporcional de 1/3 da jornada voltada à hora atividade (13h20min. numa jornada semanal de 40), conforme previsto na Lei do Piso (BRASIL, 2008).

Cabe lembrar que a Lei do Piso foi aprovada em 2008 e foi retificada pelo STF em 2011, contudo, como indicado na seção 3, entre 2008 e 2015 o estado de Santa Catarina se limitou a uma proporção à 1/5

---

quilômetros entre as unidades pode ser uma distância difícil de percorrer em cidades com uma mobilidade urbana comprometida, tornando-se um fato de intensificação da jornada de trabalho.

<sup>118</sup>O inciso 2º do Art. 19 prevê cumprimento de, no mínimo, metade do tempo da hora atividade dentro das unidades escolares (SANTA CATARINA, 2015, p. 5-6).

da jornada (8 horas numa jornada de 40 horas semanais) para hora atividade, além de desrespeitar o valor mínimo do piso salarial em diversos anos (2009, 2010, 2011 2012, 2015), demarcando uma sequência histórica de desrespeito a este direito na nova carreira.

Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Especial, conforme o Art. 20, também se submetem às regras gerais do Art. 18 (§ 1 e § 2), que indicam apenas 2/3 do total da jornada para tempo de hora aula. Porém, de forma contraditória, afirma-se no Art. 20, que as jornadas destes professores seriam de 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas semanais, o que corresponderiam a 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas-aula, respectivamente. Ou seja, prevê-se dispositivos contraditórios, um que respeita à proporção da jornada para hora atividade (1/3) e outra que reduz o tamanho dessa proporção em valor próximo 1/6 da jornada. Este tempo representaria 3 horas e 20 minutos para uma jornada total de 20 horas, e 6 horas e 40 minutos para uma jornada de 40 horas. Tempo ínfimo e irrisório para preparar aulas, corrigir trabalhos, atender alunos e familiares. Tal contradição pode ser compreendida como estratégia que possibilita a não garantia do respeito da Lei do Piso (BRASIL, 2008) no que tange à hora atividade.

Para tentar compensar tal déficit da proporção da hora atividade a esses docentes em particular, a nova carreira prevê em seu Art. 28 a gratificação pelo exercício em classe unidocente e de educação especial no valor de 12% sobre o vencimento, como forma de “garantir” a proporção adequada da hora atividade.

Entende-se que tal argumento da SED/SC e do governo expresso nos termos dessa gratificação seja uma falácia, uma vez que não há correlação razoável entre esse adicional que influi na remuneração (com valor de 12% do vencimento) como forma de compensar efetivamente um déficit de 50% na proporção adequada da hora atividade na jornada. Ainda que muito pequeno, esse tempo de 6h e 40 minutos representa cerca de 16% do tempo da jornada que não é respeitado.

Ou seja, o aumento na remuneração por meio desta gratificação (12% sobre o vencimento) não representa uma forma correta de compensação pela diferença dos valores dos percentuais indicados (cerca de 4%), não sendo nem mesmo razoável, uma vez que tenta compensar um déficit da composição da jornada com remuneração, em detrimento de um simples aumento do tempo total da jornada que incluía o tempo da hora atividade em sua plenitude. Assim, entende-se que essa forma de compensação é contraditória e ineficaz, características que se reforçam no conjunto das reformas no que tange à remuneração, uma vez que a compensação financeira da gratificação unidocente (12%) é pouco

representativa frente à extinção de gratificações como a regência de classe, que para tal segmento docente tinha com valor de 40% sobre o vencimento.

Outra estratégia do novo PCCR que tende a desestimular o cumprimento e a realização da hora atividade é a gratificação de aulas complementares. Tal gratificação é orientada ao aumento da remuneração por ampliação da jornada em sala, prevendo redução proporcional no tempo de hora atividade (SANTA CATARINA, 2015, p. 6). Que dizer, o Estado de Santa Catarina mantém uma posição perceptível de desrespeitar o direito da hora atividade dos professores em sua integralidade pelo caráter contraditório ou parcial identificado, indicando a continuidade de uma tendência a precarizar e desvalorizar a jornada e o trabalho docente.

Por último, também se pode mencionar outra modalidade de jornada dos docentes, a dos “professores em substituição” (Art. 21), caracterizada no caso dos docentes titulares que podem ser designados a substituir professores responsáveis por disciplina e/ou turma, quando este for impedido de exercer a função, independentemente de etapa ou modalidade (SANTA CATARINA, 2015, p. 6). A jornada desses professores em substituição é de 20 ou 40 horas semanais, incluído o 1/3 da jornada para hora atividade (conforme o Art. 19). Tal substituição não atribuiria ao substituto à titularidade de turma ou disciplina, sendo que tal alteração seria encerrada (Art. 24) com o retorno do titular ou na data de 31 de janeiro do ano seguinte a alteração, ou a pedido do substituto (Art. 26) para complementação de carga em outra unidade (SANTA CATARINA, 2015, p. 6). O inciso 4º do Art. 21 ainda destaca que “Ato do Chefe do Poder Executivo disporá sobre os critérios para designação de titular do cargo de Professor para atuar em substituição na rede estadual de ensino” (SANTA CATARINA, 2015, p. 6).

Ainda relativo a uma “jornada do professor em substituição”, o Art. 23 prevê mecanismo de alteração na jornada de trabalho dos professores<sup>119</sup> até um total de 40 horas, para atendimento de necessidades

---

<sup>119</sup> Destaca-se que os titulares dos cargos Assistente Técnico Pedagógico e Assistente de Educação podem alterar a jornada para 40 (quarenta) horas semanais (art. 27), conforme as necessidades da unidade escolar, assim como na ocorrência de vagas em situações como unidades escolares em área de difícil acesso e 2 (dois) turnos ou unidades com vagas por motivo de exoneração ou remoção. Tal alteração cessa em casos de “[...] movimentação funcional, a pedido do interessado, para outra unidade escolar que não ofereça vaga para a continuidade da alteração da carga horária [...]”, afastamento de licença não remunerada e afastamento para outros órgãos com ou sem ônus para a SED/SC.

específicas das unidades escolares nas seguintes circunstâncias: substituição de titular afastado do exercício de cargo, “atendimento de projetos com prazo certo de duração” e na ausência de professores titulares nas escolas. Os professores efetivos com maior tempo de serviço na unidade de ensino teriam prioridade nas alterações de jornada. Também se aponta (Art. 26) que alterações como as substituições podem ser encerradas em algumas situações, entre as quais se ressaltam a redução de turmas, extinção de unidades escolares e extinção de cursos nas unidades. A alteração da jornada, prevista no artigo 26, fica limitada aos casos em que existam vagas de disciplinas compatíveis a(s) habilitação(ões) do professor titular (SANTA CATARINA, 2015, p. 7).

Na nova carreira há várias evidências de uma maior flexibilização da jornada por meio destes mecanismos de alterações do trabalho, expressos também na redução compulsória da jornada, nas substituições e aulas complementares, podendo implicar tanto numa instabilidade como oscilação na remuneração total. Tais fatores, articulados à gratificação por aulas complementares, como forma de aumento da renda como indicado anteriormente, podem desestimular e/ou inviabilizar a integralidade da hora atividade, uma vez que poderia haver um conflito entre o respeito hora atividade e a ampliação da jornada por meio das aulas complementares. Sem contar que contribui, devido a intensificação do trabalho, para fragmentar os docentes no que tangem às lutas políticas relativas à composição da jornada, tendência já apontada por Souza (2014) e por setores como o Sinte Pela Base (2015, 2015a).

### **5.1.3 Estrutura da carreira, ascensão e o desenvolvimento funcional**

Conforme o Art. 3º, o qual determina sobre a estrutura da nova carreira, ela está organizada em seis níveis e nove referências, com validade a partir de 1º de maio de 2016 (SANTA CATARINA, 2015, p.1). Na antiga estrutura havia 12 níveis (relacionados a seis diferentes tipos de titulação) e sete referências (A à G) (SANTA CATARINA, 1992). No novo Plano ocorre uma condensação dos níveis para apenas seis com uma ampliação de duas referências para cada nível. Conforme Art. 4º, os níveis seriam: I) nível médio; II) superior com graduação de licenciatura curta; III) superior com licenciatura plena ou graduação em Pedagogia; IV) superior de pós-graduação em curso de especialização na área da educação, com duração mínima de 360 horas; V) superior de curso de

---

As alterações destes profissionais ocorreram preferencialmente na mesma unidade escolar de lotação. (SANTA CATARINA, 2015, p. 7-8)

pós-graduação de mestrado na área da educação; VI) superior de curso de pós-graduação de doutorado na área da educação (SANTA CATARINA, 2015).

O enquadramento funcional dos efetivos (Art. 6º) se dará por meio de movimentações na linha de correlação constante com níveis (6) e referências (9) da nova política. Neste enquadramento são considerados fatores como: igualdade nas denominações e atribuições dos cargos, os vencimentos do cargo ocupado atualmente e do cargo alvo do enquadramento e habilitação para o cargo.

Para os profissionais de nível médio e licenciatura curta (superior), o enquadramento da nova carreira adota valor único de vencimento por nível, ou seja, sem progressão nas 9 referências (por tempo e 200 horas de cursos). No antigo plano de carreira, a progressão horizontal também não era prevista nestas habilitações (nível médio e licenciatura Curta). Assim o governo mantém a prática de achatar as diferenças salariais entre tais níveis da base da carreira e o nível de graduação, como se observa no Gráfico 6, apresentado na seção 3, sendo um mecanismo coerente com a proposta do governo de 2015, voltada à extinção de tais profissionais como indexadores do valor do piso.

O Art. 7º prevê<sup>120</sup> o desenvolvimento funcional realizado em duas modalidades: a ascensão funcional (vertical) e a promoção (horizontal) (SANTA CATARINA, 2015). A ascensão funcional, detalhada no Art. 10, define a passagem do servidor efetivo a um nível de habilitação superior da carreira, sendo que continua a depender da comprovação da

---

<sup>120</sup> Destaca-se no art. 8º que “Não fará jus ao desenvolvimento funcional o servidor que na data da ascensão funcional ou no interstício aquisitivo da promoção” estiver em situações como: estágio probatório, preso por decisão judicial julgada, cumprimento condenação, em licença para exercer cargo eletivo, ”estiver à disposição de órgãos e entidades que não pertençam à estrutura da Administração Direta, Autárquica e Fundacional Estadual, estiver aposentado e licença com base nas hipóteses dos Arts. 115 e 117 da Lei nº 6.844/1986. (SANTA CATARINA, 2015). Conforme a Lei nº 6.844/1986, em seu Art. 115, há a possibilidade concessão de “[...] licença especial sem vencimento ou remuneração, quando o cônjuge, funcionário civil ou militar, autárquico, de Empresa Pública, de Sociedade de Economia Mista ou de Fundação instituída pelo Poder Público: I - for servir em outro Estado ou no estrangeiro; II - for exercer mandato eletivo federal[...]”, tendo duração de até dois anos, com possibilidade de renovação. Também se prevê (SANTA CATARINA, 1986) no Art. 117 que “Ao membro do magistério efetivo poderá ser concedido licença sem remuneração para o trato de interesses particulares pelo prazo de até 6(seis) anos. “ Com exceção da situação em que o efetivo do magistério se encontra em estágio probatório.

nova formação requerida por meio de diploma reconhecido pelo MEC, ocorrendo a qualquer tempo, sendo que na transferência ao novo nível, a nova referência seria aquela com vencimento imediatamente superior a última referência do nível anterior. Uma única diferença que houve aqui foi uma diminuição do número de níveis de forma compatível com as habilitações, portanto a ascensão funcional se limita apenas à condição de novo título, sem envolver ascensão dentro de uma mesma habilitação como no antigo plano.

A promoção dos titulares efetivos na estrutura da carreira se constitui pela elevação nas referências caracterizadas pelas letras A à I, forma de desenvolvimento exclusivo dos profissionais dos níveis III à VI da carreira, desvalorizando os níveis I e II com somente uma referência única, como indicado acima. A promoção de uma referência ocorrerá a cada três anos, no mês de aniversário natalício do servidor<sup>121</sup>, tendo fatores limitantes<sup>122</sup> e três requisitos para tal: estar em efetivo exercício durante o período; comprovação de frequência ou docência em curso de aperfeiçoamento<sup>123</sup> e atualização com mínimo de 120 (cento e vinte) horas homologados pela SED, CEE ou MEC; e ter no máximo cinco faltas injustificadas na ficha funcional (SANTA CATARINA, 2015).

---

<sup>121</sup> O inciso §7º do Artigo 14 (SANTA CATARINA, 2015, p. 4) prevê que nas promoções, caso o aniversário natalício do servidor ocorrer antes do estágio probatório se fixa termo inicial de concessão a data de término do estágio junto a portaria de homologação.

<sup>122</sup> O Art. 13 descreve situações que interrompem o exercício relativo à promoção, como “ o afastamento do servidor das atribuições específicas do cargo, exceto quando nomeado ou designado para exercer cargo em comissão ou função gratificada nas unidades administrativas da SED, ou cargo de direção superior no Poder Executivo Estadual e nos Municípios”, situação de disponibilidade remunera e as hipóteses previstas no art. 8 que vedam as ascensões funcionais. (SANTA CATARINA, 2015, p. 4)

<sup>123</sup> O art. 14 prevê que o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), conduzido pela Diretoria de gestão de pessoas da SED, faz análise dos cursos, para respectivo possível efeito de promoção, considerando-se esses cursos aqueles de reciclagem, aprimoramento, congressos, palestras, seminário se eventos relacionados realizados organizados públicos e privados. Os temas dos cursos devem ser relacionados as atribuições dos cargos ou área de atuação e tais cursos devem estar concluídos e homologados no período aquisitivo previsto, além de que tais cursos devam ser realizados após a investidura do cargo, se consideram eventuais saldos remanescentes para promoções futuras, não se consideram as habilitações (níveis) nem cursos preparatórios para concurso como forma de curso de atualização. (SANTA CATARINA, 2015, p. 4)

Assim, em comparação com o antigo plano de carreira (SANTA CATARINA, 1992), na nova carreira ocorre uma diminuição no número de referências que o efetivo avança a cada três anos (de duas para uma), além do aumento de 40 horas nos cursos<sup>124</sup> exigidos para a promoção e adição de critérios impeditivos como o limite de cinco faltas injustificadas ao longo de três anos. Interpreta-se, desta maneira, que o novo PCCR (SANTA CATARINA, 2015) avança com a lógica meritocrática e punitiva na progressão horizontal que se torna mais rigorosa e restritiva, destacando-se como podem ser consideradas injustificadas faltas por motivos de greve, estratégias utilizadas como meio de desmobilizar a categoria a realizar greves e paralisações frente a ameaça de perda de direitos da progressão.

Outra dimensão é o tempo total mínimo para que o trabalhador do magistério alcance a referência mais alta da progressão relativa a promoção na estrutura da carreira. Na tabela 6 abaixo, pode-se ver um comparativo do tempo mínimo para o alcance da última referência de cada nível para a progressão na antiga e na nova carreira, considerando a situação ideal na qual os efetivos cumprissem todos os quesitos para a progressão.

**Tabela 6 - Tempo mínimo total da Progressão Horizontal por nível na antiga (1992) e na nova carreira (2015)**

<b>Níveis</b>	<b>Antiga carreira (1992)</b>	<b>Nova carreira (2015)</b>
<b>Ensino médio/magistério</b>	Sem progressão	Sem progressão
<b>Licenciatura curta</b>	Sem progressão	Sem progressão
<b>Licenciatura Plena</b>	21 referências (33 anos)	9 referências (27 anos)
<b>Especialização</b>	7 referências (12 anos)	9 referências (27 anos)
<b>Mestrado</b>	7 referências (12 anos)	9 referências (27 anos)
<b>Doutorado</b>	7 referências (12 anos)	9 referências (27 anos)

<sup>124</sup> Destaca-se que o projeto de lei complementar nº 024.4 de agosto de 2017 (SANTA CATARINA, 2017), que no momento de finalização desta vem tramitando na ALESC, pretende vincular os cursos de formação pré-requisitos ao desenvolvimento funcional ao Sistema S.

Fonte: Elaboração própria com base nas duas Lei que versam sobre o PCCR na REESC (SANTA CATARINA,1992; 2015)

Ressalta-se que, no antigo plano de carreira (SANTA CATARINA, 1992), a cada três anos os docentes poderiam avançar duas referências (um por tempo e outra por desempenho), de um total de sete referências nos níveis de pós-graduação e 21 referências no nível licenciatura plena. No novo Plano (SANTA CATARINA, 2015) há uma diminuição de cinco anos no tempo total mínimo da progressão horizontal para a licenciatura plena, enquanto nos níveis de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) se verifica um aumento de 15 anos no tempo mínimo de progressão horizontal para a última referência em cada nível. Tal prolongamento do tempo das promoções dos níveis de pós-graduação no novo plano, articulado a uma maior rigidez dos critérios dessa forma de desenvolvimento funcional, pode acarretar numa desvalorização da progressão funcional na carreira. Fator que pode ser mais grave se considerarmos a estagnação da remuneração após o alcance da última referência (progressão horizontal) e os mecanismos citados anteriormente que tornam a progressão horizontal mais rigorosa (“faltas injustificadas”, aumento da carga de cursos necessária, etc.).

No que tange à promessa do governo de descompactação do achatamento da estrutura da carreira, indicamos na Tabela 7 a dispersão entre os níveis da estrutura da carreira na antiga (SANTA CATARINA, 1992) e nova carreira (SANTA CATARINA, 2015).

**Tabela 7 - Comparativo da diferença entre a dispersão dos vencimentos entre os níveis ao longo da Carreira nas Leis nº 1.139 de 1992 (reajuste equivalente a 2014) e nº 668 de 2015 (reajuste de novembro de 2017)**

	<b>Antigo Plano de carreira (1.139/1992)</b>	<b>Novo Plano de Carreira (668/2015)</b>
<b>Entre Ensino médio/magistério e Licenciatura Curta</b>	R\$ 0,00 (0%)	R\$ 89,90 (3,75 %)
<b>Entre Licenciatura curta e Licenciatura Plena</b>	R\$ 649,98 (38,29%)	R\$ 1.063,68 (42,76%)
<b>Entre Licenciatura Plena e Especialização</b>	R\$ 746,91 (40,55%)	R\$ 1.297,15 (50,33%)

<b>Entre Especialização e Mestrado</b>	R\$ 652,05 (29,68%)	R\$ 1.327,32 (44,35%)
<b>Entre Mestrado e Doutorado</b>	R\$ 702,85 (28,78%)	R\$ 1.420,1 (42,82%)

Fonte: Elaboração própria com base em SANTA CATARINA. (1992; 2014; 2015).

Percebe-se nesses valores da dispersão entre os níveis ao longo da carreira que, em comparação com a antiga carreira, a nova teve aumento de 3,75% na diferença entre os vencimentos do nível médio e licenciatura curta, aumento de 4,47% entre o nível licenciatura curta e plena, de 9,78% entre os níveis licenciatura plena e especialização, de 14,67% entre especialização e mestrado e de 14,04 entre mestrado e doutorado. Assim, o desachatamento entre níveis se deu de modo mais significativo apenas entre o nível licenciatura e o nível de pós-graduação. Quanto à dispersão geral da carreira, houve um desachatamento parcial no valor de 12,29%. O que, no entanto, ainda mantém a estrutura dos níveis da base da carreira achatados, assim como a estrutura geral da carreira permanece achatada. Deve-se destacar também como o desachatamento dos valores iniciais e finais dos níveis e da estrutura da carreira se deu em detrimento da extinção de vantagens como a gratificação por regência de classe, como se analisará adiante.

### 5.1.4 Vencimentos

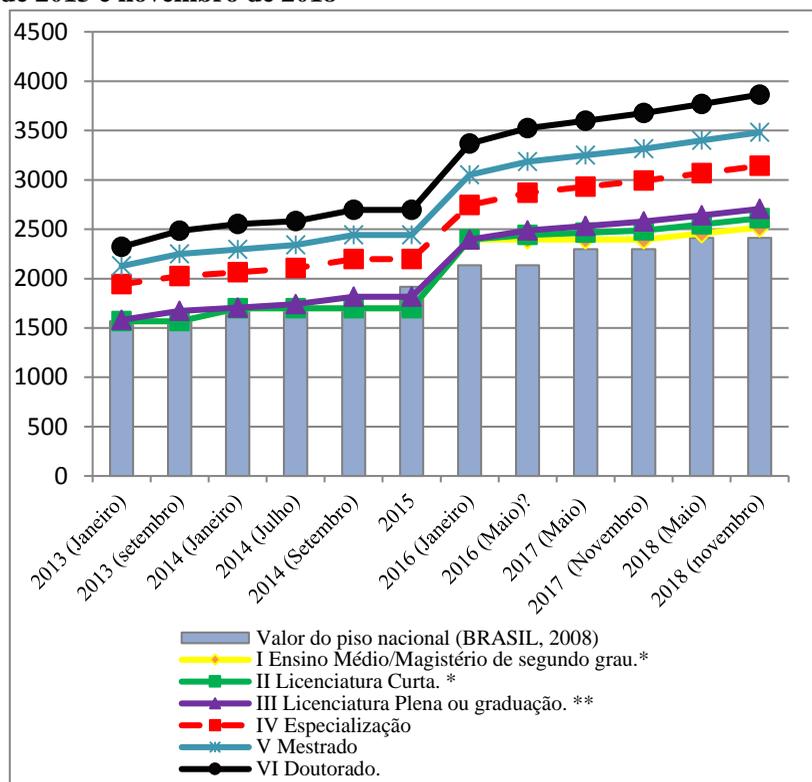
O novo PCCR prevê os valores de vencimento para os cargos efetivos do magistério, por níveis e referências, fixados na proporção de jornada de 40 (quarenta) horas semanais (Art.34), com valores previstos para 2016 e 2017 (anexos XI a XIV da Lei 668/2015) e com previsão de reajustes para o ano de 2018<sup>125</sup>, que seriam estimados em 5% sendo metade a partir de 1º de maio e metade a partir de 1º de novembro desse ano. Os reajustes por níveis no novo plano podem ser percebidos comparativamente entre 2016 e 2018 frente a vencimentos do antigo

---

<sup>125</sup> Tal reajuste em 2018 poderá, segundo o art. 39 (SANTA CATARINA, 2015, p.11-12), ser acrescidos de incremento variável a partir do nível licenciatura curta da carreira que partir de cálculo de quociente entre valor do FUNDEB pago para a remuneração do magistério em efetivo exercício em 2017 (dividendo) e o valor da receita anual do FUNDEB neste mesmo ano (divisor).

plano de carreira entre 2013 e 2015 no Gráfico 7, abaixo<sup>126</sup>, sem considerar as atualizações dos valores a partir da inflação.

**Gráfico 7 - Valor dos Vencimentos por nível da carreira entre janeiro de 2013 e novembro de 2018**



Fonte: Elaboração própria com base. (SANTA CATARINA, 2013; 2014; 2015).

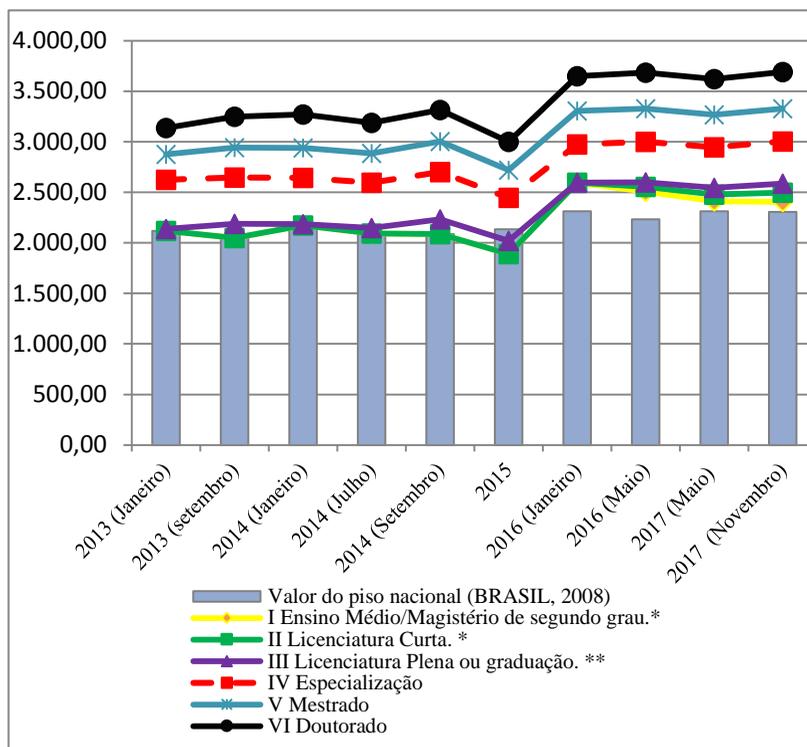
Os dados relativos ao vencimento na carreira à primeira vista tendem a ser relativamente promissores. Entretanto, considerando os juros inflacionários com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor<sup>127</sup> (INPC, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>126</sup>Para uma visão histórica mais abrangente (1995-2014) dos vencimentos por níveis da carreira vide gráfico 6 (cap. 3) elaborado por Bollmann e Bassi (2016, p. 204).

<sup>127</sup> Segundo o IBGE (2018), o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) “[...] tem por objetivo a correção do poder de compra dos salários, através da mensuração das variações de preços da cesta de consumo da população

(IBGE), se destacam diferentes alterações dos vencimentos com a implementação do novo Plano de Carreira, como se demonstra no Gráfico 8 abaixo.

**Gráfico 8- Variação do Valor dos Vencimentos por nível da carreira entre janeiro de 2013 e novembro de 2017 conforme reajuste inflacionário segundo o INPC (IBGE).**



Fonte: Elaboração própria com base em Santa Catarina (2013, 2014, 2015). Valores atualizados pela inflação a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE em reais de outubro de 2017.

assalariada com mais baixo rendimento. Esta faixa de renda foi criada com o objetivo de garantir uma cobertura populacional de 50% das famílias [com renda entre 1 a 5 salários mínimos] cuja pessoa de referência é assalariada e pertencente às áreas urbanas de cobertura do SNIPC - Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor. ” O IBGE (2018) ainda complementa: “[...] Esse índice de preços tem como unidade de coleta estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, concessionária de serviços públicos e internet e sua coleta estende-se, em geral, do dia 01 a 30 do mês de referência. [...]”.

A partir dos Gráficos 7 e 8 e do previsto no Art. 34 no PCCR (SANTA CATARINA, 2015), pode-se concluir que, apesar do governo não ter retirado o nível médio e licenciatura curta da carreira e como forma de indexador do piso, ele praticamente manteve o achatamento da dispersão salarial geral da carreira, principalmente entre os níveis I, II e III da carreira. Por consequência, há um processo que desvaloriza a formação em licenciatura curta e licenciatura plena, aproximando-as do valor do vencimento do nível médio, que deveria ser a base para ampliação dos vencimentos dos níveis superiores. Relembra-se, no entanto, que a proposta do governo era extinguir os níveis I (nível médio) e II (licenciatura curta) da carreira.

Além disso, os gráficos acima indicam que os reajustes entre 2016 e 2018 tendem a diminuir ao longo desses três anos, indicando um maior impacto apenas no primeiro, conforme também indicado em estudos do Sinte Pela Base (2015). Ainda se ressalta que o governo desrespeitou o valor do piso salarial nacional para os níveis médio (I e II) e graduação plena (III) durante 2012, 2013 e 2015, por exemplo, destacando-se que neste último ano (2015) não houve reajuste algum para os vencimentos. Além disso, a viabilização do aumento nos vencimentos da carreira no novo plano (SANTA CATARINA, 2015) se deu por meio da extinção da gratificação de regência de classe e sua incorporação ao vencimento base, fatores que serão analisados a seguir.

### **5.1.5 “Vantagens” e gratificações**

Constata-se que diversas adicionais ao vencimento – as “vantagens” –, são extintas pelo governo na nova carreira (SANTA CATARINA, 2015). O Art. 35 indica que “Ficam extintas e transformadas em vantagem pessoal nominalmente identificável”<sup>128</sup>. O

---

<sup>128</sup>A vantagem pessoal nominalmente identificável de que trata este artigo não integra base de cálculo de outras vantagens, exceto décimo terceiro e o terço constitucional de férias, sendo exclusivamente sujeita à atualização por revisão geral da remuneração dos servidores públicos estaduais (SANTA CATARINA, 2015, p. 11). Na nova carreira (SANTA CATARINA, 2015, p. 11), algumas das vantagens extintas foram: gratificação de permanência (art. 29 da Lei Complementar nº 1.139, de 1992); vantagem paga a título de aulas excedentes (art. 6º e 33 da Lei Complementar nº 1.139, de 1992); a vantagem da “Lei da Praia” (Leis federais nº 616, de 2 de fevereiro de 1949, nº 1.156, de 12 de julho

Art. 42 define quais vantagens passam a estar extintas: Gratificação de incentivo à regência de classe, gratificação de incentivo à ministração de aulas<sup>129</sup> e gratificação pelo exercício de função especializada de magistério.

No caso das gratificações pagas no percentual com 25% do valor do vencimento, como a regência de classe (ensino fundamental anos finais e ensino médio), houve a incorporação deste valor ao vencimento no novo plano; no caso de gratificações como a regência pagas no percentual de 40% (professores do ensino fundamental anos iniciais e ed. Especial) do vencimento, 25% seriam incorporado ao vencimento e o resto (15%) do valor seria transformado na gratificação de classe unidocente e educação especial, que possui somente valor de 12% sobre o vencimento. Assim, apesar do artigo 42 prever que seria “vedado o decréscimo remuneratório” (SANTA CATARINA, 2015, p. 13), se percebe que 3% do valor da regência (no caso dos que recebiam 40% do valor do vencimento), deixam de ser investidos na remuneração.

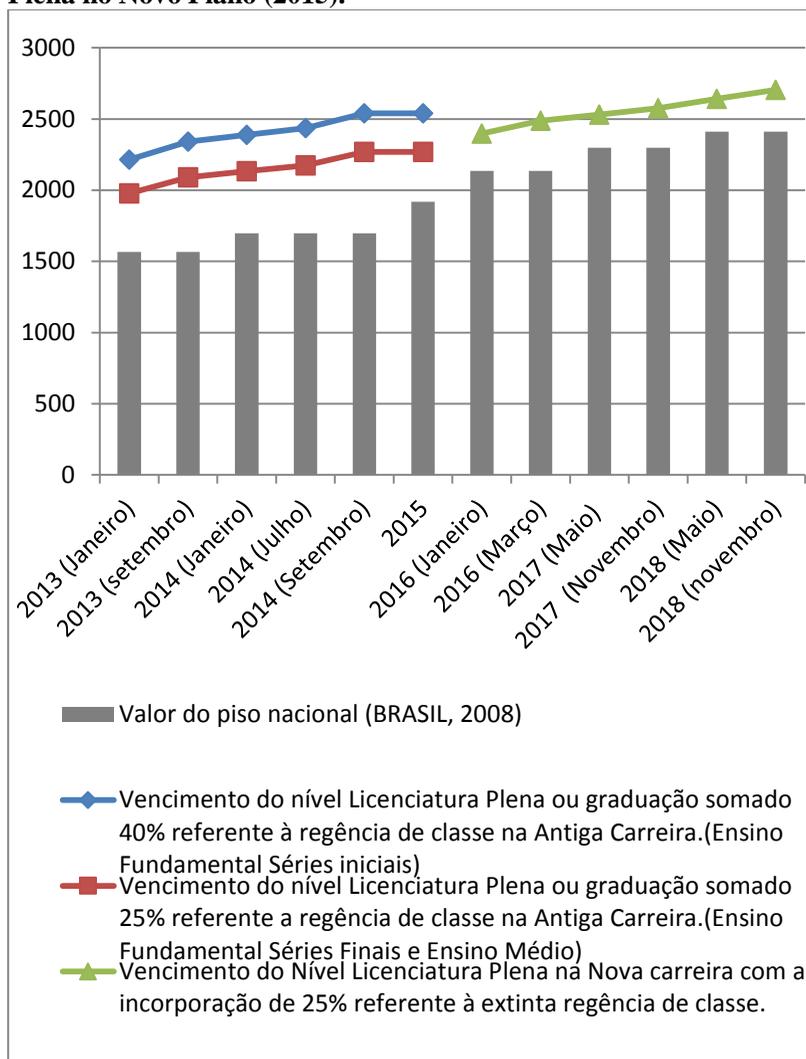
Para estimar o possível impacto de algumas das vantagens extintas na remuneração, pode-se comparar os vencimentos iniciais do nível licenciatura plena somados à gratificação de regência de classe no antigo plano entre o período entre 2013 e 2015, em comparação como vencimento na nova carreira que a partir de 2016 “incorpora” parte do valor de tais gratificações, extinguindo-as, como se observa no Gráfico 9 (SANTA CATARINA, 1992, 2014, 2015).

---

de 1950, o Decreto nº 11, de 21 de maio de 1956, denominada “Lei da Praia”), entre outras

<sup>129</sup> Tal gratificação previa adicional no valor de 20% do vencimento para professores que ministrassem de 25 a 32 horas aulas para a jornada de 40 horas, de 19 a 24 horas aula para a jornada de 30 horas, de 13 a 16 horas para a jornada de 20 horas e de 7 a 8 horas aula para a jornada de 10. Assim seria como forma de incentivar o professor em sala de aula.

**Gráfico 9- Variação vencimento inicial do Nível Licenciatura Plena somado a gratificação de regência de classe (25 e 40%) no antigo Plano (1992) e variação do vencimento inicial do Nível Licenciatura Plena no Novo Plano (2015).**



Fonte: Elaboração própria com base em Santa Catarina (1992, 2013, 2014, 2015)

O gráfico evidencia como os professores de ensino fundamental series iniciais (que recebiam regência de classe no valor de 40%) foram

prejudicados com a implementação do novo Plano, tendo uma diminuição de R\$ 143,49 na remuneração, considerando o vencimento base e regência de classe. Enquanto os professores do ensino fundamental séries finais e ensino médio (que recebiam regência de classe no valor de 25%) tiveram um aumento de R\$ 128,73 no vencimento base entre 2015 e janeiro de 2016, junto à extinção/incorporação da regência.

No entanto, se reforça o argumento de que o governo do estado extinguiu a gratificação de regência de classe, como forma de pagar o valor do piso nacional sem investir mais recursos para valorizar, efetivamente, a remuneração dos docentes. Situação que pode ser mais grave considerando a correção dos valores conforme os reajustes inflacionários.

Por outro lado, no novo Plano cinco gratificações, um prêmio e a vantagem pessoal nominalmente identificável foram criadas e/ou modificadas. Entre as gratificações se destaca a ganha pelo Exercício em Classe Unidocente e de Educação Especial<sup>130</sup> (art. 28), como já explicado, com valor de 12% sobre o vencimento. (Vide seção 5.1.2.)

A Gratificação por Aula Complementar<sup>131</sup> é caracterizada como forma de remunerar professores<sup>132</sup> que ministrem “aulas complementares”, conforme prevê os Arts. 18 e 22 da nova carreira. Esta gratificação seria um valor adicional calculado à razão de 1/32 (um trinta e dois avos) do vencimento para a jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais por cada aula excedente, se aplicando em jornadas menores uma porcentagem proporcional a esta. Além disso, as aulas complementares não poderiam exceder o limite de 1/5 do total da jornada para cada jornada docente, ou seja, 2, 4, 6 e 8 horas-aula complementares,

---

<sup>130</sup> Ressalta-se novamente que a gratificação é direcionada aos professores de salas unidocentes e da educação especial, assim como para “[...] titulares dos cargos de Professor lotados na Fundação Catarinense de Educação Especial e em exercício nas instituições de educação especial conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial, nas funções de Diretor, Orientador pedagógico e Secretário [...]” (SANTA CATARINA, 2015, p. 8)

<sup>131</sup> O art. 41(SANTA CATARINA, 2015, p. 12) assegura que até 31 de janeiro de 2016 seria feito pagamento a título das aulas excedentes referentes ao art. 6º da Lei Complementar nº 1.139, de 1992 aos efetivos ativos de forma correspondente ao valor pago na nova carreira para as aulas complementares.

<sup>132</sup> O mecanismo de aulas complementares da nova carreira tem como critério para escolha na distribuição dessas aulas complementares os professores com maior tempo de serviço no magistério e na unidade escolar em questão.

para jornadas semanais de 10, 20, 30 e 40 horas, respectivamente.<sup>133</sup> Ressalta-se que tal gratificação não é uma novidade na carreira da REESC, antes denominada de “gratificação por aula excedente”, com valor de 2,5% (dois virgula cinco por cento) sobre o vencimento por aula dada, calculada sobre o vencimento, valor reduzido a porcentagem de 0,03% (1/32)

Como indicado, devido a fatores como o congelamento dos salários, retirada da regência de classe e/ou devido à redução compulsória da jornada no caso de não poder complementar os módulos de 10 a 40 horas, a gratificação dada por aulas complementares podem se tornar “atraente” como forma do professor aumentar sua remuneração, porém pode levar a uma possível intensificação da jornada, uma vez que se incentiva o não cumprimento da hora atividade. Tal intensificação seria mais grave nos casos em que o professor já possui jornada de trabalho de 40 horas semanais, pois assim trabalharia 40 horas em sala de aula, tendo de realizar a hora atividade no contra turno, sem remuneração adequada.

Considerando as gratificações extintas e as novas implementadas, pode-se compreender que tais reformas são uma estratégia que envolve elementos de controle coercitivo, expresso na retirada de gratificações significativas à remuneração, entre outros fatores como as reduções compulsórias da jornada, que podem incentivar à busca pelo aumento da jornada por meio das aulas complementares para possibilitar um “aumento” da remuneração, aspecto vinculado a intensificação da jornada, como indicado por Bassi e Debovi (2014), e também vinculados a um controle pelo consenso acerca da remuneração por desempenho, reforma que vem sendo defendida por diversos grupos, como indicado no capítulo 4.

Entende-se que tais mudanças são centrais na estratégia de implementação da meritocracia nas políticas de remuneração da carreira, buscando incentivar um perfil de professor “auleiro”, produtivo em sala de aula. Compreende-se que tais características possam desencadear num conflito ainda maior por parte dos professores entre a defesa de seu direito do tempo para cumprimento da hora atividade (que é reduzida devido a gratificação) e uma forma de “ampliação” da remuneração seguida de uma intensificação do trabalho, tendência já presente em menor grau no antigo plano (SANTA CATARINA, 1992), como indicam Bassi e Debovi (2014). Em síntese, tal gratificação se vincula à lógica meritocrática e de responsabilização por resultados, tendendo a desvalorizar tanto a

---

<sup>133</sup> A gratificação por aula complementar não integra base de cálculo de outras vantagens, exceto adicional por tempo de serviço, décimo terceiro e terço constitucional de férias (SANTA CATARINA, 2015).

remuneração, por seus baixos valores, como a jornada de trabalho, que pode ser intensificada e realizada sem condições de planejamento adequados.

Para além do exposto, é possível localizar também vantagens voltadas à equipe da administração escolar (Diretor e assessor de direção), destacando-se duas gratificações e um prêmio: Gratificação pelo Exercício de Direção de Unidade Escolar, Gratificação pelo Exercício de Assessoria de Direção de Unidade Escolar e prêmio por Desempenho na Gestão Escolar. A “Gratificação pelo Exercício de Direção de Unidade Escolar” (Art. 30) prevista exclusivamente ao efetivo do Magistério investido na função de Diretor escolar<sup>134</sup>, teve os valores aumentados de acordo com o tipo da unidade escolar, conforme o Anexo XV da Lei da nova carreira, apresentado na tabela 8.

**Tabela 8 - Gratificação pelo Exercício de Direção de Unidade Escolar na Lei 668/2015.**

TIPO UNIDADE	Nº DE TURNOS	Nº DE ALUNOS	VALOR
1	1	Qualquer	1.455,19
2	2	Até 500	1.697,72
3	2	De 501 a 1.200	1.940,25
4	2	Acima de 1.200	2.182,78
5	3	Até 500	2.182,78
6	3	De 501 a 1.200	2.667,85
7	3	Acima de 1.200	3.152,91

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 36).

---

<sup>134</sup> Ressalta-se no inciso 4º do art. 30 que os diretores de escolas com 3 (três) turnos ficam impedidos de exercer outra atividade remunerada, seja pública ou privada e no inciso 5º que a mesma gratificação não integra base de cálculo de outras vantagens, exceto adicional por tempo de serviço, o décimo terceiro vencimento e o terço constitucional de férias.

Assim, a gratificação funciona como uma forma de incentivar os diretores<sup>135</sup> de unidades escolares a aumentarem os turnos das escolas e o número total de alunos.<sup>136</sup> Semelhante a essa forma de “incentivo”, se destaca a Gratificação pelo Exercício de Assessoria de Direção de Unidade Escolar (Art. 31) prevista ao titular efetivo na função de Assessor de Direção de unidade escolar<sup>137</sup>, que possui valor de 60% da Gratificação pelo Exercício de Direção de Unidade Escolar citada anteriormente, destacando-se que o profissional ocupante desta função também tem jornada ampliada para 40 horas.<sup>138</sup> (SANTA CATARINA, 2015).

O Prêmio por Desempenho na Gestão Escolar (Art. 32) deverá ser pago mensalmente aos Diretores e Assessores de Direção de unidades escolares que alcançarem metas de qualidade e produtividade na gestão

---

<sup>135</sup> Destaca-se ainda como o inciso 2º do art. 30 prevê que o diretor tenha jornada alterada para 40 (quarenta) horas semanais, isso caso a jornada deste já não esteja com essa duração. (SANTA CATARINA, 2015)

<sup>136</sup> O Art. 30, que trata desta gratificação aos diretores, ainda prevê aspectos relacionados à investidura deste cargo. Quanto a investidura da direção de unidade escolar o inciso 6º indica que esta fica restrita aos titulares dos cargos de Professor, Especialista em Assuntos Educacionais, Assistente Técnico-Pedagógico e Assistente de Educação e o inciso 7º destaca que os requisitos de investidura e funções para o cargo de direção de unidade escolar serão tratados em Lei específica, sendo que o art. 47 prevê que enquanto não for editada tal lei sobre os requisitos para investidura na função de Diretor de Unidade escolar, esta será estabelecida via ato do Chefe do Poder Executivo. (SANTA CATARINA, 2015, p. 13)

<sup>137</sup> A função de assessor de direção de unidade é prevista de forma restritiva às escolas com mais de 1 (um) turno) conforme alguns critérios. Se prevê 1 (um) Assessor de Direção em escolas com 2 (dois) turnos e mínimo de 500 (quinhentos) alunos; e 2 (dois) Assessores de Direção em escolas com 3 (três) turnos (ao menos um assessor por turno) (SANTA CATARINA, 2015, p. 9-10).

<sup>138</sup> Tal gratificação não integra base de cálculo de outras vantagens, exceto adicional por tempo de serviço, o décimo terceiro e o terço constitucional de férias. (SANTA CATARINA, 2015). O inciso 7º (Art. 31) indica que os requisitos para a investidura e atribuições da função de Assessor de Direção de unidade escolar serão previstos em lei específica, sendo a investidura do cargo é restrita aos titulares dos cargos de Professor, Especialista em Assuntos Educacionais, Assistente Técnico-Pedagógico e Assistente de Educação (inciso 6º). (SANTA CATARINA, 2015, p. 10), sendo que o Art. 47 prevê que enquanto não for editada lei específica sobre os requisitos para investidura na função de Assessor de Direção, esta será estabelecida via ato do Chefe do Poder Executivo. (SANTA CATARINA, 2015, p. 13)

de escola<sup>139</sup>. O Prêmio teria valores de 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) ou 30% (trinta por cento), calculado sobre o valor da Gratificação de Direção de Unidade Escolar ou da Gratificação de Assessoria de Direção de Unidade Escolar, considerando cada função específica (direção e assessor). Apesar do dispositivo que prevê tal prêmio não deixar explícita em que condição os valores de 10%, 20% e 30% se dariam, infere-se, que as porcentagens se referem aos turnos de funcionamento das unidades, ou seja, respectivamente para 1, 2 ou 3 turnos de funcionamento. Essas metas possivelmente estão vinculadas aos números de alunos por turma, resultado em avaliações em larga escola, índice de aprovação e evasão, faltas de docentes, entre outros elementos estipulados pela SED/SC.

Interpreta-se que tanto as gratificações para diretores e assessores escolares, como o prêmio por desempenho em gestão escolar, são mecanismos que buscam incentivar a lógica meritocrática de remuneração por produtividade para tais cargos de funções administrativas nas escolas. Compreende-se que tal gratificação se dá estimulando o aumento de alunos por unidade e ampliação dos turnos de funcionamento das escolas. Tais aspectos podem, no entanto, se vincular a processos como o fechamento de unidades escolares e, possivelmente, uma intensificação do trabalho docente associado às enturmações, características que poderiam levar a situações de conflito e de maior fragmentação na categoria, principalmente docentes e efetivos que atuam na administração escolar.

Por último, a Gratificação de Incentivo à Permanência em Atividade (Art. 33), prevista<sup>140</sup> aos efetivos do Magistério que completem exigências para aposentadoria voluntária, porém optem em permanecer em atividade. Tal gratificação equivale a 4% do valor do vencimento por ano de exercício até o limite de cinco anos. Não representa uma novidade na carreira, intitulada no antigo plano (SANTA CATARINA, 1992, p. 12) de “gratificação de permanência”. Comparativamente, a gratificação de

---

<sup>139</sup> Prêmio somente será pago se forem garantidas as condições e limites previstos de concessão por ato do Chefe do Poder Executivo (SANTA CATARINA, 2015, p. 9-10). Ademais, O prêmio não integra base de cálculo de outras vantagens, exceto décimo terceiro e terço constitucional de férias. (SANTA CATARINA, 2015, p. 10).

<sup>140</sup> Tal gratificação não integra base de cálculo de outras vantagens, exceto décimo terceiro e o terço constitucional de férias, além de ser isenta da contribuição previdenciária e não incorporar proventos. A mesma vantagem pode ser acumulada com vantagem pessoal nominalmente identificada respeitando-se o limite de cinco (5) anos (SANTA CATARINA, 2015, p. 10).

incentivo de permanência na atividade foi reduzida de 5% para 4%, uma desvalorização na proporção de 1/5 da vantagem.

### 5.1.6 Concursos públicos

No que tange à realização de concursos para efetivos do magistério, o Art. 50 prevê que “a Secretaria de Estado da Educação divulgará, anualmente, o número de vagas, excedentes e permanentes, com vistas à realização periódica de concurso público, na forma estabelecida na Meta 17.6 do Plano Estadual de Educação[...]” (SANTA CATARINA, 2015g, p.13).

Nesse sentido, Souza (2014) destaca que não houve uma periodicidade estabelecida pela SED/SC quanto à realização de concursos, além de outros problemas, contrariando normativas do Conselho Nacional de Educação.<sup>141</sup> Quanto aos últimos concursos, teve um para assistentes educacionais, realizado em 2005, e para professores efetivos, ocorridos em 2004, 2012 e 2017. O concurso de 2012 abriu inicialmente cerca de cinco mil vagas, sendo que o governo disponibilizou somente duas mil – as quais só foram ocupadas após ação coletiva articulada pelo SINTE/SC em agosto de 2013, gerando convocações no início de 2014 (SOUZA, 2014). O concurso de 2017 ofertou 600 vagas para professores em toda a REESC e 400 para outros cargos do magistério, com predomínio da oferta de vagas para 10 horas semanais e sem jornadas de 30 ou 40 horas semanais. Pode-se referenciar também a meta 17.6 do Plano de Estadual de Educação de Santa Catarina (2015g), no qual se prevê estratégia de compor o quadro docente com 80% de efetivos até o fim do plano (2024), proposta que parece estar distante das políticas de concurso do governo.

---

<sup>141</sup> A autora (2014) retoma o Parecer nº 2 de 2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, 2009), que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério público. Tal parecer propõe no inciso III de seu Art. 5º que seria um dever das redes públicas: “[...] determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político pedagógico da rede de ensino, nos termos do parecer CNE/CEB nº 9/2009, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], que diz que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos”.

Deste modo, pode-se inferir que tais fatores precários de realização dos concursos – não periodicidade, poucas vagas e jornadas reduzidas ofertadas–, reforçam a grande proporção e o caráter permanente e estrutural do regime temporário, agora tornado horista. Sem dúvida, estes são elementos que corroboram para um processo de desvalorização e precarização do trabalho docente na REESC. Ressalta-se aqui a contradição inerente na relação entre ambas políticas, a carreira e o regime temporário, este último como a expressão da não estruturação da primeira política, ou seja, como forma de desvalorização do trabalho do professor. Na seção seguinte, irá se examinar a nova lei do regime de contratação dos temporários, agora na modalidade horista.

## 5.2 O REGIME DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS HORISTAS NA REESC

A Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015a, p.1), disciplina a admissão de professores temporários<sup>142</sup> e prevê o novo regime Horista a partir de 1º de janeiro de 2016, destacando-se em seu Art. 1º a manutenção dessa forma de contratação voltada somente à função do cargo professor, assim como no regime anterior previsto na Lei nº 456, de 11 de agosto de 2009 (SANTA CATARINA, 2009). Nas próximas subseções, buscamos examinar algumas das principais características da nova Lei dos professores ACT horistas como política de organização e controle do trabalho, além de suas implicações para a produtividade e valorização da categoria, a partir de diversos segmentos da lei nº 16.861: formas de contratação, jornada de trabalho e política de remuneração (vencimentos e vantagens pecuniárias).

---

<sup>142</sup> Os professores ACTs ficam vinculados ao Regime Geral de Previdência Social (art. 23). O art. 24º prevê a autorização do Poder Executivo para pagamento de juros e multas nas Guias de Recolhimento da Previdência imputada devido admissão ou dispensa de ACTs de forma posterior ao processamento da folha de pagamento. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 7). Destaca-se no Art. 26 da nova lei (SANTA CATARINA, 2015a, p.7) a aplicação de suas disposições também aos professores da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

### 5.2.1 Forma de contratação

A admissão dos professores ACT<sup>143</sup>, segundo a lei nº 16.861 (SANTA CATARINA, 2015a), pode ocorrer, de acordo com seu art. 2º, nos seguintes casos: substituição de professor titular afastado do exercício do cargo; para atender projetos com prazo temporário e na ausência de professor titular efetivo nas escolas. O processo de admissão é antecedido (Art. 4º) por realização de processo seletivo<sup>144</sup> (provas escritas e títulos) estabelecido por critérios e edital próprio, com vigência até dois anos. A chamada dos candidatos (art. 5º) será feita após publicação da classificação do resultado do processo seletivo, por disciplina e áreas de ensino<sup>145</sup>, feita anualmente conforme a classificação, sendo que nos casos de não haver candidato habilitado para determinado cargo, este pode ser preenchido por candidato não habilitado. No caso de o candidato não assumir a vaga um dia após a escolha da vaga, o mesmo perde a oportunidade de escolha e fica excluído da listagem do processo no ano letivo em andamento.

Os contratos dos professores ACTs (Art. 14) seriam finalizados no término de cada ano letivo, sendo que estes podem ser dispensados em qualquer momento dentro dos seguintes casos: a pedido do próprio professor, quando a vaga ocupada pelo ACT for preenchida por efetivo; diminuição do número de aulas em escola, desistência ou transferência de aluno da Educação Especial; como forma de penalidade de processo disciplinar; e quando decorridos três dias consecutivos ou cinco dias intercalados de faltas no serviço por motivos injustificados. (SANTA CATARINA, 2015a)

---

<sup>143</sup> Entre as condições para a admissão temporária (art. 3º) se inclui, além das regras tradicionais previstas na CF/88 não possuir dispensas por sanção de processo disciplinar ou no caso de abandono ao serviço injustificado nos três anos anteriores à inscrição no processo de admissão (SANTA CATARINA, 2015a, p. 1).

<sup>144</sup> Também são previstas no art. 6º da lei dos ACTs horistas (SANTA CATARINA, 2015a, p. 2-3), as Chamadas Públicas Suplementares, que seriam regidas por edital próprio, no caso de não haver candidatos aprovados no processo seletivo para preencher todas as vagas disponíveis e nas seguintes circunstâncias: número de vagas superior ao número de candidatos aprovados, vagas não escolhidas pelos candidatos classificados; por abertura de vaga em disciplina sem candidato aprovado ao longo do ano letivo.

<sup>145</sup> As áreas seriam: área 1- anos iniciais do Ensino Fundamental; área 2 - anos finais do Ensino Fundamental; área 3- Ensino Médio; área 4 - Educação de Jovens e Adultos; e área 5-Educação Especial. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 1)

Acredita-se que o regime de contratação temporária de professores tem sido usado como estratégia do governo de Santa Catarina para fragmentação e contenção da categoria em momentos de disputa política, uma vez que os temporários estão em posição de maior vulnerabilidade e têm maior chance de serem coagidos ou pressionados nas unidades escolares ou pela SED/SC, como exposto nas seções anteriores. Destaca-se que o último edital de contratação de professores ACT divulgado tinha validade por dois anos, alinhado com o Art. 4 da lei do horista (SANTA CATARINA, 2015a), sendo que no início de cada ano os candidatos fariam as escolhas de vagas novamente, sem garantias de manter a mesma vaga de um ano ao outro. Tal característica bianual, já comentada na seção anterior, gerou inúmeras críticas e tentativas de negociações por parte do SINTE/SC, e foi compreendida pela categoria como negativa aos temporários, entre outros motivos, pela não reclassificação no caso de mudança na titulação e não inclusão de novos habilitados. Fica o questionamento se tal modificação no processo trouxe algum benefício aos docentes e para a escola. Ao que parece, esses não foram ouvidos.

### **5.2.2 Jornada de trabalho**

Conforme prevê o art. 7º da Lei nº 16.861/2015 as jornadas de trabalho se mantêm, preferencialmente, nos módulos de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais (SANTA CATARINA, 2015a, p.3). Neste caso, há duas segmentações gerais da jornada: uma relativa aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Especial; e outra, dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Aos professores que lecionam no Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Especial (Art. 8ª) as jornadas totais serão de 20 (vinte) ou de 40 (quarenta) horas semanais, prevendo, respectivamente, 3 horas e 20 minutos e 6 horas e 40 minutos para tempo de hora atividade em cada jornada. No entanto, tal proporção indica que seria previsto somente 1/6 da jornada para o tempo de hora atividade, proporção muito inferior ao 1/3 previsto na Lei do Piso (BRASIL, 2008). Como mencionado, o governo busca utilizar a gratificação por exercício em classe unidocente e de educação especial, com valor de 12% sobre o vencimento, como forma de compensar a proporção adequada da hora atividade.

Por outro lado, aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a jornada de trabalho seria, “preferencialmente”, como prevista no Art. 7 (10, 20, 30 ou 40 horas semanais), porém prevendo-se alterações de

jornada dentro da modalidade horista, sempre que houver a necessidade:

Art. 9º Para fins de atendimento às necessidades específicas da unidade escolar, o professor admitido em caráter temporário com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos poderá cumprir jornada de trabalho distinta das que estabelece o art. 7º desta Lei.

Parágrafo único. Sempre que houver a necessidade de alteração do número de horas-aula ministradas no decorrer do ano letivo, haverá a respectiva alteração da jornada de trabalho. (SANTA CATARINA, 2015a, p.3-4. Grifo nosso).

Pode-se considerar essa alteração como uma das mais significativas na nova Lei dos professores ACT (SANTA CATARINA, 2015a), reproduzindo uma forma de contratação comum nas redes de ensino superior privadas<sup>146</sup> – o regime horista–, que flexibiliza e fragmenta a jornada e, subseqüentemente, a remuneração docente.

O anexo único da Lei do professor ACT horista (SANTA CATARINA, 2015a, p. 7-8) destaca a composição da jornada semanal destes profissionais após a fragmentação dessa nova modalidade de jornada. O que antes se daria em até quatro módulos (10 a 40 horas) para até 32 módulos que iniciam com jornadas de 2h30min semanais, com possibilidade de ampliações graduais de 1h15min até a soma total de 40 horas semanais. Com base no anexo único da Lei do ACT horista

---

<sup>146</sup>Segundo Ferrer e Rossignoli (2017. P. 115) os professores horistas são os trabalhadores remunerados conforme a carga horária prevista pela Instituição de Ensino Superior (IES), sendo remunerado pela hora-aula ministrada, não se enquadrando nos regimes de 20 horas (parcial) ou de 40 horas (dedicação exclusiva). As autoras (2017) indicam como “[...] Na atualidade [2017], embora haja uma tendência para reduzir esse número, o docente horista representa quase 60% do total de docentes do ensino superior. No ano de 2007 chegou a 85% do total de 140.000 docentes do ensino superior[...]” (FERRER, ROSSIGNOLI, 2017, p. 115), reforçando que estes estão condicionados a buscar aulas em mais de uma instituição de ensino e em diversos períodos como forma de complementação de renda, aspectos que potencializam fenômenos como a síndrome de burnout entre outras formas de adoecimento.

(SANTA CATARINA, 2015a, p. 7-8) e dos valores dos vencimentos dos professores efetivos habilitados na nova carreira (SANTA CATARINA, 2015), que servem de base para o vencimento dos temporários habilitados, pode-se calcular o valor proporcional deste segmento de professores assim como suas respectivas jornadas semanais de trabalho e composição da parcela de hora aula.

**Tabela 9 -Composição da jornada semanal de trabalho, hora aula e respectiva remuneração do professor admitido em caráter temporário dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos na REESC. Valores referentes a maio de 2017.**

<b>Jornada de trabalho Semanal</b>	<b>Quantidade de Horas-aula*</b>	<b>Limite máximo de interação com educandos</b>	<b>Valor proporcionais dos vencimentos - professor habilitado (nível licenciatura plena)</b>
<b>2h30min</b>	2h aula	100 min	R\$ 158,26
<b>3h45</b>	3h aula	150 min	R\$ 237,38
<b>5h00</b>	4h aula	200 min	R\$ 316,51
<b>6h15</b>	5h aula	250 min	R\$ 395,64
<b>7h30</b>	6h aula	300 min	R\$ 474,77
<b>8h45</b>	7h aula	350 min	R\$ 553,89
<b>10h00</b>	8h aula	400 min	R\$ 633,02
<b>11h15</b>	9h aula	450 min	R\$ 712,15
<b>12h30</b>	10h aula	500 min	R\$ 791,28
<b>13h45</b>	11h aula	550 min	R\$ 870,40
<b>15h00</b>	12h aula	600 min	R\$ 949,53
<b>16h15</b>	13h aula	650 min	R\$ 1.028,66
<b>17h30</b>	14h aula	700 min	R\$ 1.107,79
<b>18h45</b>	15h aula	750 min	R\$ 1.186,91
<b>20h00</b>	16h aula	800 min	R\$ 1.266,04
<b>21h15</b>	17h aula	850 min	R\$ 1.345,17
<b>22h30</b>	18h aula	900 min	R\$ 1.424,30
<b>23h45</b>	19h aula	950 min	R\$ 1.503,42
<b>25h00</b>	20h aula	1.000 min	R\$ 1.582,55
<b>26h15</b>	21h aula	1.050 min	R\$1.661,68
<b>27h30</b>	22h aula	1.100 min	R\$ 1.740,81
<b>28h45</b>	23h aula	1.150 min	R\$ 1.819,93
<b>30h00</b>	24h aula	1.200 min	R\$ 1.899,06

<b>31h15</b>	25h aula	1.250 min	R\$ 1.978,19
<b>32h30</b>	26h aula	1.300 min	R\$ 2.057,32
<b>33h45</b>	27h aula	1.350 min	R\$ 2.136,44
<b>35h00</b>	28h aula	1.400 min	R\$ 2.215,57
<b>36h15</b>	29h aula	1.450 min	R\$ 2.294,70
<b>37h30</b>	30h aula	1.500 min	R\$ 2.373,83
<b>38h45</b>	31h aula	1.550 min	R\$ 2.452,95
<b>40h00</b>	32h aula	1.600 min	R\$ 2.532,07

Fonte: Elaboração própria com base no Anexo único da Lei 16.861 de 2015 (SANTA CATARINA, 2015a, p. 7-8) e com base no valor do vencimento com base na lei 668 de 2015 (SANTA CATARINA, 2015) referente a maio de 2017. \*Conforme a composição do anexo do governo, deriva-se que cada hora-aula tenha tempo de duração de 50 minutos.

O exposto acima pode ser identificado como forma de flexibilização e fragmentação da jornada de trabalho dos temporários. Esse processo orienta para uma perceptível desvalorização, uma vez que possibilita que os professores ACT tenham remunerações variadas, as quais podem se reduzir a até uma jornada semanal de 2h30min, correspondendo a uma remuneração de R\$158,26. Assim, para essa jornada mínima de 2h30m pode-se somar R\$ 79,12 ao vencimento por hora aula adicional incluída, com um aumento total da jornada de 1h15min (50min em sala e 25 minutos de hora atividade) até o limite de 40 horas semanais.

Assim, tal forma de organização do regime temporário gera a quebra do padrão mínimo da jornada de 10 horas semanais, produzindo níveis de vencimentos muito baixos, que desvalorizam, precarizam e/ou intensificam o trabalho docente, além de trazer ainda maior instabilidade financeira para esses profissionais.

Quanto a proporção de hora atividade na jornada dos professores horistas, pode-se problematizar como a viabilização desse direito (1/3 da jornada para hora atividade) se daria dentro do modelo horista, haja vista que a cada aumento de um hora aula (50 minutos), o professor obterá 25 minutos por semana para preparar aulas e participar de outras atividades extraclasse, como reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos, etc. Se ele trabalhar em várias unidades escolares, que tipo de relação este irá estabelecer com a escola, com os estudantes e com o processo de ensino-aprendizagem? Não há relação pedagógica que se sustente dessa forma. Nesse sentido, entende-se que o modelo horista tende a precarizar e desvalorizar tal direito e minar condições adequadas para realização das atividades extraclasse, tendência ainda mais grave para as menores

jornadas possíveis dentro de tal regime. Desta forma, entende-se que o regime horista representa um avanço da lógica gerencial, conforme interpreta Chanlat (2002), demarcando uma forma de contrato ainda mais flexível e instável, incorporando uma lógica de modelos privados similar à subcontratação e terceirização.

### 5.2.3 Remuneração, Vencimentos e vantagens

A remuneração dos ACTs na nova Lei (SANTA CATARINA, 2015a) continua sendo composta (Art. 17º) pelo salário (vencimento), correspondente ao nível de habilitação para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, aplicando-se a respectiva proporcionalidade nas jornadas menores. Somado ao vencimento (Art. 18º) às vantagens pecuniárias previstas em lei. Destaca-se que os valores (Art. 19º) dos vencimentos dos professores ACT habilitados equivalem à referência inicial do vencimento dos professores efetivos (carreira) com licenciatura plena (superior) em área específica. Esse vencimento é o padrão pago pela REESC para qualquer professor habilitado, não sendo alterado caso o professor possua título de pós-graduação no caso dos temporários. Para os não habilitados, o valor do vencimento equivale ao valor na referência única dos professores efetivos (carreira) de nível médio ou apenas bacharelado (SANTA CATARINA, 2015, p. 6).

Entre as possíveis vantagens pecuniárias somadas aos vencimentos dos Professores ACT, se destaca o adicional pelo exercício em classe unidocente e de educação especial<sup>147</sup> voltada exclusivamente aos professores temporários dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da educação Especial, com valor no percentual de 12% (doze por cento); auxílio-alimentação (Lei nº 11.647, de 28 de dezembro de 2000); diárias; décimo terceiro em proporção de 1/12 (um doze avos) da remuneração por mês efetivamente trabalhado; indenização proporcional de férias na razão de 1/12 (um doze avos) da remuneração por mês trabalhado somado de terço constitucional de férias; indenização<sup>148</sup> correspondente na porcentagem de 8% (oito por cento) da remuneração efetivamente percebida por mês de trabalho no caso de dispensa prevista nos incisos II, III e IV do art. 15.

Reforça-se que a fragmentação da jornada no regime horista pode aumentar as chances de professores terem de trabalhar em mais de uma

---

<sup>147</sup> Vide subseções 5.1.2, 5.2.5 e 5.2.3.

<sup>148</sup> O art. 21º em seu inciso 1º os Professores ACTs que assumir vaga em prazo inferior a trinta dias não tem direito a tal indenização. (SANTA CATARINA, 2015<sup>a</sup>, p. 6)

unidade escolar, fatores que pode agravar as condições de criação de vínculos destes profissionais dentro das unidades escolares e junto ao Projeto Político Pedagógico destas unidades, além de adoecimento dos docentes. A nova Lei dos temporários institui uma lógica de remuneração e jornada característica do setor privado – o horista –, aprofundamento ainda mais a lógica gerencialista e a desvalorização do magistério público, o qual tende a ser alvo das reformas deste modelo de gestão, e não como categoria protagonista deste processo.

Em síntese, o exame feito nessa seção 5 indica que o trabalho docente e qualidade da carreira do magistério da REESC sofreram um grave revés a partir das novas leis analisadas e implementadas pelo Governo do Estado unilateralmente, afetando toda a categoria, docentes efetivos e temporários. Compreende-se assim que, tanto o novo PCCR como o regime ACT horista não servem aos docentes, nem buscam valorizar os professores e a educação pública na REESC.

Pelo contrário, as interpretações demonstram que estas políticas organizam e controlam o trabalho do magistério de modo a flexibilizar ainda mais esse trabalho a partir da meritocracia e do aumento de uma certa produtividade para docentes e diretores, assim como pela fragmentação e flexibilização da jornada dos temporários como horistas, de modo semelhante aos modelos privados. No mesmo sentido as novas políticas desvalorizam a carreira e a contratação temporária, por meio do congelamento da remuneração, da estagnação da progressão de carreira. Também se destacam mecanismos de controle coercitivo antigos, como o controle punitivo referente às faltas “injustificadas” como forma de controle político, assim como novos mecanismos coercitivos, como a redução compulsória da jornada dos efetivos que responsabiliza os docentes no que tange à manutenção da carga de sua jornada de trabalho, entre outros relacionados à progressão funcional, por exemplo.

Assim, entende-se que há um avanço da flexibilização, desvalorização e da lógica punitiva nessas novas leis, aspectos que, em geral, tendem a tornar as condições de trabalho do magistério ainda mais precárias, além de criar condições propícias para que os docentes busquem formas de aumentar sua remuneração total, no caso da redução da jornada ou de jornadas fragmentadas em poucas horas-aula. Deste modo, abre-se maior margem para um avanço da lógica meritocrática na remuneração, na carreira e no regime temporário do magistério, uma vez que muitas vezes os docentes têm como única opção se responsabilizar e aceitar um aumento de sua jornada como forma de obter uma maior remuneração ou como meio de garantir uma remuneração mínima. Assim, muitas vezes se vem obrigados a consentir com essa flexibilização de suas

jornadas por meio das aulas excedentes. Essa produtividade que o governo busca gerar se volta para um perfil e modo de ser professor, o “auleiro”, ou seja, que seja produtivo no que tange à jornada em sala de aula, mesmo que em detrimento de uma maior intensificação dessa jornada.

O novo plano de carreira e o regime horista, como apontamos acima, utilizam os professores como ferramentas num processo de desvalorização e contrarreforma estatal dentro de um projeto neoliberal, e não como alvos e partícipes da construção de uma valorização do trabalho docente e da educação da rede estadual. Percebe-se que essas leis são parte de uma política gerencialista de organização e controle do trabalho docente que trará resultados negativos a estes trabalhadores e profissionais do magistério, desvalorizando-os e precarizando a atividade do ensino voltada à classe trabalhadora, a qual novamente sai perdendo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: VALORIZAÇÃO OU DESMONTE DO TRABALHO DO MAGISTÉRIO?**

O presente estudo buscou investigar as características e possíveis implicações das leis nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) e nº 16.861 (SANTA CATARINA, 2015a), as quais instituem o novo plano de carreira e o regime de contratação de professores temporários horistas, respectivamente, como políticas de organização e controle do trabalho do magistério, analisando sua lógica de produtividade e valorização. O estudo também buscou situar tais políticas em âmbito nacional e estadual, assim como investigar as representações sociais de forças que disputaram tais políticas em âmbito nacional e, centralmente, em Santa Catarina entre 2015 e 2016, além das articulações dessas representações com as disputas hegemônicas na trajetória de produção dessas leis.

A partir dos elementos apresentados na seção 2 destaca-se que, em âmbito nacional e de modo geral, a incorporação da racionalidade de mercado por meio do gerencialismo estatal e das reformas neoliberais de estado levaram à produção de uma flexibilização da organização e controle sobre o trabalho docente, expresso em formas de desvalorização e desmonte da carreira, como o aumento de contratações temporárias em detrimento dos professores efetivos. No mesmo escopo, destaca-se também o avanço do estímulo às políticas de remuneração por produtividade e avaliação de desempenho orientadas pela meritocracia e pela responsabilização por resultados. Processos que podem se dar junto à ampliação e intensificação das atividades docentes e da jornada em busca de incremento na remuneração, repercutindo na precarização e desvalorização do trabalhador docente.

Assim, em nível nacional há um descumprimento, às vezes de forma integral, ou às vezes parcial, de aspectos previstos na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996, relacionados a valorização da carreira do magistério. Sem esquecer que a própria Constituição, ao mesmo tempo prevê, de forma contraditória, a base legal para a contratação temporária que viabiliza a não efetivação da carreira. Além disso, apesar do relativo avanço para a valorização do Magistério presente nas políticas de financiamento, especialmente o FUNDEB de 2007, que implicou numa ampliação dos recursos para toda a educação básica, assim como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional de 2008, que instituiu em lei o valor do vencimento base para efetivos em início de carreira e temporários com nível médio e licenciatura plena, considera-se que, dentro das comparações globais e levando em conta os salários de profissões de mesmo nível, o trabalho do magistério, de forma geral, ainda é

desvalorizado. Conclusão que é reforçada considerando as formas de organização e os mecanismos de controle do trabalho docente que operam dentro da lógica da flexibilidade e do mercado, mesmo no setor público.

A valorização destes trabalhadores, por meio de políticas de carreira, ocorre de forma restrita aos limites do padrão de reprodução da sociabilidade do capitalismo brasileiro. Um limite expresso nas características gerais de desvalorização da carreira e do amplo uso das formas de contratação temporária em diversas redes de ensino no país. A desvalorização da categoria docente tem sido prática constante nos projetos políticos educacionais nas redes públicas brasileiras, e os poucos avanços relativos à valorização do magistério foram devidos principalmente à organização e mobilização política e sindical da categoria docente no Brasil. Destaca-se que uma efetiva valorização docente por meio da implementação de planos de carreira com qualidade a todo o corpo docente vai contra o projeto político educacional dominante. De modo que essa valorização da carreira inclusive poderia representar uma ameaça a este projeto, uma vez que a garantia dessa política para toda categoria daria maiores condições de unificação destes trabalhadores em suas disputas políticas, com indicado no estudo de Seki et al (2017).

A partir dos elementos apresentados na seção 3, relativos ao âmbito do estado de Santa Catarina, pode-se concluir que, em geral, o antigo PCCR da REESC (SANTA CATARINA, 1992) durante sua vigência (1992-2015) não valorizou efetivamente a carreira e o trabalho docente, seja pela desvalorização associada à inflação; à implementação parcial da lei do piso, associada ao desrespeito da hora atividade e valorização real apenas da habilitação em nível médio; estagnação na progressão de carreira; além de possíveis fatores associados como a intensificação das jornadas (devido às aulas excedentes); e de tendências significativas de implementação da meritocracia por parte da SED do governo de Santa Catarina, da OCDE e até mesmo de setores do SINTE/SC, política que parece se efetivar de forma contundente na nova carreira, sendo articulada por diversos setores vinculados ao estado.

A partir do exame da seção 4 ressalta-se que há uma articulação entre as proposições de diversos setores, - entre os quais a OCDE, CONSED, o movimento empresarial Todos Pela Educação e a SED/SC - voltada à implementação de uma política meritocrática de “valorização” por desempenho e produtividade na carreira docente, proposição que de forma parcial é aceita ou incorporada por entidades vinculadas ao magistério, como a CNTE e o SINTE/SC. Dos setores como a OCDE, CONSED, o movimento empresarial Todos Pela Educação e a SED/SC

se percebe como as representações produzidas buscam articular elementos de valorização dos profissionais, mesmo que de forma retórica, a elementos meritocráticos característicos da lógica gerencial e neoliberal, o que pode ser compreendido como uma argumentação pautada na lógica hegemônica de aliança de classes, na qual as classes dominantes fazem concessões para as classes dominadas como forma buscar um consenso.

Na contracorrente e em uma posição de conflito frente a tais proposições gerencialistas identificam-se as representações de setores vinculados aos trabalhadores docentes. Foi avaliado que entre estas posições, algumas se apresentam mais coesas e coerentes em relação a uma perspectiva crítica a estas posturas gerencialistas, como no caso das representações do movimento Sinte Pela Base. Em contraposição, destacam-se as representações de entidades classistas, tais como o CNTE e, principalmente do SINTE/SC. Estes dois últimos, embora contenham elementos críticos nos seus discursos, expressam ao mesmo tempo elementos contraditórios e de subordinação à lógica meritocrática e/ou ao gerencialismo estatal.

A partir do exame das leis nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) e nº 16.861 (SANTA CATARINA, 2015a) na seção 5, pode-se concluir que tais normativas legais implementadas pelo Estado de Santa Catarina tendem a uma desvalorização<sup>149</sup> do magistério, destacando-se os seus efeitos para o trabalho dos professores.

A forma como a nova carreira está organizada expressa tal desvalorização em diversos eixos: o aumento e flexibilização das funções por cargo; a remuneração que tende a um congelamento e estagnação considerando as variações conforme a inflação, aspecto que se reforça pela retirada do principal adicional ao vencimento, a regência de classe; retrocessos como o caráter mais árduo e rigoroso da progressão de carreira, cujo tempo mínimo de progressão até a última referência em cada nível é aumentada.

A desvalorização também se expressa em como se organiza a composição da jornada, fragmentada entre setores de docentes como no antigo plano, porém com novos mecanismos que preveem uma possibilidade de diminuição compulsória das horas. Esses aspectos são

---

<sup>149</sup>Retoma-se que Monlevade (2000) caracteriza a valorização do magistério por fatores como planos de carreira bem estruturados, com progressão e remuneração apropriados para garantia da dedicação exclusiva, jornada de trabalho de até 40 horas semanais, incluindo o tempo para atividades de planejamento, estudos e avaliação, entre outros fatores como formação inicial e continuada de qualidade, reconhecimento social, boas condições estruturais de trabalho, etc.

reforçados por concursos que convocam prioritariamente para jornadas de 10 horas semanais. Acrescenta-se outros fatores conflitantes com a hora atividade, como o incentivo ao seu descumprimento associado ao aumento da jornada por meio da gratificação de aulas complementares. Deste modo, o conjunto das mudanças indicadas na nova carreira do magistério elucidam fatores que desvalorizam tal política e os trabalhadores do magistério. Podendo-se indicar como exceção a “valorização reparatória” do direito à hora atividade (com proporção de 1/3 da jornada) para os professores dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, mesmo apesar de tal direito conflitar diretamente com gratificações das aulas complementares.

A forma como se organiza o regime de contratação dos professores ACT, agora como horistas, reforça essa lógica de implementação de um perfil de docente auleiro, característico do setor privado, além de demarcar uma maior flexibilização da jornada, agora fragmentada em segmentos que tendem a desvalorizar ainda mais os temporários, aspectos que se reforçam pela desvalorização da remuneração expressa principalmente pela retirada da regência de classe. Assim, tal modelo horista, tende a tornar o docente uma espécie de “professor tapa buraco”, um instrumento conforme as demandas de reorganização escolar da SED.

Retoma-se que durante a vigência da antiga carreira (SANTA CATARINA, 1992) houve uma periodicidade irregular dos concursos públicos para trabalhadores efetivos do magistério estadual e a diminuição da porcentagem de efetivos, relacionado ao aumento da proporção de Professores ACTs. Estes possuem contratos instáveis e piores remunerações, aspectos que reforçam a desvalorização da carreira e dos professores e que se acentuam durante a vigência da nova carreira, como podemos perceber nos concursos realizados em 2017, com quantidade de efetivos convocados desproporcional quanto ao aumento dos temporários, contrariando aspectos previstos no Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015g).

Assim, a contínua ampliação do grande contingente de professores temporários pode ser interpretada como a expressão máxima da não estruturação da política de carreira, sendo que a ampliação dessa forma de contratação precária representa um desmonte do projeto de valorização da carreira e do trabalho docente, uma vez que para a maioria dos docentes se garantem as piores condições de valorização e o controle mais flexibilizado.

No âmbito das formas de controle do trabalho presentes em tais leis, pode-se destacar tanto um âmbito caracterizado pela coerção e força, como também um avanço do movimento de produção de consenso por

prêmios e “incentivos”. Pode-se destacar como a nova carreira articula diversas medidas punitivas que coíbem o professor (redução compulsória da jornada, redução da remuneração total, numa tendência a congelar salários, maior rigidez no desenvolvimento funcional etc.), junto ao que aqui se interpreta como um movimento de convencimento que busca tornar o projeto meritocrático mais atraente. Ou seja, ao se desvalorizar a carreira, abre-se uma maior condição para o convencimento dos professores na incorporação desse modo de ser professor dentro de um perfil “auleiro” previsto nas novas leis. De modo que os professores são coagidos a incorporarem tal perfil, uma vez que possuem como um de seus únicos recursos o aumento de sua jornada de trabalho como meio de aumentar sua remuneração. Deste modo, reforça-se o aspecto de uma desvalorização relacionada ao aumento de uma produtividade, associada a lógica de responsabilização por resultados e a meritocracia. Vale frisar, um projeto e modo de ser professor que foi articulada por diversos grupos (OCDE, Todos Pela educação, CONSED, governo de Santa Catarina) e de certo modo incorporado ou aceito parcialmente por setores vinculados aos docentes (SINTE/SC, CNTE).

Essa tendência e contexto de influência de forma a definir a carreira docente para um projeto meritocrático já havia sido apontado por Souza (2014), sendo que a hipótese da autora parece se confirmar a partir das políticas propostas e implementadas pela SED/SC em dezembro de 2015. Ou seja, a nova carreira do magistério da REESC se volta cada vez mais para produzir um modo de ser professor dentro do perfil vinculado à lógica neoliberal, em específico por meio do avanço do gerencialismo e da meritocracia. Com esse traçado, a nova carreira tende a responsabilizar ainda mais o docente não apenas pelo seu processo de trabalho, mas também pela manutenção da própria carga horária e remuneração.

Assim, a promessa de “valorização” professor feita pela SED/SC e outros grupos que apoiaram a meritocracia tende a premiar os professores na medida em que esses são mais produtivos ao Estado, ou seja, estejam em sala de aula, mesmo que sem as condições adequadas em sua carreira. Destaca-se que, de certa maneira, os professores efetivos, mesmo dentro do limite mínimo de 10 horas semanais, também se tornam “horistas”, na medida que, de modo semelhante aos temporários, podem completar suas jornadas com aulas complementares como forma de aumento da remuneração por produtividade.

Esse incentivo do governo a uma lógica de produtividade também pode ser ressaltado no caso dos diretores e assessores de direção escolar, cujas formas de gratificação funcionam como mecanismo de incentivo para uma produtividade associada a um aumento de alunos por unidade

escolar e dos turnos de funcionamento das unidades, objetivos que podem se articular com as reenturmações e o fechamento de escolas. Essa lógica de enturmação e fechamento de escolas é um fato, como pode ser percebido nos últimos cinco anos, período em que houve um fechamento médio de 54 escolas da REESC. Assim, o objetivo político dessa forma de gratificação de diretores e assessores de direção pode ser visto como bastante peculiar, algo que não parece contribuir com educação de qualidade, ao contrário, expressando inclusive uma forma de sucateamento da própria REESC.

Pode-se inferir que a lógica gerencialistas nessas políticas parece reduzir-se a uma medida de produtividade das finanças do estado, computada como mais horas/aula com menos professores, assim como menos escolas e mais alunos por escola, ou seja, menos investimentos. Ou seja, a valorização do trabalho por meio dessas políticas não envolve um desenvolvimento profissional por meio de carreiras bem estruturadas que se pautam numa perspectiva de trabalho decente ou de uma educação de qualidade.

Torna-se muito difícil identificar elementos que indiquem uma efetiva valorização ou de qualquer forma de avanços significativos dessas leis para os docentes, trabalhadores do magistério e para a rede estadual de ensino de Santa Catarina. Os diversos elementos que desvalorizam a carreira docente, no entanto, possivelmente avançam com uma lógica de competitividade pela busca de complementação das jornadas, aspectos que fragmentam não só a categoria como também possivelmente a articulação destas em processos de luta política. No entanto, mais do que constatar somente uma forma de desvalorização destes profissionais, se percebe que tais leis possivelmente tendem a um avanço do desmonte de uma carreira, a qual historicamente tendeu a ser desvalorizada pelo governo de Santa Catarina. E o que chega a ser ainda mais grave, tal desmonte também se articula a um possível desmonte progressivo da própria rede estadual, pois como indicado acima os mecanismos de incentivo por produtividade incentivam as reenturmações e o reordenamento escolar, assim como o fechamento de escolas que vem sendo realizado pelo governo.

Esse e outros elementos apresentados acima podem ser compreendidos como parte de uma política maior de reformas do Estado a partir de um ideário de mercado. Essa tendência que é sinalizada, por exemplo, nas propostas de recentes reformas (trabalhista, previdenciária) articuladas em nível nacional pelo governo Temer, uma relação que teria de ser aprofundada em outros estudos.

A presente investigação se caracteriza apenas como uma interpretação das características dessas leis que organizam e controlam o trabalho do magistério, em especial dos professores, estando assim repleta de limites e aberta a revisões, críticas, aprofundamentos e estudos mais minuciosos de cada lei ou fragmentos destas, conforme se fizer necessário.

Entende-se, também, que há limites temporais referentes a análise das leis, uma vez que a descompactação da estrutura da nova carreira seria implementada até o ano de 2018, assim como limites relacionados as disputas ideológicas acerca dessas políticas, uma vez que estudos mais aprofundados sobre as formulações e posicionamentos das forças sociais aqui investigadas também se fazem necessários. Outro limite identificado se refere às implicações práticas dessas leis e às articulações destas com outros âmbitos das políticas educacionais, questões que envolvem estudos mais específicos (remuneração, jornada, por exemplo) e/ou abrangentes, assim como estudos que captem a realidade do cotidiano destes trabalhadores, por exemplo. Muitos desses limites, deste modo, podem caracterizar problemas para pesquisas futuras.

A partir dessas considerações, acredita-se que a presente pesquisa possa auxiliar numa compreensão crítica das políticas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina para a organização e controle do trabalho no magistério. Da mesma maneira acredita-se que o exame feito possa ser frutífero para futuros debates, mobilizações e proposições por parte da categoria do magistério e, principalmente, por parte dos setores que atuam de forma crítica frente às contrarreformas de Estado e à desvalorização da educação, assim como a todos que se comprometam com uma valorização da carreira articulada a um projeto de educação com qualidade. Nesse sentido, entende-se que as categorias trabalho e política se articulam intimamente, premissa da qual partimos para nossa análise.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28 n. 81, 2014, p. 39-53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n81/v28n81a04.pdf>>.

Acesso em: 12 Janeiro 2018.

BALSA, Javier. Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía. **Theomai**, Buenos Aires, n.14, 2006, p.16-36. Disponível em: <<http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO14/ArtBalsa.pdf>>.

Acesso em: Acesso em: 12 Janeiro 2018.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**. Ano 47, v. 120, n. 3Set-Dez 1996, p. 58-102

Disponível

em:

<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/396/402>

Acesso em 18/02/2018

\_\_\_\_\_. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro, 2003.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andreia Kirsch. Valorização do magistério público: diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal da Florianópolis e estadual de Santa Catarina. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, 2014, p. 01-09.

Disponível

em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66399>>. Acesso em: 12

Janeiro 2018.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 19, p.57-80, jun. 2012. Disponível em:<

<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>>. Acesso em: 12

Janeiro 2018.

BASSI, Marcos Edgar; GIL, J. Remuneração de professores de escolas públicas no contexto do Fundeb e do PSPN. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M.; FERNANDES, M. D. **Financiamento da Educação no Brasil – os desafios de gastar 10% do PIB em dez anos**. Campo Grande: Oeste, 2015.

BASSI, Marcos Edgar; SANDRINI, Nádia Maria Soares. Remuneração e Plano de Cargos e Salários do Magistério Público de Educação Básica no

Sistema de Ensino Estadual de Santa Catarina. In: IV SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2012, Tubarão. **Anais**. Disponível em: <[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_IV%20sfp/\\_Marcos\\_Bassi.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Marcos_Bassi.pdf)>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2017.

BATISTA, Erika. Formas de organização do trabalho: apontamento para uma “anti-sociologia do trabalho”. **Revista Aurora**, n.2, Jun. 2008, p. 38-46. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1177/1051>>. Acesso em 09/05/2016

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega; BASSI, Marcos Edgar. O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2015, p.198-210. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/46816>>. Acesso em: 13 de Junho de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] Brasília, 1997.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)>

Acesso em 13/02/2018 Acesso em 12/12/2017

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundeb: Manual de Orientação**, Brasília, 2009. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual\\_orientacao\\_fundeb.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf)  
Acesso em 13/02/2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 2007

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)

Acesso em 13/02/2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5 de 3 de agosto de 2010.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública [...]. Brasília, 2010.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7601-resolucao5-30610-cne-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7601-resolucao5-30610-cne-pdf&Itemid=30192)

Acesso em 13/02/2018

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BURAWOY, Michael. **Politics of Production.** London: Verso, 1985.

CAMARGO, R. B. et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **RBP**, v. 25, n. 2, 2009, p.341-363. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19501>>. Acesso em: 23 Setembro 2017.



em:<<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/secretario-da-educacao-retoma-roteiro-pelo-interior-para-conversar-com-professores>>. Acesso em: 13/02/2018.

DAVIES, N. **FUNDEB, a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização Da Injustiça Social**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.

DUTRA, Adhemar J; ABREU, Matiza; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira**. FUNDESCOLA/MEC. Brasília, Janeiro de 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4,1991, p.41-61.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa. Reconversão do docente pela ressignificação da educação**. Projeto PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, Alargamento do Trabalho Docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. São Luiz, **Anais**. Disponível

em:<[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf)>. Acesso em: 15 Setembro 2016.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais e o Superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602012000300013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602012000300013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 Setembro 2016.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Maria Lucia Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Maria Lucia Wanderley (Org.). **Educação básica: Tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã. 2015.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; ROSSIGNOLI, Marisa. Expansão do Ensino Superior e Precarização do Trabalho Docente: o trabalho do “horista”

no ensino privado. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 23, 2017, p. 106-118.

Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdespesqui sa/article/view/6204>>. Acesso: 02 Janeiro 2018.

FRIEDMAN, Andrew L. **Industry and labour: class struggle at work and monopoly capitalism**. London: Macmillan, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Laurinda G. (Org.) **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 18-36. Disponível em: < <https://oebiear.files.wordpress.com/2015/03/as-polc3adticas-pc3bablicas-para-a-educac3a7c3a3o-no-brasil-contemporc3a2neo-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf>>. Acesso em: 15 Setembro 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

\_\_\_\_\_. Caderno 22 (1934): Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GURGEL, Rogério Fernandes; JÚNIOR, Luiz Sousa. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 3, n.10, 2013, p.01-18. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/58391/0>>. Acesso em: 15 Setembro 2016.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Boston: Addison-Wesley Pub. Co, 1969.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice Nacional de Preços ao Consumidor**. Disponível

em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/precos-e-custos/9258-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor.html>>. Acesso em: 08 Fevereiro 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasil, 2010-2016.

Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>  
Acesso em: 18/02/2018

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000

LEHER, Roberto. Piso Salarial Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: Contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LESSA, Sérgio. Trabalho imaterial: Negri, Lazzarato e Hardt. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 11, 2007, p.119- 143. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/view/414>>. Acesso em: 14 Outubro 2016.

MARTINS, P. S. **FUNDEB, Federalismo e Regime de Colaboração**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/894/89415700003/>. Acesso em: 12 Fevereiro 2017.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. V. **Educação Básica: Tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã. 2015

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONLEVADE, João A.C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Eds). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.3-69.

\_\_\_\_\_. **A Máquina de Fazer Deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (ORG). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de. **A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015. Disponível em:<<http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/593>>.

OLIVEIRA, DALILA ANDRADE. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 89, 2004, p.1127-1144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 13/02/2018..

\_\_\_\_\_. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 99, 2007, p. 355-375. Disponível em:<[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16855\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16855_Cached.pdf)>. Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, v. 1, 2010. Disponível em: <Acesso em: 13/02/2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho decente no Brasil**. Disponível em: <<http://www.oit.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>>. Acesso em: 13/02/2018..

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999.

PARTIDO SOCIALISTA DOSTRABALHADORES UNIFICADO FLORIANÓPOLIS. **Nossa história**. Disponível em: <<http://pstuf Florianopolis.blogspot.com.br/2014/05/nossa-historia.html>>. Acesso em: 14 Junho 2016.

\_\_\_\_\_. **Governo Colombo ataca Trabalhadores da Educação**. Disponível

em: <<http://pstuf Florianopolis.blogspot.com.br/2015/02/governador-colombo-ataca-trabalhadores.html>>. Acesso em: 13/02/2018.

PARTIDO SOCIALISTA DOS TRABALHADORES UNIFICADO SANTA CATARINA. **Greve dos professores continua em Santa Catarina: Toda solidariedade para a vitória da greve!** Disponível em: <http://pstuf Florianopolis.blogspot.com.br/2015/05/greve-dos-professores-continua-em-santa.html> Acesso em: 13/02/2018

ROSA, Diaico dos Santos. **A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica: um estudo comparativo**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2017.

Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150091/rosa\\_ds\\_me\\_fra\\_n.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150091/rosa_ds_me_fra_n.pdf?sequence=5&isAllowed=y)  
Acesso em: 13/02/2018.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.593, de 25 de outubro de 2010**. Regulamenta e disciplina os procedimentos relativos ao progresso funcional dos membros do Magistério Público Estadual, previsto na Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, alterada pela Lei Complementar nº 457, de 11 de agosto de 2009. Florianópolis, 2010.

[http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Decretos/2010\\_-\\_Decreto\\_N\\_3593\\_de\\_25\\_de\\_outubro\\_de\\_2010\(1\).pdf](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Decretos/2010_-_Decreto_N_3593_de_25_de_outubro_de_2010(1).pdf)  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. Diretoria do Desenvolvimento Humano. **Despesa financeira de pessoal do quadro do magistério público estadual**. 2011a. Florianópolis: SED (Arquivo Eletrônico).

\_\_\_\_\_. **Lei 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. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-basica/4098-lei-complementar-n-668-de-28dezembro2015-1>  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.293, de 08 de fevereiro de 1960**. Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1960.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.886, de 29 de junho de 1973**. Regula na parte referente ao exercício do magistério para regência de aulas das 5as, 6as, 7as e 8as, séries do 1º grau e para as do 2º grau, o artigo 122, da Constituição do Estado. Disponível em [http://200.192.66.20/alesc/docs/1973/4886\\_1973\\_lei%20.doc](http://200.192.66.20/alesc/docs/1973/4886_1973_lei%20.doc).  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.205, de 28 de novembro de 1975**. Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina. Florianópolis, 1975.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.848, de 23 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre a classificação de cargos e funções do pessoal civil da Administração Direta e dá outras providências. Florianópolis, 1980.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.745, de 28 de dezembro de 1985**. Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1985.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina. Florianópolis, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.363, de 04 de julho de 1988**. Altera os artigos 6º, 8º, 22 e os Anexos II e III, da Lei nº 6.771, de 12 de junho de 1986, que dispõe sobre o Magistério Público Estadual. Florianópolis, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992.** Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Florianópolis, 1992

[http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/1992_-)

[\\_LEI\\_COMPLEMENTAR\\_PROMULGADA\\_N%C2%BA\\_1\\_139%2C\\_de\\_28\\_de\\_outubro\\_de\\_1992.pdf](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/1992_-LEI_COMPLEMENTAR_PROMULGADA_N%C2%BA_1_139%2C_de_28_de_outubro_de_1992.pdf)

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.466, de 23 de julho de 2008.** Estende o Prêmio Educar, instituído pela Lei nº 14.406, de 2008, com a denominação de Prêmio Jubilar, aos servidores inativos do Quadro do Magistério Público Estadual da Secretaria de Estado da Educação e da Fundação Catarinense de Educação Especial e estabelece outras providências. Florianópolis, 2008.

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15.695, de 21 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a data-base para fins de revisão geral anual da remuneração e subsídio dos servidores públicos civis e militares estaduais, ativos, inativos e pensionistas do Poder Executivo e estabelece outras providências. Florianópolis, 2011d.

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.360, de 16 de abril de 2014.** Fixa os valores de vencimento dos membros do Magistério Público Estadual e estabelece outras providências. Florianópolis, 2014a. Disponível em

[http://leis.alesc.sc.gov.br/alesc/docs/2014/16360\\_2014\\_Lei\\_promulgada.doc](http://leis.alesc.sc.gov.br/alesc/docs/2014/16360_2014_Lei_promulgada.doc)

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual [...]. Florianópolis, 2015a.

Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16861\\_2015\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16861_2015_lei.html)

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 16.903.** Altera a Lei nº 16.861, de 2015, que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público [...]. Florianópolis, 2016.b?

[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2016/16903\\_2016\\_Lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2016/16903_2016_Lei.html)

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público [...]. Florianópolis, 2009

Disponível

em:

[http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Complementares/2009_-_LEI_COMPLEMENTAR_Nº_456%2C_de_11_de_agosto_de_2009.pdf)

[o%20Correlata/Leis%20Complementares/2009\\_-](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Complementares/2009_-_LEI_COMPLEMENTAR_Nº_456%2C_de_11_de_agosto_de_2009.pdf)

[\\_LEI\\_COMPLEMENTAR\\_Nº\\_456%2C\\_de\\_11\\_de\\_agosto\\_de\\_2009.pdf](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Complementares/2009_-_LEI_COMPLEMENTAR_Nº_456%2C_de_11_de_agosto_de_2009.pdf)

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 463, de 28 de outubro de 2009.** Altera o caput do art. 4º da Lei Complementar nº 455, de 2009, que incorpora o abono concedido pela Lei Promulgada nº 13.135, de 2004, ao vencimento dos membros do Magistério Público Estadual e institui o Complemento ao Piso Nacional do Magistério - CPNM, e adota outras providências. Florianópolis, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 592, de 20 de março de 2013.** Modifica o valor de vencimento dos membros do Magistério Público Estadual, ativos e inativos, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2013.

Disponível em <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 539, de 18 de julho de 2011.** Modifica o valor de vencimento, altera gratificações, absorve e extingue vantagens pecuniárias dos membros do Magistério Público Estadual, ativos e inativos, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2011c.

Disponível em <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>.

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 198 de 10 de fevereiro de 2015.** Fixa a remuneração básica do Professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015b.

[http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/MPV\\_00198\\_2015\\_Original.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/MPV_00198_2015_Original.pdf)

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 199 de 9 de Abril de 2015.** Revoga a Medida Provisória nº 198 de 2015, que fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015c.

[http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Medidas%20Provisorias/2015-Medida\\_Provisoria\\_N\\_199\\_de\\_09\\_de\\_abril\\_de\\_2015.pdf](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Medidas%20Provisorias/2015-Medida_Provisoria_N_199_de_09_de_abril_de_2015.pdf)  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Tabelas de vencimentos do magistério de educação básica de 1994 a 2009.** Florianópolis, 2009a.  
SED (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Termo de Acordo nº 02 de 08 de junho de 2015.** Define os termos de acordo resultante das negociações entre o Governo do Estado de Santa Catarina e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015f.  
Disponível no anexo C.

\_\_\_\_\_. **Quantitativo de professores efetivos por nível/referência.** Florianópolis: SED (Arquivo Eletrônico). 2011b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 50 de 16 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual[...]. Florianópolis, 2015g.  
Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/diarios/pdf/6938dia.pdf>  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 517 de 19 de novembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual[...]. Florianópolis, 2015d.  
[http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/PL\\_\\_0517\\_3\\_2015\\_Original.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/PL__0517_3_2015_Original.pdf)  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 518 de 19 de novembro de 2015.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual [...]. Florianópolis, 2015e.  
[http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/PL\\_\\_0518\\_4\\_2015\\_Original.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/PL__0518_4_2015_Original.pdf)  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 0018.0.** Altera a lei nº 16.861, de 2015, que “Disciplina a admissão de Pessoal por Prazo Determinado no âmbito do Magistério Público Estadual [...]. Florianópolis, 2016a.  
[http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2016/PL\\_\\_0018\\_0\\_2016\\_Original.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2016/PL__0018_0_2016_Original.pdf)  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Fazenda. **Relação de servidores**. 2012-2017. 2017.

Disponível em: [http://www.transparencia.ciasc.sc.gov.br/AcessoInformacao/\(S\(1hl3hpatxdz5mekk22nivixz\)\)/PaginaInicial.aspx](http://www.transparencia.ciasc.sc.gov.br/AcessoInformacao/(S(1hl3hpatxdz5mekk22nivixz))/PaginaInicial.aspx).  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em números**. Abril de 2017. 2017a.

Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros>  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Governo**. 2017b.

Disponível em: <http://www.sc.gov.br/governo>  
Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação**. 2017c.

Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>  
Acesso em: 13/02/2018.

SEKI ET AL. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Vol. 12, Nº. 3, 2017, págs. 942-959  
Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6093276>  
Acesso em: 13/02/2018

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 7, n. 2, 2011.  
Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778>. Acesso em: 18 Agosto 2016.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2. ed. 2002

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F. La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, V.1, 2006, p. 221-237. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/cap%C3%ADtulo\\_eneida\\_e\\_roselane\\_noveduc.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/cap%C3%ADtulo_eneida_e_roselane_noveduc.pdf)

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2011, p. 127-160. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>>. Acesso em: 13/02/2018.

SINTE/SC. **Boletim do Sinte/SC**. Florianópolis, n. 17, nov. 2011

SINTE/SC. **História**. Sem ano. Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Interna/1520/historia>

\_\_\_\_\_. **Jornal do SINTE/SC: Especial Carreira do Magistério**. Fevereiro de 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/sinteimp/jornal-do-sintesc-especial-carreira-fevereiro2015>

Acesso em: 13/02/2018.

em:

\_\_\_\_\_. **Proposta do SINTE para o plano de carreira do Magistério – Tabelas**. 2015a Disponível em <http://www.sinte-sc.org.br/Noticia/1199/proposta-do-sinte-para-o-plano-de-carreira-do-magisterio-tabelas>

Acesso em: 13/02/2018.

em:

\_\_\_\_\_. **Carreira: SINTE/SC tem muitas divergências no estudo apresentado pelo Governo**. 2015b Disponível em: <http://www.sinte-sc.org.br/Noticia/1100/carreira-sintesc-tem-muitas-divergencias-no-estudo-apresentado-pelo-governo>

Acesso em: 13/02/2018.

em:

\_\_\_\_\_. **MP dos ACTS é mais um golpe do Governo contra o magistério.**

2015c Disponível em: <http://www.sinte-sc.org.br/Noticia/1174/mp-dos-acts-e-mais-um-golpe-do-governo-contra-o-magisterio>

Acesso

em:

13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Aprovado PL que altera jornada de trabalho dos ACTs vinculados a FCEE.** 2016

Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Noticia/1367/aprovado-pl-que-altera-jornada-de-trabalho-dos-acts-vinculados-a-fcee>

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Edital dos ACTs 2017.** 2016a

Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Noticia/1452/edital-dos-acts-2017>

Acesso

em:

13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Governo se mantém irredutível com relação ao processo seletivo dos ACTs.** 2016b

Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Noticia/1458/governo-se-mantem-irredutivel-com-relacao-ao-processo-seletivo-dos-acts>

Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Convocação para mobilização dia 24/08 pela alteração do edital do Processo Seletivo dos ACTs.** 2016c

Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Noticia/1468/convocacao-para-mobilizacao-dia-2408-pela-alteracao-do-edital-do-processo-seletivo-dos-acts>

Acesso em: 13/02/2018.

**SINTE PELA BASE. Rumo à construção de um SINTE autônomo, independente e combativo.** Publicado em agosto de 2013.

Disponível

em:

<http://movimentosintepelabase.blogspot.com.br/2013/08/rumo-construcao-de-um-sinte-autonomo.html>

Acesso

em:

13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Jornal Sinte pela Base.** 2015.

Disponível

em:

[https://issuu.com/movimentosintepelabase/docs/jornal\\_sinte\\_pela\\_base?fb\\_action\\_ids=347686025433168&fb\\_action\\_types=og.shares&fb\\_source=other\\_multiline&action\\_object\\_map=%5B849170805167488%5D&action\\_tpy](https://issuu.com/movimentosintepelabase/docs/jornal_sinte_pela_base?fb_action_ids=347686025433168&fb_action_types=og.shares&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B849170805167488%5D&action_tpy)

e\_map=%5B%22og.shares%22%5D&action\_ref\_map=%5B%5DAcesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Uma semana decisiva: O plano de destruição da carreira do magistério e da educação pública de Santa Catarina.** 2015<sup>a</sup>.

Disponível em:  
<https://www.facebook.com/movimentopelabase/posts/471096729758763>  
 Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Sem título.** 2016

Disponível. em:  
<https://www.facebook.com/sintepelabase/photos/a.347851092084418.1073741828.347392655463595/463149560554570/?type=3>

Acesso em:  
 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Sem título.** 2016a.

Disponível em:  
<https://www.facebook.com/sintepelabase/posts/503107909892068:0>  
 Acesso em:  
 13/02/2018.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Das escolas às ruas: o movimento dos trabalhadores da educação.** Coleção teses. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1996.

SOUZA, Jéssica Ignácio de. **Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente.** 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. CED-UFSC. Florianópolis, 2014. Disponível em:  
<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/jessica-souza.pdf>  
 Acesso em: 13/02/2018.

SOUZA, Débora de; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE EM SANTA CATARINA: LEGISLAÇÃO ESTADUAL E SEUS IMPACTOS.** Anais do VIII simpósio sobre formação de professores. Tubarão. 2016

Disponível em:  
[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_VIII%20sfp/D%C3%A9bora-de-Souza.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VIII%20sfp/D%C3%A9bora-de-Souza.pdf)  
 Acesso em: 13/02/2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Carreira do Professor: Textos para consulta.** Brasília, 2011. Disponível em:  
[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/05\\_carreira\\_professor.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/05_carreira_professor.pdf).  
 Acesso em: 13/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto Social.** Disponível em:  
[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/estatuto\\_tpe\\_\(2\).pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_(2).pdf). Acesso em: 13/02/2018.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

UNIDADE CLASSISTA. **Quem somos.** Disponível em:  
<http://csunidadeclassista.blogspot.com.br/p/quem-somos.html> Acesso em: 13/02/2018.

UNIDADE CLASSISTA SANTA CATARINA. **Aos professores da rede estadual admitidos em caráter temporário (ACT's).** Disponível em:  
<http://unidadeclassista-sc.blogspot.com.br>. Acesso em: 13/02/2018.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v.14, no.2, 2002, p. 18-47. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em: 13/02/2018.

**ANEXOS**  
**Anexo A**

**Quadro: “Comparativo das Propostas de Modificação do Plano de Carreira” da REESC – Fevereiro de 2015**

	<b>Legislação Anterior</b>	<b>Legislação atual (Fev. 2015)</b>	<b>Proposta do SINTE/SC</b>	<b>Proposta do Governo</b>
<b>Estrutura de Carreira</b>	12 níveis (1-12) e 07 referências (A-G). A diferença entre níveis é de 8,48% e entre referências 2,75%	Sem alterações na quantidade de níveis e referências. A diferença entre os níveis varia de 0% a 11,16% e das referências de 0% a 2,6%	Carreira com 6 níveis: Magistério, Licenciatura Curta, Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado e Doutorado. Cada nível com 10 referências: A à J com a diferença de 5,5% entre elas. A diferença entre os Níveis Magistério e Licenciatura Plena não será inferior a 63%; entre os Níveis Licenciatura Plena e Especialização não será inferior a 20%, entre os Níveis	Estrutura da Carreira com 04 níveis - Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado - e 10 referências. (A até J) A diferença entre as referências será de 3,5%. A diferença entre não graduado e graduados de 40%, entre Graduados e Especialização de 10%, entre Especialização e Mestrado 20%, entre Mestrado e Doutorado 30%. Os cargos de nível Magistério e Licenciatura Curta entram em extinção.

			Licenciatura Plena e Mestrado não será inferior a 50%, e entre Mestrado e Doutorado não será inferior a 30%. O vencimento inicial nunca será inferior ao valor do PSPN.	
<b>Progressões</b>	Progressão nas referências a cada 03 anos, no mês de aniversário, sendo uma referência por tempo de serviço e outra por aperfeiçoamento. Nos níveis a qualquer tempo, mediante apresentação de nova habilitação, quando não implicar em mudança de área de ensino, disciplina, formação,	Decreto 6353/2010 e posição da SED impedem progressão dos servidores com faltas injustificadas	Progressão nos níveis se dará a qualquer tempo quando o profissional adquiere nova habilitação. Percentual de progressão horizontal até o final da Carreira no nível de formação não será inferior a 50%, passando para a mesma referência no novo nível.	A cada 03 anos e com 200hs de curso de aperfeiçoamento, a ser pago no mês de aniversário do servidor.

	atuação e local de trabalho.		<p>Progressão nas referências será anual com 40 horas de curso de aperfeiçoamento.</p> <p>Os cursos serão financiados pelo Estado, preferencialmente, sempre respeitando a autonomia da escola.</p>	
<b>Gratificações</b>	<p>Regência de Classe para professores de 1º ao 5º ano de 40%.</p> <p>Regência de Classe para professores de 6º ao 9º e ensino médio de 25%.</p> <p>Gratificação de desempenho de atividade especial para especialistas e ATPs e AEs de 25%.</p>	<p>Regência de Classe para professores de 1º ao 5º ano de 40%.</p> <p>Regência de Classe para professores de 6º ao 9º e ensino médio de 25%.</p> <p>Gratificação de desempenho de atividade especial para especialistas e ATPs e AEs de 25%.</p>	<p>Fica garantida a gratificação de triênio de 6% a cada 3 anos de dedicação no sistema. Ficam garantidas todas as gratificações da carreira do magistério. Discutir critérios nas assembleias regionais para as demais gratificações</p>	<p>Incorpora 25% de Regência de Classe e/ou Gratificação por Desempenho de Atividade Especial. Pagamento de Gratificação/Incentivo para os professores em sala de aula. Pagamento de 15% para professores de séries iniciais. (Complemento de Hora Atividade)</p>

			s: Dedicação Exclusiva na rede estadual (40hs), Insalubridade; (a partir do que estabelece a legislação), difícil acesso, periculosidade	
<b>Licenças</b>	Licenças segundo a Lei 6844/1986, o Estatuto do Magistério:  Para tratamento de saúde, pôr motivo de doença em pessoa da família, para repouso a gestante, para serviço militar obrigatório, ao membro do magistério casado, para trato de interesses particulares, prêmio e licença especial	Não houve alteração	Licença prêmio de 90 dias a cada 5 anos. Licença Sabática, de um ano a cada 7 anos de dedicação, para aperfeiçoamento profissional, com garantia de remuneração o integral.  Garantia de licença remunerada para cursar Mestrado e Doutorado	Sem modificações
<b>Jornada</b>	Professores com jornada	Não houve alteração	A jornada integral	Possibilidade de

	<p>de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais de acordo com a carga horária da unidade escolar.</p> <p>Especialista em assuntos educacionais, consultor educacional e assistente técnico-pedagógico com jornadas de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais</p>		<p>será de 40 horas aula, permitindo-se a proporcionalidade da carga horária em 10hs, 20, e 30hs, com gratificação de dedicação exclusiva, sendo 1/3 destinada para hora atividade, conforme lei do Piso Salarial Profissional Nacional</p>	<p>contratação de Professores ACTs por Hora Aula</p>
--	--	--	---	--

## Anexo B

## Proposta do SINTE/SC para a estrutura da carreira

## IMPLANTAÇÃO A PARTIR DE 01/01/2015

HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
MAGISTÉRIO	1	100,00	102,75	105,58	108,48	111,46	114,53	117,68	120,91	124,24	127,65	
LICENCIATURA CURTA	2	114,67	117,82	121,06	124,39	127,81	131,33	134,94	138,65	142,48	146,38	
LICENCIATURA PLENA	3	131,49	135,11	138,82	142,64	146,56	150,59	154,74	158,99	163,36	167,86	
ESPECIALIZAÇÃO	4	144,64	148,62	152,71	156,91	161,22	165,65	170,21	174,89	179,70	184,64	
MESTRADO	5	164,37	168,89	173,53	178,30	183,20	188,24	193,42	198,74	204,20	209,82	
DOCTORADO	6	189,02	194,22	199,56	205,05	210,69	216,48	222,43	228,55	234,83	241,29	
Obs.: 100 = Piso Salarial Nacional												
<b>10 REFERÊNCIAS</b>		2,75	%									
<b>6 NÍVEIS:</b>												
MAGISTÉRIO / LIC. CURTA		14,67	%									
LIC. CURTA / LIC. PLENA		14,67	%									
LIC. PLENA / ESPECIAL.		10	%									
LIC. PLENA / MESTRADO		25	%									
MESTRADO / DOCTORADO		15	%									

## IMPLANTAÇÃO A PARTIR DE 01/01/2015

HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
MAGISTÉRIO	1	1.917,78	1.970,52	2.024,71	2.080,39	2.137,60	2.196,38	2.256,78	2.318,84	2.382,61	2.448,13	
LICENCIATURA CURTA	2	2.199,12	2.259,59	2.321,73	2.385,58	2.451,18	2.518,59	2.587,85	2.659,02	2.732,14	2.807,28	
LICENCIATURA PLENA	3	2.521,73	2.591,08	2.662,33	2.735,55	2.810,77	2.888,07	2.967,49	3.049,10	3.132,95	3.219,10	
ESPECIALIZAÇÃO	4	2.773,90	2.850,18	2.928,56	3.009,10	3.091,85	3.176,88	3.264,24	3.354,01	3.446,24	3.541,01	
MESTRADO	5	3.152,16	3.238,85	3.327,91	3.419,43	3.513,47	3.610,09	3.709,36	3.811,37	3.916,18	4.023,88	
DOCTORADO	6	3.624,99	3.724,67	3.827,10	3.932,35	4.040,49	4.151,60	4.265,77	4.383,08	4.503,61	4.627,46	
Obs.: 100 = Piso Salarial Nacional												
<b>10 REFERÊNCIAS</b>		2,75	%									
<b>6 NÍVEIS:</b>												
MAGISTÉRIO / LIC. CURTA		14,67	%									
LIC. CURTA / LIC. PLENA		14,67	%									
LIC. PLENA / ESPECIAL.		10	%									
LIC. PLENA / MESTRADO		25	%									
MESTRADO / DOCTORADO		15	%									

### IMPLANTAÇÃO A PARTIR DE 01/01/2016

HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
MAGISTÉRIO	1	100,00	104,12	108,41	112,88	117,53	122,37	127,41	132,66	138,13	143,82	
LICENCIATURA CURTA	2	121,34	126,34	131,54	136,96	142,61	148,48	154,60	160,97	167,60	174,51	
LICENCIATURA PLENA	3	147,23	153,30	159,62	166,19	173,04	180,17	187,59	195,32	203,37	211,75	
ESPECIALIZAÇÃO	4	169,32	176,29	183,55	191,12	199,00	207,19	215,73	224,62	233,87	243,51	
MESTRADO	5	202,45	210,79	219,47	228,51	237,93	247,73	257,94	268,57	279,63	291,15	
DOCTORADO	6	248,00	258,21	268,85	279,93	291,46	303,47	315,97	328,99	342,55	356,66	
Obs.: 100 = Piso Sal. Nacional 2016												
<b>10 REFERÊNCIAS</b>		4,12	%									
<b>6 NÍVEIS:</b>												
MAGISTÉRIO / LIC. CURTA		21,34	%									
LIC. CURTA / LIC. PLENA		21,34	%									
LIC. PLENA / ESPECIAL.		15,00	%									
LIC. PLENA / MESTRADO		37,50	%									
MESTRADO / DOUTORADO		22,50	%									

### IMPLANTAÇÃO A PARTIR DE 01/01/2017

HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
MAGISTÉRIO	1	100,00	105,50	111,30	117,42	123,88	130,70	137,88	145,47	153,47	161,91	
LICENCIATURA CURTA	2	127,67	134,69	142,10	149,92	158,16	166,86	175,04	185,72	195,93	206,71	
LICENCIATURA PLENA	3	163,00	171,96	181,42	191,40	201,92	213,03	224,75	237,11	250,15	263,91	
ESPECIALIZAÇÃO	4	195,60	206,35	217,70	229,68	242,31	255,64	269,70	284,53	300,18	316,69	
MESTRADO	5	244,49	257,94	272,13	287,10	302,89	319,54	337,12	355,65	375,22	395,86	
DOCTORADO	6	317,84	335,32	353,77	373,22	393,75	415,41	438,26	462,36	487,79	514,62	
Obs.: 100 = Piso Sal. Nacional 2017												
<b>10 REFERÊNCIAS</b>		5,5	%									
<b>6 NÍVEIS:</b>												
MAGISTÉRIO / LIC. CURTA		27,67	%									
LIC. CURTA / LIC. PLENA		27,67	%									
LIC. PLENA / ESPECIAL.		20,00	%									
LIC. PLENA / MESTRADO		50,00	%									
MESTRADO / DOUTORADO		30,00	%									

## PROPOSTA TRANSPOSIÇÃO DA TABELA

HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
MAGISTÉRIO	1	1 A		1 B, 1 C	1 D, 2A	1 E, 1F, 2B, 2C	1 G, 2D, 3 A	2E, 2F, 3B, 3C	2G, 3D	3E, 3F	3G
LICENCIATURA CURTA	2	4A		4B, 4C	4D, 5A	4E, 4F, 5B, 5C	4G, 5D, 6A	5E, 5F, 6B, 6C	5G, 6D	6E, 6F	6G
LICENCIATURA PLENA	3	7A		7B, 7C	7D, 8A	7E, 7F, 8B, 8C	7G, 8D, 9A	8E, 8F, 9B, 9C	8G, 9D	9E, 9F	9G
ESPECIALIZAÇÃO	4				10A	10B	10C	10D	10E	10F	10G
MESTRADO	5				11A	11B	11C	11D	11E	11F	11G
DOCTORADO	6				12A	12B	12C	12D	12E	12F	12G

## Anexo C

### Termo de Acordo Nº 02 de 2015



GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

#### TERMO DE ACORDO nº 02-2015

Define os termos do acordo resultante das negociações entre o Governo do Estado de Santa Catarina e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina – SINTE/SC.

Pelo presente instrumento, Governo do Estado de Santa Catarina e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina – SINTE/SC, com a mediação da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, resolvem firmar o presente Termo de Acordo, conforme cláusulas e condições que seguem:

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** Fica instalada Mesa de Negociação, composta por 6 (seis) membros indicados pelo Governo do Estado, (6) seis membros indicados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina – SINTE/SC, 1 (um) membro indicado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Legislativa do Estado – ALESC, e 1 (um) membro indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** O prazo da Mesa de Negociação será de 30 (trinta) dias, prorrogável por mais 30 (trinta) dias, e será contado a partir da primeira reunião, a realizar-se no dia 8 de junho de 2015, em local e horário a ser definido.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** A pauta da Mesa de Negociação consistirá dos seguintes itens:

I – Ampla debate sobre o novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, com foco na descompactação da tabela salarial, incluindo-se os seguintes temas: a) estrutura da carreira (níveis e referências), com as respectivas diferenças percentuais entre os mesmos; b) critérios de progressão funcional; c) amplitude da carreira (diferença entre o maior e o menor vencimento); d) enquadramento no novo Plano de Carreira; e) viabilidade da aplicação do reajuste do Piso Nacional do Magistério; e f) revisão das gratificações pagas aos membros do Magistério Público Estadual;

II – Revisão da Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009, que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal;



GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

III – Definição das situações excepcionais que autorizem a admissão de professor em caráter temporário com carga horária inferior a 10 (dez) horas semanais, a exemplo da contratação de profissionais para as disciplinas técnicas dos Centros de Educação Profissional – CEDUP's; e

IV – Revisão dos critérios estabelecidos no Decreto nº 3.593, de 25 de outubro de 2010, que disciplina os procedimentos relativos ao progresso funcional dos membros do Magistério Público Estadual, previsto na Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, alterada pela Lei Complementar nº 457, de 11 de agosto de 2009.

CLÁUSULA QUARTA. As faltas injustificadas relativas ao período de greve iniciado em 24 de março de 2015 serão revisadas, para fins de progressão, mediante a reposição das aulas de acordo com o calendário regularmente aprovado.

Parágrafo único. A restituição dos valores decorrentes da reposição das aulas de que trata o caput desta cláusula será objeto de definição na primeira reunião da Mesa de Negociação de que trata a cláusula segunda do presente Termo de Acordo.

CLÁUSULA QUINTA. Não será objeto de discussão da Mesa de Negociação de que trata a cláusula primeira deste Termo de Acordo o tema *meritocracia*, política que, eventualmente, poderá ser tratada por legislação específica.

CLÁUSULA SEXTA. O Governo do Estado providenciará, no prazo de 10 (dez) dias contados da primeira reunião da Mesa de Negociação de que trata a cláusula primeira deste Termo de Acordo:

I – a alteração da redação do § 3º do art. 3º do Decreto referido no inciso II da cláusula terceira deste Termo de Acordo, a fim de garantir a progressão do membro do Magistério Público Estadual que tiver até 5 (cinco) faltas injustificadas durante o período aquisitivo; e

II – o encaminhamento de Projeto de Lei à Assembleia Legislativa do Estado tornando nulos os registros nos assentamentos funcionais, para efeito de concessão de progressão funcional, decorrentes das faltas ao serviço originadas de movimentos grevistas ou paralisações dos membros do Magistério Público Estadual dos exercícios de 2012 a 2014.

CLÁUSULA SÉTIMA. Fica garantida a manutenção dos níveis médio e licenciatura curta na tabela salarial do novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, bem como a equivalência do vencimento do professor admitido em caráter temporário ao vencimento inicial do professor titular de cargo de provimento efetivo, observada a respectiva habilitação.

CLÁUSULA OITAVA. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina – SINTE/SC encaminhará o encerramento da paralisação iniciada em 24 de março do corrente, com a imediata normalização das atividades escolares.



GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

E, por terem justas e acordadas as cláusulas e condições deste Termo, assinam este documento em duas vias de igual teor e forma.

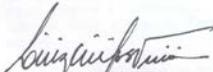
Florianópolis, 08 de junho de 2015.



**EDUARDO DESCHAMPS**  
Secretário de Estado da Educação



**DÉCIO VARGAS**  
Coordenador Executivo de Negociação e Relações  
Funcionais



**LUIZ CARLOS VIEIRA**  
Coordenador Estadual do Sindicato dos  
Trabalhadores em Educação do Estado de Santa  
Catarina



**MARTA VANELLI**  
Secretária Geral da Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação



**ADELICIO MACHADO**  
Representante da Comissão de Educação, Cultura  
e Esporte da Assembleia Legislativa do Estado de  
Santa Catarina