

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA MATIAS FAUST

**PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A CARREIRA
DOCENTE: REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS E
RESISTÊNCIAS LOCAIS**

Florianópolis

2015

JULIANA MATIAS FAUST

**PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A CARREIRA
DOCENTE: REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS E
RESISTÊNCIAS LOCAIS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação
Orientadora: Prof^ª. Dra. Eneida Oto
Shiroma

Florianópolis

2015

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

Faust, Juliana Matias
PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A CARREIRA DOCENTE :
REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS E RESISTÊNCIAS LOCAIS
/ Juliana Matias Faust ; orientador, Eneida Oto Shiroma -
Florianópolis, SC, 2015.
202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Reforma da carreira docente. Política
educacional. Greve do magistério. Organismo Multilateral .
I. . Eneida Oto Shiroma . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

JULIANA MATIAS FAUST

**PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A CARREIRA
DOCENTE: REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS E
RESISTÊNCIAS LOCAIS**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 04 de Agosto de 2015.

Prof^a. Dr^a Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Dra. Eneida Oto Shiroma (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dr. André Silva Martins (UFJF/MG-Examinador)

Dra. Mara Cristina Schneider (CDS/UFSC-Examinadora)

Dr. Marcos Edgar Bassi (CED/UFSC-Examinador)

Dra. Mariléia Maria da Silva (UDESC-Suplente)

Dedico esta dissertação a todos os professores que estiveram presentes na greve do magistério catarinense de 2015, vocês muito me ensinaram sobre persistência, engajamento e coragem.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço minha orientadora, Eneida Oto Shiroma, por sua generosidade, paciência e comprometimento durante esta pesquisa. Por me mostrar caminhos possíveis, por acreditar, torcer e contribuir para o meu amadurecimento profissional e pessoal. Tenho por você grande admiração e carinho.

Agradeço aos professores presentes na banca de qualificação e defesa, André Martins, Mara Cristina Schneider, Luciana Pedrosa Marcassa e Marcos Bassi, por terem aceitado o convite e me presentear com contribuições de extrema importância para o aprofundamento e continuidade da pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) que compartilharam comigo maravilhosas manhãs de estudos e reflexões.

À CAPES, pela bolsa de estudos que me proporcionou mais tempo para a realização desta pesquisa.

À professora Olinda Evangelista que me ensina desde a graduação em pedagogia. Mulher de extrema inteligência e conhecimento. Carinho eterno.

À minha família, pai e mãe, que sempre deram apoio incondicional a todos os meus sonhos. Sou muito grata por me proporcionarem a segurança emocional e material necessária para a finalização desta conquista, por tudo que fizeram e fazem por mim. Ao meu irmão que, através das nossas discussões políticas, contribuiu para a melhora do meu poder de argumentação, me estimulou a questionar os discursos mais bem preparados, isso me ajudou muito nesta dissertação. A minha irmã, por ser minha parceira na aventura da vida adulta, minha amiga, minha “marida”, por cuidar e estar ao meu lado sempre. Amo vocês!

Aos companheiros de mestrado, Aline, Bárbara, Fabiana Fabrício, Juliana e Rita, cada um com sua história e seu jeito de ser contribuíram para meu entendimento sobre a educação, a escola e o mundo. Juntos dividimos medos e somamos forças!

Aos meus amigos, todos, pelos incentivos, conversas, paciência pelas ausências, acolhimento aos meus lamentos, danças e tudo mais que me manteve firme e forte durante esses dois anos.

Aos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina que me acolheram durante a observação da greve, em especial Adalberto Teodósio Tabalipa e Suelen Cristine Fruneaux.

A todos que contribuíram de alguma forma para esse processo de pesquisa e amadurecimento.

Aninha e suas
pedras

Não te deixes
destruir...
Ajuntando novas
pedras
e construindo novos
poemas.
Recria tua vida,
sempre, sempre.
Remove pedras e
planta roseiras e faz
doces. Recomeça.
Faz de tua vida
mesquinha
um poema.
E viverás no
coração dos jovens
e na memória das
gerações que não de
vir.
Esta fonte é para uso
de todos os
sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu
uso
aos que têm sede.
(CORALINA, 1984)

RESUMO

Com esta pesquisa procuramos conhecer e compreender as propostas para a reforma da carreira docente debatidas no período de 2000 a 2015 no Brasil e os interesses a elas subjacentes. Buscamos estudar os determinantes desse fenômeno e evidenciar as relações entre as políticas educacionais internacionais, nacionais e locais. Para atingir este objetivo realizamos revisão bibliográfica, análise de documentos internacionais de Organismos Multilaterais (OMs) como a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); e nacionais difundidos pelo Todos pela Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina, Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, e Ministério da Educação. A pesquisa foi complementada por observação com registro em diário de campo, fotografia e gravação de áudio da greve do magistério público da educação básica da rede estadual de Santa Catarina de 2015. A revisão da literatura permitiu resgatar o histórico das reformas educacionais a partir da década de 1990. As investigações que tratam das reformas pós-2000, têm como ponto de encontro os prejuízos que estas veem causando para a educação e a carreira docente traduzidos em: flexibilização dos contratos, precarização do trabalho, adoecimento dos profissionais e pedidos de exoneração. Nossos estudos nos permitem afirmar que a reforma para a carreira docente na América Latina e Caribe (ALC) difundida pelos OMs estudados, ao defender a remuneração do professor atrelada a avaliação formula uma concepção de igualdade de salários como injusta e a desigualdade salarial como justa. No Brasil, a avaliação de desempenho não é uma política implementada nacionalmente e enfrenta a resistência dos professores. É possível afirmar que a reforma defendida pelos OMs estudados, em especial a UNESCO, objetiva controlar o trabalho do professor, no sentido de formação de força de trabalho e do cidadão necessário para as novas necessidades dos capitalistas diante do processo de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Verificamos que apesar da convergência das propostas internacionais e nacionais, e do discurso que intenciona ocultar os reais objetivos das reformas, os professores não foram convencidos pelos discursos da qualidade, justiça e valorização. O ataque do governo do estado catarinense à carreira docente contraditoriamente uniu a categoria para a resistência e luta por uma carreira unificada. A greve dos

professores, mesmo não assegurando a permanência de todos os direitos historicamente adquiridos, conquistou a manutenção da titulação em magistério e ensino médio como os dois primeiros níveis na carreira e impediu a inclusão da meritocracia na pauta da mesa de negociação composta com o fim da greve.

Palavras-chave: Reforma da carreira docente. Política educacional. Greve do magistério. Organismos Multilaterais.

ABSTRACT

By this research, we are able to know and understand the propositions for the reforms for the teacher's career plan that had been debated between 2000 and 2015 in Brazil as well as its underlying interests. We sought to study the determinant factors of this phenomenon and show the relationship between international, national and local educational politics. To achieve this objective we performed a bibliographical revision, we analyzed International Documents of International Organizations (IOs). Organizations such as the United Nations related to Education, Science and Cultural Organization (UNESCO), the World Bank and national documents were disseminated, like "Todos pela Educação", "Conselho Nacional de Secretários de Educação", "Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação", "Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina", "Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina" and "Ministério da Educação". The bibliographic and documental research was complemented by participative observation with daily registry, photography and audio recording of the strike of the Public Basic Education Schools of Santa Catarina, in 2015. The literature revision has allowed us to bring back the history of educational reforms since the 90's. The WB, Organization for Economic Co-operation and Development and UNESCO have been highlighted by the works analyzed as the mainly institutions that proposes the reforms which have been made in Latin America and Caribbean. The investigations that are about the reforms after 2000 have as common point the loss that those have been causing for education and for the teacher's career like making contracts more flexible precariousness on work, teacher's disease and claims for discharge. Our studies let us affirm that the reforms of teacher's career in Latin America and Caribbean that have been disseminated by the IOs, especially UNESCO, suggesting the performance related pay the creates an conception of equal wages as unfair and wage's inequality as fair. In Brazil, the performance evaluation is not a politic implemented through all the Country by legislation, and it counts with the teacher's resistance. It is possible to say that the reform supported by the IOs studied has as its aim to control the teacher's work, in a sense of creation of labor force and citizen which is necessary to the new needs of capitalism in its process of productive restructugin and worldwide expansion of capital. We could testify that despite the convergence of international and national's propositions, and their discourse that tries to hide the real purpose of the reforms, teachers have not been convinced by

the discourse of quality, justice and valorization. Contradictorily, the Santa Catarina's government attack to the teacher's career has united the category to resist and fight for one united career with equal rights for everybody. The Teacher's strike, even not reassuring all the historic rights, has conquered as the two first steps of the career. It had also avoided the meritocracy to have been brought to the negotiation table with the end of the strike, with the objective to discuss the new career plan.

Keywords: Teaching career Reform. Teacher's dispute. Education policy. International Organizations

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Assembleia estadual do SINTE/SC: professores votam pela greve.	138
Figura 2: Diferentes propostas para a reforma da carreira docente na educação básica	165
Figura 3: Faixa exibida na mobilização dos professores no dia 03/03/2015	170
Figura 4: Faixa exibida na mobilização dos professores no dia 03/03/2015	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais proposições dos documentos produzidos pelo CEPPE para a Carreira Docente na ALC	105
Quadro 2: Planejamento para a carreira docente segundo o PNE-(2014/2024).....	130
Quadro 3: Projeção de salários do magistério público de Santa Catarina de acordo com valores do Projeto de Lei Complementar 26/2011 e valores da Lei Complementar nº 592, de 20 de março de 2013.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitidos em Caráter Temporário
ADD – Avaliação de Desempenho Docente
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADI – Avaliação de Desempenho Individual
ALC – América Latina e Caribe
ALESC – Assembleia Legislativa de Santa Catarina
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPPE – Centro de estudios de políticas y prácticas en educación
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OM – Organismo Multilateral

OREALC– Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT– Partido Democrático Trabalhista
PIBIC– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA – Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes
PL – Projeto de Lei
PLC – Projeto de Lei Complementar
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Partido Progressista
PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América
PREALC – Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROS – Partido Republicano da Ordem Social
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores
REDE ESTRADO – Rede Latino Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SED/SC – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
SINTE/SC – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina
STF – Supremo Tribunal Federal
TCE/SC– Tribunal de Contas de Santa Catarina
TPE – Todos pela Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 OBJETIVOS.....	30
1.1.1 Objetivo Geral	30
1.1.2 Objetivos Específicos.....	30
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO, ESCOLA E O PROFESSOR NO CAPITALISMO	30
1.2.1 Procedimentos metodológicos.....	34
1.2.2 Organização do texto.....	36
2 A CARREIRA DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	39
2.1 METODOLOGIA DE BUSCA	39
2.1.1 Uma lupa nos trabalhos encontrados	41
2.1.2 Perspectivas e análises sobre o Trabalho Docente.....	42
2.1.3 Perspectivas e análises sobre a avaliação na carreira docente.....	50
2.1.4 Remuneração e incentivos	61
2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO ..	68
2.2.1 Algumas considerações	77
3 RECOMENDAÇÕES PARA A REFORMA: A DESESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....	81
3.1 RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS	81
3.2 A REFORMA PARA A CARREIRA DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE DIFUNDIDA PELA UNESCO- A IGUALDADE INJUSTA E A DESIGUALDADE JUSTA	83
3.2.1 A carreira docente na América Latina e Caribe: estabilidade em questão.....	84
3.2.2 Condições de Trabalho	87
3.2.3 Remunerações e incentivos	87
3.2.4 Avaliação de desempenho docente: a salvação da lavoura	90
3.2.5 Dúvida dos reformadores: em meio a tantos professores medíocres, como atrair e reter os bons?	92
3.3 AS PROPOSTAS DA UNESCO PARA A REFORMA DA CARREIRA: EM BUSCA DO CONSENSO	94
3.3.1 Críticas às propostas e concepções veiculadas pelo documento e articulações com as políticas educacionais no Brasil.....	96
3.3.2 Elaboraões acerca da análise	106

3.4 A REFORMA DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: A SOCIEDADE MAL-ORDENADA.....	110
3.4.1 Um estado da arte sobre carreira docente: para onde apontam os reformadores.....	111
3.4.2 Perspectivas dos secretários estaduais de educação sobre os planos de carreira do magistério	118
3.4.3 As diretrizes nacionais para a carreira do magistério	121
3.4.4 Perspectivas da CNTE sobre as diretrizes nacionais para a carreira do magistério	122
3.4.5 TPE – Uma agenda urgente para satisfazer as necessidades da classe hegemônica.....	124
3.4.6 O Plano Nacional de Educação: avaliação em destaque	126
4 MUDANÇAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE: A RESISTÊNCIA	133
4.1 A GREVE DO MAGISTÉRIO CATARINENSE EM 2015	138
4.2 RELAÇÕES ENTRE O INTERNACIONAL E O LOCAL.....	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS.....	195

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado: “Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década”, coordenado por Eneida Oto Shiroma, que tem como objetivo principal pesquisar a atuação das redes de políticas públicas¹, compreender como influenciam a formulação de agendas e analisar suas implicações para a governança da educação no Brasil (SHIROMA, 2013). Como recorte, abordamos neste texto as redes que formulam políticas para professores da Educação Básica² na América Latina e Caribe (ALC). O processo de produção, disseminação e circulação do conhecimento produzido a partir do encontro de *experts*, reformadores e decisores de política educacional, é ainda pouco pesquisado no Brasil.

O interesse pelo tema carreira docente foi aprofundado durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando em agosto de 2009 iniciei minhas atividades como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). De setembro a dezembro do mesmo ano estive engajada na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Este projeto, desenvolvido simultaneamente em sete estados do país, foi coordenado em nível nacional pelas professoras Dalila Andrade de Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira. No estado de Santa Catarina (SC) foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), sob coordenação da Professora Eneida Oto

¹ O conceito de redes de políticas públicas (*policy networks*) combina subsídios da ciência política com ideias da teoria das organizações sobre a distribuição de poder, dependências e relações interorganizacionais (KICKERT; KLIJN; KOPPENJAN, 1999, p.1). Estudos do campo da administração referem-se ao fenômeno de expansão das redes sociais articulando-as à noção de governança. Num sentido amplo, a governança é entendida como gestão pública de complexas redes de instituições e organizações públicas e privadas que se unem para intervir nas políticas públicas. Embora informais e fluidas, as ações destas redes definem metas, ressignificam conceitos, difundem visões de mundo que têm repercussões diretas sobre as formas de se pensar e fazer educação. (SHIROMA, 2013, p. 1).

² Para a UNESCO: “De acordo com a Classificação Internacional Padrão da Educação (*Isced, International Standard Classification of Education*) 1997, a educação básica compreende a educação primária e secundária. Entretanto, o termo educação básica é usado diferentemente nos diversos países da região.” (UNESCO/MEC, 2009, p.45). No Brasil, Educação Básica é referente a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Shiroma. Nessa experiência visitei escolas de Florianópolis a fim de realizar pesquisa do tipo *survey*, em que aos professores eram feitas perguntas que deveriam ser respondidas de acordo com as opções disponíveis no questionário. Esse foi um momento muito importante de aproximação com a realidade escolar e com os docentes, quando pude observar e refletir com olhos questionadores as estruturas dos prédios escolares, o cotidiano das escolas e ouvir depoimentos sobre as questões que envolvem: condições de trabalho, carreira docente, avaliação docente, relação com o sindicato, saúde, formação, entre outras. Até julho de 2011, permaneci como bolsista PIBIC, investigando a carreira docente, participando do projeto “Propostas e Ações de Redes Políticas para a Reforma da Carreira Docente no Brasil,” coordenado pela Prof.^a Eneida Oto Shiroma. Cabe destacar que no mesmo período em que eu pesquisava o tema “carreira docente” e participava das reuniões de estudo do GEPETO, também era integrante do Centro Acadêmico Livre de Pedagogia e auxiliiei a organizar um debate sobre o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, em que participaram as pesquisadoras Eneida Oto Shiroma e Mara Cristina Schneider. Ademais, nesse período, ocorreu a greve dos professores do magistério público estadual de Santa Catarina pela implantação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2008). Com isso, pesquisamos e estudamos documentos sobre condições de trabalho dos professores, estatutos do magistério, recomendações internacionais para a carreira docente, discussões de autores da área, e a realidade histórico-social do processo de implantação do Piso em nosso Estado. Essa experiência me trouxe novas questões e fôlego para dar continuidade à pesquisa sobre essa temática no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, no TCC desenvolvi investigação sobre o processo de criação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) no Brasil, a carreira docente e a luta da categoria docente da Educação Básica para a sua implantação. Como objetivos específicos, busquei compreender o papel das organizações dos trabalhadores da educação nas proposições, discussões e lutas em relação à carreira docente e à resistência do governo de Santa Catarina em implantar a Lei do Piso do magistério.

Destacamos como importante referência para esta pesquisa o estudo coordenado por Shiroma (2013) que analisou propostas internacionais para a educação dos seguintes Organismos Multilaterais (OM)³: UNESCO, Banco Mundial (BM) Organização para a Cooperação

³ Consideramos para essa pesquisa Organismos Multilaterais como intelectuais orgânicos coletivos internacionais (DE MARI, 2006). O autor ao estudar o Banco

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A ampla investigação mapeou e analisou os encontros, discursos e metas difundidas por esses OM, relacionando-os as ações e políticas locais.

As metas traçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (EFA, 1990) foram retomadas e atualizadas em vários eventos promovidos por OM. A OEI vem mobilizando esforços para concretizá-las como metas dos bicentenários da independência nos países latinos americanos (OEI, 2008). [...] na Reunião de Dakar (2000) que recomendou a criação de *nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil* [...] A necessidade de mobilizar os ‘atores locais’ e construir alianças estratégicas é reiterada no *Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe – PRELAC*, traçado para o período 2002 a 2017, com vistas a atingir as metas da Educação para Todos na região. [...] Para o biênio 2008-2009, a Oficina da UNESCO na região, OREALC, definiu quatro eixos de ação [...] Em 2005, o Seminário Internacional *Educación como un bien público y estratégico*, realizado em Cartagena das Índias, na Colômbia, organizado pela UNESCO, congregou empresários e expoentes da grande mídia. [...] Como fruto desse seminário, **redes sociais** em prol da educação foram criadas no continente articulando organizações internacionais e nacionais, públicas e privadas, governamentais e não governamentais [...] O relatório *New partnership for EFA: building on experience* de (DRAXLER, 2008) apresenta a perspectiva de parceria do **Fórum Econômico**

Mundial afirma: esta passagem para o momento político nos aproxima do que queremos dizer sobre o BM como intelectual coletivo no conjunto das relações internacional, vinculado aos interesses nacionais. Esses grupos internacionais são reconhecidos por Gramsci como intelectuais que estabelecem correlação de forças nas funções de socialização e mediação dos interesses de classes, como forças ideológico-políticas, funcionando como intelectuais coletivos internacionais, são grupos e instituições como as instituições religiosas, o Rotary Club, os Judeus, a maçonaria (DE MARI, 2006, p. 121).

Mundial com a UNESCO para consecução das metas da Educação para Todos - EpT. [...] Essas iniciativas internacionais no campo educacional tiveram repercussões em nível nacional e local. No Brasil, empresários articulam-se em redes sociais como Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – **GIFE**, para influenciar, mais diretamente, na formulação de políticas públicas para a educação (SHIROMA, 2013, p.22).

Observamos que esse movimento interessado na educação escolar, de organização supranacional de diversos setores da sociedade, vem tornando-se mais complexo com a incorporação de mais países e instituições, o que demonstra o aumento da rede tecida entre os participantes, expandindo sua capacidade de ação. Com isso, temos como hipótese que o projeto da classe hegemônica para a organização da sociedade, que busca a manutenção dos meios de produção e reprodução do sistema vigente, envolve o projeto de governança da educação, abrangendo a reforma da carreira docente, tema desta pesquisa.

Lucia Bruno (2011), ao explicar a relação da educação com o desenvolvimento econômico no Brasil apresenta a expansão da escola pública no século XX como uma conquista dos trabalhadores e também como o atendimento a uma necessidade da burguesia de controle e formação do trabalhador. Nesse sentido

[...] a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (Cleaver, 1981; Bernardo, 1985; Bruno, 1996) (BRUNO, 2011, p. 547).

Para compreendermos as reformas destinadas à carreira docente precisamos refletir sobre o papel da escola na sociedade em que vivemos. Segundo Neves e Sant’Anna (2005), a escola no Estado capitalista é um importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, responsável pela formação de um “intelectual de novo tipo” com capacidades para a reprodução do sistema de produção capitalista. Para André Martins (2005), ao longo da industrialização do Brasil, as formas

de organização burguesa do setor industrial evoluíram e expandiram-se. Para além da força e violência para conter, no âmbito da sociedade civil, a expansão e o fortalecimento do movimento operário, utilizaram-se de estratégias de convencimento político social na tentativa de persuadir os trabalhadores de que o seu projeto de sociedade contemplaria os anseios, vontades e necessidades dos mesmos. “Assim, lentamente a burguesia foi desenvolvendo mecanismos políticos mais sofisticados e eficientes de dominação cuja tônica foi deslocada para o convencimento” (MARTINS, 2005, p. 127). Para Neves e Sant’Anna (2005) o Estado capitalista tem a difícil tarefa de conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. Nesse sentido, a educação escolar interessa, por razões distintas, ao capital e ao trabalho. Concordamos que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

A classe dominante se organiza para utilizar a escola no controle, dominação, convencimento e formação da futura força de trabalho. Em contradição, para os trabalhadores, é na escola que são encontrados, de forma sistematizada, os conhecimentos que foram produzidos e acumulados pela humanidade. Nesse contexto, observamos que os professores são apontados nos discursos oficiais, nas políticas e também nas formas de resistência a elas, como centrais nas reformas empreendidas pelos reformadores para a educação. Assim, perseguimos compreender nessa relação às resistências dos professores as reformas para a carreira docente; conhecer as estratégias para a difusão desse projeto e para sua implementação, assim como entender e evidenciar os interesses do capital em desestruturar a carreira do professor, para além daqueles discursados na mídia, relatórios e documentos oficiais sobre a qualidade da educação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Nesta pesquisa de mestrado temos como objetivo geral conhecer, analisar e compreender as propostas para a reforma da carreira docente na Educação Básica debatidas no período pós- 2000 no Brasil e os interesses a elas subjacentes.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a produção acadêmica sobre a reforma da carreira docente na educação básica no período de 2000 a 2015;
- Analisar as propostas da UNESCO/OREALC para reformar a carreira contida no Projeto Estratégico Regional sobre os Docentes e suas repercussões no Brasil;
- Compreender e explicar as tensões e disputas subjacentes às propostas de reforma da carreira docente em Santa Catarina nas greves dos anos 2000.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO, ESCOLA E O PROFESSOR NO CAPITALISMO

Para o estudo apresentado aqui tomamos como pressuposto a tese de Roger Dale (2004) da existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Entendemos que essas políticas não se limitam a uma questão local; são pensadas e propostas por instituições internacionais em conjunto com as burguesias e os Estados nacionais, que em forma de redes de políticas públicas trabalham para a disseminação e implantação das reformas. Em estudos anteriores sobre as políticas para a carreira docente, utilizando-nos das pesquisas de autores que ajudam a pensar a problemática do tema, constamos a forte presença da UNESCO e seus intelectuais nas proposições para a reforma da carreira docente na América Latina e Caribe.

Em outras pesquisas (FAUST, 2010, 2011a, 2011b, 2013) foi possível constatar que a crescente responsabilização⁴ (*accountability*)

⁴ Ser responsável é inerente à tarefa do professor e diferente de ser responsabilizado e cobrado por tarefas e resultados que não são da sua esfera de ação.

dos docentes pelas mazelas educacionais nos discursos dos empresários, de Organismos Multilaterais e governantes, não encontra correspondência nas propostas de valorização do magistério e nas políticas para a carreira docente. Ao professor é associada à imagem de herói, o que é capaz, se tiver vontade e determinação, de melhorar a qualidade da educação, zelar pelo aprendizado dos alunos⁵ e pelo seu desempenho nas avaliações. As reformas educacionais brasileiras, iniciadas nos anos 1990, apresentam o professor como protagonista⁶, considerado peça-chave para a melhoria da qualidade da educação⁷. Essa estratégia discursiva tem em vista responsabilizar o professor⁸ individualmente pela qualidade da educação, se a educação vai mal, deduz-se que o professor não é motivado, não tem formação adequada, não possui conhecimento sobre como ensinar, não é valorizado socialmente e é resistente às mudanças.

No discurso neoliberal, a escola é apresentada como instituição importante para a criação de oportunidade para todos, de um mundo mais justo e de mobilidade social. De forma estratégica, esse discurso visa à criação de consensos sobre os motivos da má qualidade da educação e das injustiças sociais e difunde a ideia de que com reformas na educação a sociedade se tornaria “mais justa”, com oportunidade para todos. Dentre as reformas recomendadas pela UNESCO, no projeto do CEPPE⁹, está a

⁵ Segundo o Art. 13. da Lei 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, os docentes incumbir-se-ão de: “[...] III - zelar pela aprendizagem dos alunos;” (BRASIL, 1996).

⁶ Alves (2011) discute em sua tese o discurso de OMs de que as reformas educacionais na América Latina e Caribe desencadeadas a partir dos anos de 1990 dependem do professor, isto é, de seu protagonismo. Para a autora tal proposição extrapola o âmbito da educação e encontra seu sentido determinante nas exigências de efetivação do projeto neoliberal de sociabilidade com vistas à manutenção da ordem capitalista.

⁷ A qualidade referida nos discursos oficiais traz a perspectiva de uma educação mecânica, baseada em scores, resultados e performances.

⁸ O professor como intelectual que atua em um aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 1932), caso da escola, pode exercer tanto o papel de intelectual tradicional, desempenhando funções intelectuais, como de intelectual orgânico, comprometido com uma classe social fundamental e com função de organizar a classe, difundir e disseminar visões do mundo.

⁹ Compreendemos o CEPPE como um parceiro da UNESCO contratado para traçar as diretrizes para reformar a carreira docente em toda a ALC. De acordo com o *site* oficial da instituição, o CEPPE trabalha com órgãos públicos e privados especializados em questões educacionais, nacionais e internacionais, tanto na pesquisa e na difusão quanto na transferência de conhecimento para a

reestruturação da carreira docente. Tivemos como hipótese que esse discurso tenta ocultar outros interesses e determinantes da reforma da carreira docente.

De acordo com Gramsci (1982), para manter a hegemonia do seu projeto de sociedade, a classe dominante busca o consentimento do dominado. Simionato (2011) explica que os intelectuais orgânicos do capital intencionam que a classe subalterna assimile a ideologia da classe dominante tomando-a como sua e ajudando a difundir-la. Podemos compreender que, o professor é importante nessa estratégia de convencimento, pois participa da educação dos filhos da classe trabalhadora que passa também pela escola. É importante destacar que, embora a classe dominante pretenda ter controle sobre a escola, não consegue tê-lo totalmente, porque não pode ter o controle total do que pensam e fazem os que atuam nessa instituição, assim busca o controle pelas provas, certificações e promoções na carreira subordinadas às avaliações. Schneider (2009) identifica que a educação vem sendo invadida por práticas do setor produtivo, como a implantação de certificação dos professores. A autora enfatiza que “[...] a seletividade de aumentos salariais é considerada uma estratégia importante para produzir a sustentabilidade financeira do sistema educacional”. (SCHNEIDER, 2009. p. 52). Dados da associação Auditoria Cidadã evidenciam a discrepância entre o discurso da centralidade da educação e o que se investe nesse setor. De acordo com a associação, foi previsto para 2014 que, de toda a arrecadação da União, fossem empregadas 3,49% no setor educacional e 4,2% para a saúde, enquanto 42,04% seriam destinadas ao pagamento de juros e amortização da dívida pública (AUDITORIA CIDADÃ, 2013). Isso nos permite compreender que os setores sociais, dentre eles a educação, não estão entre as prioridades de investimento público.

política pública. Apresentam como instituições parceiras: *Institute for Research on Educational Policy and Practice (IREPP)* da *Universidad de Stanford (EUA)*; *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)*, *University of Toronto (Canadá)*; *Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF)*, *Université Catholique de Louvain (Bélgica)*; *Stanford Teacher Education Program (STEP)*, *Stanford University (EUA)*; *Center for Educational Research Institute (CERI)* (Canadá); OCDE; (CEPAL); *Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile (CIAE)*; *Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales (CPCE) (Chile)* e *Ministerio de Educación de Chile*. (CEPPE, 2013a).

Observamos que no percorrer dessa pesquisa, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) (BRASIL, 2014). A meta 18 do PNE trata da necessidade de implantação e reestruturação do plano de carreira do magistério no prazo de dois anos. É interessante percebermos que este documento prevê a ampliação tanto do tempo da trajetória escolar, quanto das vagas nos sistemas educacionais para os próximos anos. Destacamos ainda que pós a eleição presidencial, o ano de 2015 iniciou com o aprofundamento de ações neoliberais do governo brasileiro, que diante da crise do capital, atacou direitos adquiridos dos trabalhadores e determinou corte de verbas para a educação. O lema escolhido no discurso de posse (2015) da presidenta, Dilma Rousseff (PT), foi “Pátria Educadora”. Em seguida, por decreto presidencial, foi bloqueado, até a aprovação do orçamento, um terço dos gastos administrativos dos 39 ministérios (FOLHA ONLINE, 2015). A Educação sofreu um corte de R\$ 600 milhões mensais. A aprovação do orçamento foi realizada pelo Congresso nacional no dia 17 de março de 2015.

Entendemos que, o anuncio de corte de recursos públicos para a educação ao mesmo tempo da defesa do lema “Pátria Educadora”, assim como a necessidade de ampliar o atendimento escolar apontada pelo PNE (2014-2024), refletem um falso paradoxo. Pois justamente, no entendimento do governo federal, a pátria envolve a participação do setor privado, assim não serão somente os recursos públicos que financiarão a educação escolar. Na esteira da “eficácia”, neste ano a presidenta nomeou para ministro da educação o engenheiro civil e político Cid Gomes (PROS). O político em questão é o mesmo que em seu mandato como governador do Ceará em 2011, enfrentou greve dos professores que lutaram pela implantação da Lei do Piso salarial, ele ficou conhecido nas mídias por afirmar que “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado” (ADERALDO, 2011). Em 2015, já na condição de ministro, ao ser questionado sobre o impasse do corte de verbas, afirmou: “Tenho segurança de que não faltará nenhum recurso para manter as ações em andamento. O desafio da presidenta é fazer mais com menos. Eu concordo. É premissa do serviço público” (RODRIGUES, 2015).

No âmbito nacional, além do PNE (2014-2024), estudos do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED, 2005) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (CNTE, 2009), também apontam para a necessidade de reformulação dos planos de carreira do magistério da educação básica brasileira. Em âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca-se na produção de documentos

relacionados à reforma da carreira docente da América Latina e Caribe (ALC), com textos que iremos apresentar mais adiante. Outro Organismo Multilateral (OM) importante para nossa pesquisa é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que produziu o estudo “Avaliações de políticas nacionais de educação: Estado de Santa Catarina, Brasil” (OCDE, 2010). Este contexto nos provocou a entender as transformações da carreira docente associadas aos interesses capitalistas na realidade contraditória em que vivemos.

1.2.1 Procedimentos metodológicos

A fim de chegarmos aos objetivos propostos, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: balanço das produções acadêmicas, análise documental e observação das atividades de greve dos professores com registro em diário de campo. A observação teve início no dia 03 de março de 2015 e término no dia 14 de maio do mesmo ano. Após esse período, continuamos acompanhando os acontecimentos da greve do magistério pelo *site* do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/ SC) e da Secretaria de Educação de SC. Analisamos também o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre a reforma da carreira docente e sistematizamos as divergências e convergências da CNTE com as propostas oficiais e internacionais de reforma da carreira docente. Buscamos compreender as tensões e disputas subjacentes às propostas de reforma da carreira docente do século XXI; discutir os interesses implícitos à reforma da carreira docente, e discutir as formas de disseminação das ideias do CEPPE, no Brasil. Selecionamos na biblioteca do *website* do TPE¹⁰ o seguinte documento para posterior análise: Educação: uma agenda urgente. (TPE, 2011a). No *website* da CNTE, verificamos que existe uma proposta sobre diretrizes para a carreira dos profissionais da educação sistematizada em formato de projeto de lei (CNTE, 2013) e outro documento intitulado “Diretrizes para a carreira e remuneração” (CNTE, 2009). Selecionamos documentos

¹⁰ Segundo Martins (2008), o movimento “Todos pela Educação”, teve início em 2005 no Brasil, por iniciativa de empresários, intelectuais e organizações do capital com o intuito de assegurar a posição da classe dominante e a proposta desta para os problemas educacionais do país. Em 2006, o movimento foi lançado oficialmente apresentando ao público cinco metas a serem cumpridas até 2022, ano do bicentenário da independência.

publicados no *website* do SINTE/SC e da SED/ SC referentes à greve de 2015. Para as análises, utilizaremos o referencial gramsciano que dá suporte para a ideia da atuação do “intelectual orgânico” nas organizações da sociedade civil para a construção da “hegemonia” e de “consensos” necessários à produção de uma “educação interessada”.

Com o objetivo de encontrar mais informações sobre as produções de documentos da UNESCO relacionados à carreira docente, fizemos busca no *website* oficial da UNESCO no Brasil¹¹. Para selecionarmos os documentos utilizamos as informações contidas no título e sumário. As seguintes publicações foram escolhidas para constituir o corpus documental principal:

-O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília, CONSED, UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano. (UNESCO, CONSED, 2007).

-Professores do Brasil: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294p. (UNESCO, 2009).

-Relatório preliminar: A atratividade na carreira docente. Assessoria geral: Benardete A. Gatti. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

-Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Em busca realizada no *website* oficial do *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación*¹² (CEPPE), selecionamos a seguinte publicação sobre carreira docente:

-Profesores para una Educación para Todos. Tema: carrera docente. (VAILLANT, 2011).

-Antecedentes y critérios para La elaboración de políticas docentes em América Latina y el Caribe. (UNESCO/OREALC, 2013).

-La esquivia política entre las volátiles políticas docentes. (WEINSTEIN, 2014).

-Docentes para una educación de calidad em América Latina. Problemas y orientaciones de políticas. (COX; BECA; CERRI, 2014).

-Nueva agenda de políticas docentes em América Latina y El Caribe: nudos críticos. (COX; BECA; CERRI, 2011).

-Seminario: nuevas políticas docentes em América Latina. (CEPP, 2009).

¹¹ <http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/>

¹² <http://www.politicasdocentesalc.com/index.php/documentos>

Empregamos como referencial teórico-metodológico o materialismo-histórico procurando pautar nossas análises nas seguintes categorias: contradição, totalidade, reprodução, mediação, hegemonia (CURY, 1995). Tendo como pressuposto que a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, pretendemos no processo de análise da empiria, desnaturalizar o que é apresentado no senso comum como natural. No caso desse estudo, é a ideia de que a carreira do professor precisa ser reformada para que se alcance determinados padrões de qualidade na educação e de que esse projeto empreendido em conjunto por organizações multilaterais, burguesia nacional e internacional, seria o projeto capaz de promover educação “para todos”. Assim, intencionamos decompor o discurso dos reformadores apreendido nos documentos, as legislações nacionais para conhecer o fenômeno que nos propomos a estudar, explicá-lo com evidências, estabelecer relações e compreendê-lo dentro do tempo histórico e realidade social em que vivemos permeada pela contradição capital e trabalho.

1.2.2 Organização do texto

A dissertação que apresentamos está dividida em cinco seções. Após essa Introdução e elementos para compreender o tema de pesquisa, na seção 2 intitulada “A produção acadêmica sobre carreira docente” apresentamos o balanço das produções acadêmicas sobre a temática. Esta é uma importante fase do estudo por possibilitar o entendimento das determinações históricas que constituem o tema explorado, assim como auxiliar o pesquisador na definição do problema e interpretação dos resultados do tema. (MAZZOTTI, 2002). Na seção seguinte analisamos e sistematizamos as propostas de reforma da carreira docente da UNESCO para a Educação Básica na América Latina e Caribe elaboradas pelos *experts* do CEPPE em 2011. No âmbito do projeto integrado. Estudamos especificamente a rede UNESCO /*Centro De Estudios de Políticas y Prácticas De La Educación* (CEPPE) que elaborou o *Proyecto Estratégico Regional* sobre políticas docentes, analisando: os conteúdos do documento sobre carreira, publicações e atuação dos autores e as estratégias para difundir as propostas e transformá-las em políticas públicas no Brasil. Da mesma forma, discutimos documentos nacionais, entre eles o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) e outros publicados pela CNTE, referentes à reforma da carreira docente. Na seção 4 discutimos a greve do magistério estadual da Educação Básica de Santa Catarina (SC) que ocorreu em 2015. Analisamos as propostas de modificações da carreira e as disputas durante processo da greve. Procuramos evidenciar a

implementação da reestruturação da carreira docente acompanhando o caso de SC. No capítulo final tecemos considerações acerca das relações entre as políticas para a educação no âmbito internacional, nacional e local. Discutimos a formulação de justiça e injustiça contidas nas propostas para reforma da carreira difundidas pelos documentos estudados veiculados pelos OMs, presentes nas políticas nacionais e locais, a centralidade da AD nas mesmas e a necessidade da produção de consensos para a sua implementação. Concluímos que a greve dos professores catarinenses mesmo não assegurando a permanência de todos os direitos historicamente adquiridos, apresentou ganhos.

2 A CARREIRA DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com intenção de delimitar o problema de pesquisa e conhecer a produção relacionada à temática, buscamos com o balanço bibliográfico investigar como ela vem sendo discutida no meio acadêmico. No diálogo com essa produção objetivamos identificar concepções, categorias utilizadas, assim como os principais documentos analisados e conceitos comuns. Para a realização desse balanço pesquisamos anais de eventos acadêmicos, periódicos, teses e dissertações, das seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED-Sul, além de trabalhos apresentados nos encontros da Rede Latino Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDE ESTRADO. Inserimos nesta etapa, dois artigos publicados em publicação da CNTE, por considerarmos que esses autores realizam discussão importante para compreendermos nosso objeto de pesquisa.

2.1 METODOLOGIA DE BUSCA

Para a busca nas bases de dados, inicialmente fizemos algumas tentativas de descritores e combinações. De acordo com os interesses e objetivos desse estudo utilizamos os seguintes descritores: “carreira docente”, “educação básica” e “professor”. Combinando de diversas maneiras os descritores, na primeira coleta chegamos a um total de 569 trabalhos entre teses, dissertações, trabalhos apresentados em encontros e artigos. Após sucessivos refinamentos com a leitura dos títulos, resumos e sumários, selecionamos 66 trabalhos, conforme tabela:

Tabela 1 – Total de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2000-2013

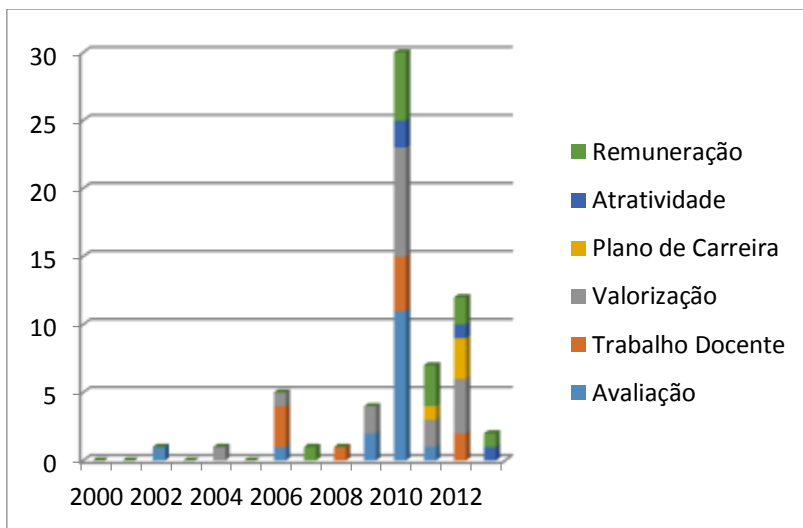
TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Dissertações e teses	4
Artigo em Periódico (SciELO)	24
Artigo publicado pela CNTE	2
Trabalho nos Anais da ANPED	12
Trabalho nos Anais da ANPEDSUL	3

Trabalhos apresentados nos Seminários Internacionais da REDE ESTRADO	21
Total	66

Fonte: Portais SciELO, ANPEd, ANPESUL, REDE ESTRADO, CAPES, CNTE

A fim de contemplar o maior número de trabalhos possíveis, diante do tempo limitado da pesquisa, e também as distintas compreensões presentes nos textos, filtramos essa busca com a leitura dos títulos, resumos, introduções e, por vezes, dos textos na íntegra. Consideramos que nosso objeto está diretamente relacionado com 27 desses trabalhos, dos quais três são dissertações, uma tese, dois artigos publicados pela CNTE e 21 trabalhos acadêmicos apresentados na REDESTRADO. A princípio não fizemos recorte temporal no momento da busca de materiais na intenção de descobrirmos quando se deu o início das produções acadêmicas relacionadas ao tema carreira docente. Do total de trabalhos encontrados e selecionados, os mais antigos datam do ano de 2000 e os mais recentes de 2013. Com a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, foi possível observarmos eixos que emergem dos trabalhos selecionados na temática “carreira docente”, dos quais destacamos: remuneração, plano de carreira, atratividade, valorização, avaliação, trabalho docente, como se pode observar no gráfico que segue:

Gráfico 1- Produção acadêmica por eixos temáticos e anos de publicação, 2000-2013



Fonte: Elaboração própria com base nos portais da SciELO, ANPEd, ANPEDSUL, REDE ESTRADO e CAPES

O Gráfico 1 coloca em evidência o pico de publicações acadêmicas no ano de 2010 relacionados à avaliação na carreira docente, assim como a valorização e a remuneração, o que permite associá-los ao foco das atuais políticas para a educação.

2.1.1 Uma lupa nos trabalhos encontrados

Devido ao grande número de trabalhos encontrados, focalizamos nossas análises nas teses e dissertações, nos artigos publicados pela CNTE e nos selecionados na base de dados da REDE ESTRADO, pois foi nesta que foram selecionados mais trabalhos e por esta base de dados ser mais focada no nosso tema de estudo. Organizamos nossa exposição iniciando a análise dos trabalhos da REDE ESTRADO. Os seminários da REDE ESTRADO são bianuais, de forma que a seleção foi feita com os materiais dos encontros disponíveis no site: *VIII Seminario Internacional de la REDE ESTRADO*, em 2012, Lima, Peru; *VII Seminario Internacional de la REDE ESTRADO*, 2008, Buenos Aires, Argentina e *VI Seminario Internacional de la REDE ESTRADO*, 2006 Rio de Janeiro, Brasil. Agrupamos os eixos do balanço da seguinte forma: 1) Trabalho

docente; 2) Avaliação; 3) Remuneração e incentivos, contemplando: remuneração, atratividade, plano de carreira e valorização.

2. 1.2 Perspectivas e análises sobre o Trabalho Docente

Para iniciarmos a discussão sobre condições de trabalho compreendemos como interessante o estudo quantitativo de Duarte (2010) referente às produções acadêmicas sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil no período de 1987 a 2007. A autora utilizou como fonte básica o Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹³. Organizou os trabalhos nos seguintes eixos: Natureza e Processo de Trabalho; Condições e Relações de Trabalho; Identidade e Trabalho Docente; Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente; Perfil de Professor; Gênero e Trabalho Docente; Formação Docente; Novas Tecnologias e Trabalho Docente; Saúde e Mal-Estar Docente; Saber e Práticas Docentes; Aspectos Teórico-Históricos do Trabalho Docente; Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente; Sindicalismo/Resistência e Trabalho Docente. A pesquisadora considera que o Trabalho Docente está submetido à lógica e contradições do capitalismo:

[...] a categoria ‘trabalho docente’ abarca tanto os sujeitos na sua complexa definição, experiência e identidade, como as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe. [...] De forma geral, as dissertações e teses desenvolvidas sobre o trabalho docente, no período estudado, têm buscado focar os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos de trabalho, as condições e as relações de trabalho, o processo de resistência, bem como o de abandono e o adoecimento dos profissionais da docência (DUARTE, 2010, p.4).

A investigação apresentada revelou que o eixo temático que concentra o maior número de trabalhos foi o de “Formação Docente”,

¹³ Foram encontrados 467 trabalhos, sendo 388 dissertações e 79 teses.

68%. Em seguida, aparecem “Condições e Relações de Trabalho”, 12%, e, em terceiro, “Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente”, com 11% do total. Duarte constatou um aumento na produção de trabalhos acadêmicos referentes ao Trabalho docente. A autora entende que este aumento pode ser atribuído aos impactos que as reformas educacionais têm na organização da escola e no trabalho docente, assim como a formação e consolidação de grupos de pesquisa dessa área e também a criação e expansão de cursos de pós-graduação na educação. A estudiosa afirma que “pode-se dizer que a produção acadêmica acompanha os acontecimentos políticos, econômicos e sociais do seu tempo” (DUARTE, 2010, p. 15).

O estudo de Alvarenga, Vieira e Lima (2006), discute os impactos das políticas educacionais brasileiras no Trabalho Docente. Os autores utilizam como referência teórica para apresentar as reformas educacionais dos anos 1990 na América Latina, a autora Dalila Andrade de Oliveira. Afirmam

Essas reformas procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital, respondendo às exigências dos organismos internacionais. As transformações recentes no modo de produção capitalista – a transição do fordismo à acumulação flexível foram algumas das mudanças encontradas pelo capital para a retomada do crescimento econômico. É nesse contexto que o estado brasileiro define sua política educacional, tendo como principais características a regulação e o controle, um Estado Avaliador e Regulador. Nesse sentido, as reformas evidenciaram a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho (ALVARENGA, VIEIRA e LIMA, 2006, p. 1).

Assim, defendem que Trabalho Docente tende a sofrer transformações em função das reformas implantadas ou em curso. Alvarenga, Vieira e Lima (2006) têm como questão central a discussão sobre “qual seria o nível de subsunção da categoria docente ao capital frente às transformações no mundo do trabalho.” (ALVARENGA; VIEIRA; LIMA, 2006, p. 1). Utilizam as análises de Marx para essa discussão e advogam que no período do fordismo/taylorismo, o novo padrão de acumulação flexível “abre espaço para nova relação com o

processo de trabalho e estabelece uma inversão entre sujeito-objeto, na qual o capital, como fruto do trabalho humano autonomiza-se e impõe sua vontade à humanidade.” (ALVARENGA; VIEIRA; LIMA, 2006, p. 1). Asseguram que nas mudanças ocorridas na gestão do Estado brasileiro nos anos 1990 para a administração gerencial,

[...] passa-se a enfatizar a descentralização como ‘democratização’ do poder, a qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia, e a terceirização com a introdução de novos setores públicos não-estatais, não-governamentais (ALVARENGA, VIEIRA; LIMA, 2006, p. 2).

Os autores destacam recomendações do Banco Mundial para as reformas educacionais na América Latina e afirmam que a atuação docente, nos diferentes níveis, tem passado por um processo de segmentação e complexificação. Os professores são responsabilizados individualmente pelos seus sucessos e fracassos profissionais, pela qualidade do ensino, acumulam tarefas em suas rotinas, o que impediria uma prática refletida. Embora anunciem se basear na teoria gramsciana, Alvarenga, Vieira e Lima (2006) não levaram em conta, nessa análise, a contradição, pois as condições precárias de trabalho podem levar o professor a refletir sobre a sua prática, segundo Gramsci (2004) “todos os homens são filósofos”, pois a filosofia está contida na própria linguagem, no senso comum e no bom senso, nas crenças, opiniões e modos de ver e agir.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004, p.53)

Alvarenga, Vieira e Lima (2006) expõem que a precarização da formação inicial e continuada em conjunto com as condições objetivas de trabalho reduzem a possibilidade dos docentes atuarem como intelectuais orgânicos na perspectiva gramsciana. Afirmam que

Para alguns autores há uma tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma, bem como uma desqualificação e uma desprofissionalização em função das injunções legais que ditam os procedimentos com fins de controle e avaliação dos resultados, o Estado Regulador e Avaliador (ALVARENGA, VIEIRA; LIMA, 2006, p. 2).

A análise traz importante contribuição na discussão sobre o professor como trabalhador intelectual, baseada na concepção de Antônio Gramsci. Os autores explicam que

É precisamente por meio dos processos de persuasão, tarefa dos intelectuais, que a supremacia da classe dominante é mantida por longos períodos, uma vez que pelos mecanismos repressivos da sociedade política ela exerce uma dominação pela força, submetendo-os à sua vontade. A impossibilidade de manter essa dominação pelos mecanismos coercitivos por longos períodos, requer também o trabalho de persuasão, próprio da sociedade civil, por meio do qual passa-se do exercício da dominação ao exercício da hegemonia. Isso significa dizer que no capitalismo o intelectual pode vincular-se tanto à burguesia quanto ao operariado, uma vez que sua relação é mediatizada (ALVARENGA, VIEIRA; LIMA, 2006, p. 9).

Assim, explicam que o professor tem dupla responsabilidade em sua atuação na escola. A primeira se refere à percepção de que todo o conhecimento acumulado pela humanidade só foi possível graças aos trabalhadores que produziram as condições materiais liberando uma parcela da população para o trabalho intelectual. A segunda refere à importância do acesso a esses conhecimentos por parte da classe trabalhadora para a luta pela transformação social. Fazem enfática crítica às atuais políticas educacionais e defendem que

são os educadores/as – aqueles organicamente vinculados à classe trabalhadora – que,

necessariamente, terão que buscar alterar a conjugação de forças da atual sociedade, no que se refere à produção da escola enquanto aparelho da sociedade civil, encontrando no trabalho coletivo, formas de organização capazes de contraporem-se às atuais condições de produção intelectual de professores/as e alunos/as que necessitam da escola pública como espaço de escolarização e produção de consciências capazes de produzirem a transformação social (ALVARENGA, VIEIRA; LIMA, 2006, p. 12).

Ao analisar as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, Rocha (2010) relaciona remuneração e condições de trabalho à qualidade de ensino e ao processo de valorização docente. Problematisa que no Brasil a universalização do atendimento escolar não foi acompanhada pelo aumento de investimento público nessa área, o que levou a uma intensificação do trabalho docente com a ampliação da jornada de trabalho, mais alunos por turma e baixos salários. Diante da precarização, os professores se organizam:

Em suas greves históricas reivindicam uma política salarial para manter o poder de compra de seus vencimentos e a constituição de planos de carreira como estratégia para atrair e reter profissionais garantindo-lhes uma perspectiva profissional ao longo dos anos de trabalho (ROCHA, 2010, p. 2).

Notamos nesse trecho que a autora atribui aos professores necessidades que não são reivindicações, por exemplo, “atrair e reter profissionais”. Essas são recomendações presentes inicialmente em documento da OCDE que posteriormente é citado por Rocha. Segundo a autora, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) estão presentes elementos que visam valorizar os funcionários públicos e consequentemente os profissionais do ensino, garantindo: plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso por concurso público. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) atribuiu a valorização dos docentes aos planos de carreira, ingresso exclusivo por concurso público, aperfeiçoamento profissional, piso salarial e progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho. Na Lei 9424/96 (BRASIL, 1996) que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEF) também está presente a

necessidade de planos de carreira e remuneração para o magistério. A Lei 11.494/07 (BRASIL, 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) afirma que 60% dos recursos anuais totais do fundo serão destinados ao pagamento da remuneração dos professores da educação básica pública. Em relação à Lei 11.738/08 do Piso Salarial Nacional Profissional (BRASIL, 2008) que regulamenta o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica, destacamos: o valor do piso salarial unificado nacionalmente e a adequação dos planos de carreira e remuneração do magistério dos entes federados que deveria ter ocorrido até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso. Rocha (2010) afirma que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC-PSDB) não contemplou as lutas e reivindicações dos professores e implantou de forma arbitrária o PNE (BRASIL, 2001). Após a apresentação dos documentos, que demonstrou a disputa entre os professores e o Estado em relação à carreira docente, a estudiosa, para concluir seu trabalho afirmou que “os movimentos de construção dessas políticas se fazem com a influência de organismos internacionais e das organizações sindicais e científicas da área de educação” (ROCHA, 2010, p. 14). Evidenciou que a jornada de trabalho, remuneração mínima e horas/atividade são elementos-chave nas disputas do processo de valorização da profissão docente.

Melo (2010) afirma que a atividade docente “é um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros”. (MELO, 2010, p. 2). Mostra mudanças no Trabalho Docente advindas das reformas educacionais das últimas décadas, como: novas atribuições; exigência maior de formação; intensificação do trabalho; lógica baseada no desempenho e na produtividade; baixos salários; responsabilização pelo desempenho dos alunos; aumento no adoecimento dos professores. Destaca que a remuneração baixa da docência e a ampla variabilidade nos rendimentos são problemas da carreira docente, pois o reconhecimento das diferenças, sobretudo no plano de recompensas, pode representar uma ameaça à organização sindical. Segundo a autora o novo modelo de regulação da educação tem como características:

[...] regular, por normas externas; classificar, produzir ganhadores e perdedores; segmentar os professores; criar hierarquias entre estabelecimentos com base no desempenho e na

eficácia; instituir a lógica da demanda e da concorrência e produzir a concorrência no próprio setor público. (MELO, 2010, p. 6).

Melo (2010) em reflexão sobre as organizações docentes na América Latina, destaca o estudo de Aurora Loyo que evidencia pontos comuns às pautas de lutas entre os países latinos, tais como:

defesa da escola pública e a exigência de que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa; luta contra qualquer medida privatizadora; denúncia constante sobre o caráter excludente das políticas neoliberais; inclusão de temas da globalização e do papel dos organismos internacionais; exigência de maior participação dos docentes no debate e na formulação das políticas educativas; e importância da profissão docente e a necessidade de valorizá-la. (MELO, 2010, p. 9).

Melo (2010) argumenta que o Governo Federal brasileiro tem promovido ações que buscam dificultar as greves, punindo os grevistas e anunciando instrumentos reguladores e restritores do direito de greve dos servidores públicos. Embora em maior parte as pautas de lutas organizadas pelos sindicatos sejam históricas e se atenham mais diretamente às questões corporativas dos docentes, a autora destaca a força demonstrada pelos movimentos grevistas e a possibilidade de as lutas ultrapassarem as questões corporativistas.

No mesmo sentido, Fernandes (2010) realizou estudo que buscou evidenciar os impactos sobre o Trabalho Docente e a organização da escola; advindos das reformas educacionais e da criação dos bônus por mérito, mais especificamente na rede pública estadual de São Paulo. A autora mostrou em seu trabalho que as reformas educacionais iniciadas no final do século XX, que ocorreram em diversos países e com o apoio de agências internacionais, trouxeram conceitos da área econômica para a educação junto com uma maior responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso das mudanças propostas. Analisa que o bônus por mérito foi criado como estratégia de controle do trabalho docente, destaca que as medidas iniciais de mudança chegaram às escolas de São Paulo a partir do ano de 1995 sob um projeto denominado: Escola de cara nova. Para Fernandes (2010), “tudo apresentado oficialmente como estratégia de defesa da melhoria da qualidade do ensino que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo (SARESP)” (FERNANDES, 2010, p. 2). A autora observa que os documentos utilizados na sustentação das reformas traziam discursos híbridos, ora defendendo uma posição, ora sendo contrários, advogavam, por exemplo, “em um mesmo texto a autonomia das escolas e a regulação das mesmas por meio das avaliações externas”. (FERNANDES, 2010, p. 3).

Em documentos oficiais também foi possível constatar a apropriação de conceitos utilizados nas velhas lutas docentes, a fim de ganhar apoio dos professores, porém, esses conceitos traziam significados alterados. Fernandes (2010) usa como bases para a discussão a seguinte tese: “entre a prescrição externa e a realização escolar havia, felizmente, a atuação e a reelaboração das reformas pelos sujeitos escolares que participavam, na medida do possível, de um processo contínuo de ‘micro-regulações’.” (FERNANDES, 2010, p.3). A estudiosa constatou que as reformas educacionais em São Paulo, na rede pública estadual de ensino, tiveram os seguintes aspectos: excessiva ênfase no papel socializador das escolas; elementos gerencialistas e performático para as escolas, política de avaliação de desempenho docente; ausência da participação dos professores nas definições das políticas educacionais; responsabilização dos professores pelos resultados das reformas; os professores passaram a se sentir culpados pelo fracasso da reforma devido as avaliações; elevado índice de *stress* entre os professores; deslocamento do compromisso coletivo dos responsáveis pela educação para o sucesso individual; contribuição para o refluxo das atividades sindicais; o bônus se transformou em elemento central no interior das escolas se sobrepondo ao processo de ensinar e aprender; alteração no modo de ser professor e sobrecarga de tarefas assumidas pelos professores. Segundo a autora “a avaliação externa e o pagamento do bônus passaram a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação docente na rede estadual”. (FERNANDES, 2010, p. 4). Em sua conclusão, expressa:

Defendemos que a performatividade, manifestada pelo “bônus mérito” somente fará sentido se considerar a necessidade de mudanças nas condições concretas de trabalho dos professores. Caso contrário, ela será apenas condicionadora de novas práticas apoiadas na racionalidade econômica que, por tudo que temos visto, não tem conseguindo alterar os graves problemas educacionais enfrentados pelo sistema estadual de ensino. Alterou-se a subjetividade dos sujeitos e as

relações com o trabalho, mas os indicadores escolares continuaram apresentando baixos resultados. [...]. Assim, o bônus é mais uma armadilha das reformas do que efetivamente um mecanismo de desenvolvimento profissional. (FERNANDES, 2010, p. 11).

A análise acima nos causa estranhamento no momento em que afirma que o bônus por mérito fará sentido se considerar a necessidade de mudanças nas condições de trabalho docente, já que durante todo o trabalho a autora faz crítica às perspectivas gerencialistas que se apresentam nas atuais políticas educacionais. Entendemos que não se trata apenas de condições de trabalho e que é necessário um aprofundamento na discussão sobre recompensas financeiras baseadas na meritocracia.

Observamos com a apresentação desse eixo que a avaliação do Trabalho Docente é bastante pautada nas discussões acerca das mudanças na carreira e no trabalho do professor. Assim, no próximo tópico apresentam-se os estudos encontrados e selecionados que discutem a temática da avaliação na carreira docente.

2.1.3 Perspectivas e análises sobre a avaliação na carreira docente

Ao elencarmos os eixos de discussão, foi possível verificarmos que a política de avaliação no estado de Minas Gerais (MG) foi foco de análise dos trabalhos encontrados. Augusto (2010, p.1), na investigação sobre o Programa “Choque de gestão”, aplicado ao sistema de ensino estadual de Minas Gerais, principal política da gestão de Aécio Neves (PSDB) (2003-2008). Teve por objetivo central analisar o papel do Estado no marco das políticas de regulação educativa, e os efeitos das medidas de obrigação de resultados sobre as escolas e professores. Para a autora as mudanças nos sistemas educativos têm uma “tendência gerencialista” e vêm implementando uma lógica empresarial de eficácia, mérito, produtividade, resultados, avaliação externa, índices, instabilidade, desempenho e responsabilização. Entende que essa regulação educativa

Representa um novo enfoque na condução das políticas educativas, e tem a sua origem nas reformas do Estado, que pressupõem a sua transformação para ajustá-lo às exigências de um novo modelo econômico, com maior racionalidade técnica nas decisões e ações, e saneamento das finanças públicas. (AUGUSTO, 2010, p.4).

Augusto (2010) analisa criticamente a avaliação de resultados e a responsabilização dos professores pela qualidade do sistema de ensino. Discute também a recompensa por desempenho que se dá no vínculo direto que esse programa do governo faz entre as notas dos alunos em avaliações externas às escolas ao desempenho do professor, atrelando bônus e ônus a esses resultados. Porém, em seus questionamentos utiliza termos gelatinosos, próprios do discurso burguês, como podemos observar na citação:

Os novos modos de regulação das políticas educacionais na SEEMG assentam-se em decisões centralizadas e no controle sobre os resultados escolares. Esse novo caminho permitiria à escola se tornar um espaço público de integração social, permitiria se pensar a escola como instituição capaz de aquisição e distribuição equitativa do bem comum educativo, de preparação adequada e justa dos seus alunos? Em que aspectos e até que ponto estas políticas de resultados previstos e controle centralizado permitem alcançar índices de eficácia e equidade educacional? Estas são as questões que se coloca e que levam a uma reflexão mais crítica da política educacional, sob o enfoque da regulação, em Minas Gerais. (AUGUSTO, 2010, p.8).

Ao explorarmos esse discurso é possível questionarmos alguns conceitos utilizados por Augusto (2010). Partindo do pressuposto de que uma das principais funções da escola é o ensino dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, questionamos o termo “integração social” e a “preparação adequada e justa dos seus alunos”, como afirma a Augusto (2010). Esse enunciado sugere a preparação para a venda da força de trabalho e não a formação humana. A palavra “equitativa”, muito encontrada em discursos de Organismos Multilaterais, ao substituir a palavra “igualdade”, busca obscurecer a as desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista em que se vive. Ao questionar “até que ponto” a política proposta possibilita o alcance da eficácia e equidade educacional, a investigadora indica que concorda que a educação deve chegar a esses resultados, porém não por esse projeto proposto pelo governo, talvez por outro.

Ainda em relação à política de avaliação docente em Minas Gerais centralizada pela proposta “Choque de gestão”, o estudo realizado por Alves (2006) investiga as alterações no trabalho docente diante dessa política de avaliação e lógica do desempenho. Ao contextualizar e explicar a problemática estudada ela utiliza e não se posiciona contrária ao discurso oficial dos governos e de *experts*. Argumenta que a “crise fiscal” nos anos 1980 levou a uma mudança na atuação do Estado, que antes burocrático e ineficiente, passa por reforma para se tornar moderno e eficiente. Notamos que concorda com o discurso da classe dominante ao nominar como “crise fiscal” o que foi mais uma crise do capital que necessitou de reformas no Estado para a superação da crise e perpetuação do sistema de produção vigente. Segundo Alves (2006), nessa lógica da reforma Estatal, que adota um modelo de administração pública gerencial própria do setor privado, é que surge a proposta de “Choque de gestão” e, como um dos seus braços, a avaliação por desempenho individual (ADI) do servidor público, no estado de MG. A autora detalha:

Percebe-se que eficiência, eficácia, modernidade e transparência são elementos essenciais nesta reestruturação governamental e administrativa, que vêm a justificar o redirecionamento da gestão da máquina estatal. As iniciativas pioneiras nesse sentido implementadas logo que a atual gestão teve início, se deram a partir de reformas em determinadas secretarias estaduais, redesenhando-as e, em alguns casos, fundindo-as em outras secretarias, reduzindo o seu número. (ALVES, 2006, p.2).

Defende que as críticas ao Estado burocrático contribuíram para a implantação do Estado avaliador e, assim, para a cultura do desempenho. Fica claro para Alves (2006) que a ADI está baseada nos pressupostos gerencialistas de produtividade, eficiência, eficácia, competição, qualidade, capacidades, instabilidade, recompensas e punições de acordo com desempenho. Ao final de seu artigo chega a importantes conclusões: houve perda de direitos e vantagens pelos servidores públicos com a implantação da ADI. A política de avaliação que estabelece pagamento diferenciado entre os docentes de acordo com o desempenho individual, “produz novos valores, novas identidades e novas formas de interação e de relação entre os sujeitos” (ALVES, 2010, p.10). Essa política de concorrência e competição pode “obstaculizar formas de organizações solidárias, coletivas, resistentes e ativas face às mudanças ocorridas e às

reformas implementadas [...]” (ALVES, 2010, p.10). Ao entrevistar professoras que vivenciam a ADI, percebeu que essas não têm conhecimento do processo, das intenções estatais ao propor tal política, critérios e consequências e se admirou com a falta de oposição das professoras entrevistadas ao sistema de avaliação.

Também com interesse na rede estadual de Minas Gerais, Ambrósio (2010) estudou as políticas de avaliação de desempenho docente, retomou historicamente as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Porém, apesar de considerar em sua análise a reestruturação capitalista, o neoliberalismo e as influências de organismos internacionais nas reformas educacionais, ao fazer a crítica a essa política de avaliação e à meritocracia centra-se na desaprovação da forma como os resultados obtidos nessa avaliação são encaminhados. Ao concluir o artigo, Ambrósio vai ao encontro do discurso oficial de responsabilização dos professores:

Com certeza não é um tema que se esgota neste trabalho, mas que pretende incitar outras questões acerca dele, pois compreendendo a escola como uma organização cultural, no seu todo, muitas das mazelas educacionais podem ser solucionadas pelos seus próprios atores. (AMBRÓSIO, 2010, p.6).

Ao explicitar sua compreensão da escola como “organização cultural”, Ambrósio (2010) mostra-se de acordo com o pensamento liberal que vê a escola como redentora, responsável pela ascensão econômica, pela justiça social.

Em diferente perspectiva, o estudo de Brito e França (2010) nos ajuda a compreender o documento Choque de Gestão em Minas Gerais – políticas da gestão pública para o desenvolvimento. As análises tiveram como foco os novos planos de carreira dos servidores públicos mineiros, consequentemente dos professores da rede estadual de ensino. Segundo Brito e França (2010) o governo de Aécio Neves implantou medidas por meio do dispositivo chamado Lei Delegada, por intermédio da qual a Assembleia Legislativa confere ao governador o poder de legislar. O Plano de carreira dos servidores públicos foi alterado, organizado de forma a tornar as profissões competitivas, meritocráticas e focadas no cumprimento de metas. De acordo com os autores

[...] de 2003 a 2006, foram firmados 24 Acordos de Resultados, entre o governo e algumas secretarias e órgãos públicos (entre os quais a Secretaria de Estado de Educação/MG), visando atingir resultados desafiadores em troca de prêmios por produtividade e autonomias gerenciais. (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 6).

De acordo com os estudiosos a nova legislação apresenta o pagamento de prêmios aos profissionais que forem avaliados satisfatoriamente na Avaliação de Desempenho Individual (ADI), o que significa obter pontuação maior ou igual a 70% do total na avaliação. Assim, os novos Planos estabelecem vínculo entre o desenvolvimento na carreira a avaliação. Discutem: “a ADI consiste num importante instrumento de controle dos servidores do Estado, prevendo impactos sobre a carreira do profissional em função dos resultados obtidos”. (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 8). O plano também prevê pena de demissão ao servidor que acumular resultados insatisfatórios nas avaliações. Os autores argumentam que a política de Aécio Neves não difere estruturalmente da política do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Explicam que “com o argumento de desburocratizar e descentralizar promove-se a redefinição do papel do Estado, que assume perfil regulador e avaliador, facilitando a iniciativa privada, em detrimento de sua função social” (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 11). Dessa forma, tem finalidade de ajustar a educação do Estado de Minas Gerais às atuais necessidades do capitalismo.

As reformas que vêm ocorrendo na rede de ensino estadual de São Paulo foram pesquisadas por Rigolon (2010). O autor argumenta que os sistemas de avaliação em larga escala se constituem em um refinamento do controle do Trabalho Docente e são efeitos da lógica competitiva e da cultura de desempenho que se apresentam centrais nas atuais políticas para a educação. Em 1997 em São Paulo foi criado o sistema centralizado de avaliação do rendimento escolar (SARESP). Segundo Rigolon (2010), por meio dos resultados das avaliações se anuncia “o fracasso escolar” e questiona-se a qualidade do Trabalho Docente, desencadeando a “[...] criação de novos programas de formação em serviço e pela implementação da cultura do desempenho”. (RIGOLON, 2010, p.5). Os programas de formação analisados estão atrelados diretamente às avaliações, “propugnam alterações concernentes às práticas pedagógicas dos professores e professoras alfabetizadores” (RIGOLON, 2010, p.6), controlam o que e como o professor deve ensinar e instauram uma tríade:

“avaliações externas, formação continuada e cultura do desempenho” (RIGOLON, 2010, p.10). Consta que um dos efeitos das mudanças desencadeadas nos anos 1990 foi o alto índice de abandono do trabalho docente. De 1990 a 1995 no estado de São Paulo houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração. Para a estudiosa, a ampliação do discurso de responsabilização da escola e do professor pelos resultados insatisfatórios das avaliações, além de causar grande stress ao docente, que muitas vezes internaliza a culpa pelo não alcance das metas, também traz desprestígio social à profissão, tornando-a cada vez menos atraente para os jovens. Ao finalizar o texto, assim como outros autores mencionados, afirma que sua crítica não é ao processo de avaliação que está em curso, mas sim ao uso que se faz dos resultados dessas avaliações. Posiciona-se de forma contrária à responsabilização dos professores e da escola pelos resultados das avaliações externas e à lógica de competição que se instaura com o ranqueamento. Rigolon (2010) chama a atenção para o fato de que essas avaliações não levam em consideração as condições de trabalho do docente, assim como a conjuntura socioeconômica em que estão inseridas nas escolas.

Em uma perspectiva crítica, Maués (2010), ao analisar a reforma do Estado e a política de avaliação, constata que visam o atendimento às demandas do capital, diante da sua internacionalização. A autora enfatiza o papel de OM, em destaque a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). São conceitos que perpassam suas análises: consenso, Estado regulador, Estado avaliador, agenda globalizada para a educação, pedagogia da hegemonia, mundialização do capital, classe social e imperialismo. Chega à conceituação de “imperialismo cultural” como:

[...] a dominação ideológica dos países centrais capitalistas sobre o resto do mundo. Dominação que se dará utilizando-se, sobretudo, os aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1999) como a escola, a família, as igrejas (de diferentes credos), a mídia, a sociedade civil como um todo. (MAUÉS, 2010, p.3).

Faz-se necessário apontar que esse trecho apresenta uma compreensão de que a escola como aparelho ideológico do Estado se resume à função reprodutivista. Concepção que nega o conceito de contradição e possibilidade de superação do modo de produção capitalista pela escola. Com base nessas concepções a pesquisadora entende que a

educação é uma importante ferramenta na busca do consenso e reprodução do sistema capitalista. Destaca que ao mesmo tempo em que a escola e o professor vêm sendo avaliados e responsabilizados pelos índices e resultados, essas avaliações reconfiguram o trabalho docente e ditam o currículo, o que deve ser ensinado. Assim, desenvolve a tese:

da forte presença dos organismos internacionais (imperialismo cultural) na determinação da concepção de educação (violência simbólica) que se materializará por meio de certa padronização do currículo (fim do Estado-nação), tendo os exames padronizados (internacionais e nacionais) como forma de *accountability* para a definição das políticas educacionais. Na lógica dessa tese a ênfase na avaliação, como uma nova regulação da educação, passa a ser determinante para chamada qualidade da educação. (MAUÉS, 2010, p.10)

Para a autora, com a avaliação em larga escala, propõe-se o controle do trabalho do professor e da sociedade. Como quem faz as recomendações e estabelece metas e índices a serem alcançados em contexto de uma política internacional são OM e os Estados, pautados em negociações que defendem a lógica do mercado para a educação, o que é ensinado deve estar em conformidade com o que será avaliado, ou seja, com as necessidades do mercado. A avaliação nessa concepção não está focada nas questões pedagógicas.

Em consonância com essa argumentação, crítica Shiroma, Schneider e Mafra Junior (2010) ajudam na reflexão acerca da avaliação de desempenho docente; procuram em sua análise mostrar as contradições, tensões e disputas que estão presentes nas políticas para a carreira docente e em seu processo de implantação. Para tanto, utilizam-se de pesquisa bibliográfica e documental e analisam um caso específico de política para a avaliação de desempenho docente proposto no estado de São Paulo pelo governo de José Serra (PSDB) no mandato de 2007-2010. Compreendem essa política como uma forma de regulação e controle do trabalho docente, pautada na lógica de mercado, assegurada pela meritocracia, competição, responsabilização, instabilidade, flexibilização e resultados impulsionados pela reestruturação do trabalho produtivo. Os autores chamam a atenção sobre as mediações e negociações entre governos, empresários e instituições internacionais referentes ao projeto de educação para a América Latina:

[...] projetos regionais estratégicos, como os Projetos Hemisféricos da Organização dos Estados Americanos (OEA), o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) que disseminam as recomendações internacionais na região, de modo a influenciar a formulação de políticas nacionais e locais. (SHIROMA; SCHNEIDER; JÚNIOR, 2010, p. 1).

Segundo os investigadores, a baixa qualidade da educação e o *déficit* de professores são os argumentos utilizados pelos que defendem a avaliação de desempenho docente para as reformas educacionais na lógica do capital, porém os que defendem não mostram como transformar a avaliação de desempenho docente em melhoria da qualidade da educação. Os estudiosos também mostram a contradição dessa política ao questionarem: “como pretendem solucionar o dilema de atrair e reter mais professores sem valorizar a carreira do magistério?” (SHIROMA; SCHNEIDER; JÚNIOR, 2010, p. 1), “Pelo contrário, o barateamento do professor e a desvalorização da carreira afugentaram os jovens do magistério” (SHIROMA; SCHNEIDER; JÚNIOR, 2010, p. 11). Em seu estudo percebem uma responsabilização dos docentes pelos resultados e assim pela qualidade da educação. Vão além, alertam que avaliação por desempenho vinculada à remuneração visa substituir os aumentos salariais para a categoria pelo adicional por desempenho, o que pressupõe a redução de custo-professor e a fragmentação da categoria. Observam, que:

Essa política de prêmios, no estado de São Paulo (Brasil), pretende recompensar apenas 20% da categoria, o que, aliás, para ser anualmente efetivado, dependerá das sobras orçamentárias do Estado. ‘Na Colômbia, apenas 0,8% dos professores foram premiados quando essa política foi implementada, em meados de 1990’. (HERRÁN; SALAZAR, 2004). (SHIROMA; SCHNEIDER; JÚNIOR, 2010, p.3).

Eles mostram ainda como os professores vêm se organizando e combatendo a política de avaliação por desempenho em outros países como a Colômbia, Argentina e Chile.

Sobre o Brasil, Richter e Valente (2010) apresentam uma análise crítica sobre a avaliação sistêmica da educação. Entendem esse processo como uma forma de regulação do trabalho docente e que se trata de uma política produtora de ranqueamento que enfatiza a competição em detrimento de ações que possam efetivamente melhorar a qualidade da educação escolar. Observam que a avaliação é uma questão central nas atuais reformas educacionais, justificada pela necessidade de melhora da qualidade da educação. Os autores discutem e problematizam o conceito de qualidade, assim como de avaliação e contra-regulação. Fazem a crítica à responsabilização da escola pública pela má qualidade da educação e também indicam que os próprios docentes se culpabilizam quando não alcançam as metas estabelecidas pelo Estado. A burguesia utiliza-se de termos gelatinosos como “qualidade da educação” e “qualidade social” para produzir consensos e justificar suas propostas para a carreira docente que intencionam assegurar a permanência do sistema de produção atual. A reforma que defende a remuneração atrelada ao desempenho dos professores em avaliações, em que os bônus e aumentos salariais são distribuídos apenas para os professores “mais eficazes” propõe controlar, disciplinar e moldar os docentes para o trabalho regido pela lógica do mercado, competitivo, instável e meritocrático. Também legitima o sistema capitalista na medida em que prioriza os gatos públicos na área econômica em detrimento da área da educacional.

Na continuidade da reflexão acerca da avaliação e do controle do trabalho docente, Solano e Rodrigues (2010) contribuem ao investigar o Plano de Desenvolvimento da Escola. Eles estudam a Reforma do Estado iniciada nos anos 1990, apresentam os preceitos neoliberais, o projeto da classe dominante na conjuntura dessa reforma, que levou à mudança de um Estado de administração burocrática para o Estado na lógica da administração gerencialista. Utilizam a categoria de totalidade para compreender a realidade, abordam de forma interessante a relação entre reestruturação produtiva, e neoliberalismo, buscando as múltiplas determinações do objeto de pesquisa. Afirmam que o capitalismo contemporâneo traz a necessidade de reformas também na educação:

A educação incorpora estratégias, valores da empresa e do setor produtivo buscando elevar a eficiência e eficácia da escola sob a regência de

conceitos e valores produtivos. Para isso, utiliza-se de mecanismos de avaliação em larga escala, de instrumentos de gestão, não considerando as particularidades de cada localidade e nem o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade. (SOLANO; RODRIGUES, 2010, p.4).

Percebemos como importante o cuidado com a ideia de localidade. Existem muitos elementos que são de totalidade mesmo que tenham particularidades, como o fato de todas as escolas estarem no sistema capitalista. De acordo com os investigadores, a política de avaliação e o gerencialismo na educação, que se expressam com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do PDE-Escola e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são utilizados como instrumentos para a gerencia de escolas públicas na lógica da competição, responsabilização dos professores, “pedagogia dos resultados”, competência, meritocracia e qualidade total. Além disso, nas palavras de Solano e Rodrigues:

[...] a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público não é recente, os educadores já travam essa luta há longa data. Ainda assim, estes não foram convidados a participar do processo de formulação deste Plano, cabendo sua elaboração aos “intelectuais orgânicos” do MEC. Os principais atores têm papel coadjuvante, participam da implementação ou no máximo do monitoramento das políticas educacionais. Todavia, os empresários foram protagonistas na estruturação do PDE, visto que o MEC incorporou metas do organismo Todos Pela Educação (TPE) e aquelas oriunda do fórum popular dos educadores foram adiadas para 2022 e até reduzidas, como foi o caso do orçamento educacional. (SOLANO; RODRIGUES, 2010, p.5)

No estudo do PDE, mais especificamente do PDE-Escola, como ferramenta gerencial, percebem que a “a gestão da escola pública é incompatível com procedimentos organizativos da empresa capitalista” (SOLANO; RODRIGUES, 2010, p.6). Destacam que o aparelho estatal atua como instância reguladora do Trabalho Docente e asseguram: “a lógica de mensuração dos resultados mantém em situação de subordinação a discussão da aprendizagem como a finalidade precípua do

trabalho docente” (SOLANO; RODRIGUES, 2010, p.6). Concluem que a escola pública pode contribuir para o fortalecimento de uma correlação de forças favorável à contra-hegemonia dos trabalhadores, pois a finalidade da escola está voltada para a apropriação e reapropriação do conhecimento; notam que é necessário superar a imposição controladora de políticas focalizadas nas metas e resultados.

Schneider e Shiroma (2010) realizaram estudo que objetivou “conhecer a política de certificação ocupacional do estado da Bahia, as reações de resistência e apoio a ela, bem como suas implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente”. (SCHNEIDER; SHIROMA, 2010, p.2). Traçaram análises que consideram a relação das recomendações do Banco Mundial para a certificação dos docentes com o projeto de certificação ocupacional de profissionais de educação, implantado na rede pública de ensino do Estado da Bahia, entre 2001 e 2006, que constituiu uma das principais ações do programa de reforma educacional instituído pelo governo César Borges extenso (PFL/DEM), em 1999. As pesquisadoras contextualizaram a problemática da crítica ao Estado burocrático e à reforma gerencial do Estado estabelecida pelos processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Afirmam que “OM, intelectuais orgânicos do capital e políticos vêm estimulando a adoção de exame de certificação de competências aos professores da educação básica” (SCHNEIDER; SHIROMA, 2010, p.3). Destacam que a recomendação do BM é para que os planos de carreira de estados e municípios sejam revistos e contemplem a avaliação, certificação e progressão na carreira vinculada ao desempenho.

O trabalho evidenciou que a política de certificação no estado na Bahia não permitiu o aumento nos indicadores educacionais a que se propunha. Revelou também que o sistema de certificação se constitui em uma estratégia de gestão, pois ao atrelar a avaliação ao aumento salarial e até à permanência ou não desse professor na rede, permite controlar e reduzir as melhoras salariais e assim os gastos com tal questão. Constatou que “[...] contraditoriamente, a tentativa de seduzir a categoria com incentivos individuais reacende a possibilidade dos professores se pensarem como coletivo, como classe trabalhadora”. (SCHNEIDER; SHIROMA, 2010, p. 10).

Sobre as atuais políticas para a educação no Peru e suas consequências para o desempenho docente, Palomino (2010) analisa como cenário comum aos países latino-americanos as políticas “impostas arbitrariamente” por organizações internacionais como o BM, Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). Informa que no Peru existe um projeto educativo

nacional que estabelece metas para o país e está pautado na avaliação, desempenho, foco nos resultados, desenvolvimento, competitividade e qualidade. Dá destaque aos cumprimentos do governo peruano às recomendações do BM para a educação que incluem um novo currículo para a educação básica e a implantação de uma lei que rege a carreira do magistério público. Ao fazer essa análise a autora desresponsabiliza o Estado pelas políticas adotadas no país, desconsidera que existem negociações e interesses comuns dos governos, empresários e organismos internacionais. Ela critica a lógica empresarial na educação e argumenta: *esta visión puramente económica de la educación se restringe a suponer que el crecimiento cuantitativo de la producción y la productividad favorecerán el bienestar de los sujetos de manera individual.* (PALOMINO, 2010, p.8). Desaprova a relação direta que se faz entre desempenho do professor e êxito ou fracasso do sistema de educação, ou seja, a responsabilização do docente pela má qualidade da educação. Afirma que essa política está gerando condições para que o grêmio magisterial organize uma *Huelga General Indefinida*, porém destaca a dificuldade organizativa do mesmo.

Todo esse processo de mudança na carreira docente, entendido como integrante do projeto de sociedade defendido pela burguesia nacional e internacional, como projeto de educação; necessita, além da formação de consenso da sociedade e dos próprios professores, modificações legais, transformações nos planos de carreira do magistério, a fim de ajustá-los as atuais necessidades do capital e políticas de remuneração e incentivos para a carreira.

2.1.4 Remuneração e incentivos

No artigo que representa parte de uma investigação nacional sobre remuneração dos professores, Brito (2010) se propõe a analisar os Planos de Carreira do Município de Belo Horizonte, investigar as pautas de reivindicações e as legislações, na intenção de demarcar suas conquistas e recuos. Para a autora, existem diferenças entre os objetivos do Estado e dos docentes em relação à constituição da identidade profissional dos mesmos, tendo em vista que a formulação de políticas públicas é um terreno em disputa. Segundo Brito (2010), em 1931 em Minas Gerais já havia organização do magistério primário, liderada pela Associação dos Professores Primários de Minas Gerais. Nas pautas iniciais estava incluído, além das demandas salariais, o direito ao voto feminino. Nos anos 1920, os professores se organizaram e tornou de debates em relação

às concepções da Igreja Católica sobre educação. De forma geral, historicamente estiveram na pauta de lutas dos docentes: salário, criação de Plano de Carreira do Magistério, ampliação do ensino obrigatório, profissionalização docente, formação docente. Com as análises foi possível constatar “a tensão existente na correlação de forças entre a ação estatal e o movimento dos trabalhadores da educação na regulação das relações de trabalho, na definição da política de remuneração e do tempo de trabalho”. (BRITO, 2010, p. 8). Para a autora, a legislação trabalhista é cerceadora dos sindicatos e controladora dos movimentos sociais.

Brito (2010) apresenta como problemáticas emergidas do estudo e ainda sem respostas: a conversão de lideranças políticas dos professores em autoridades políticas; as atuais reivindicações dos docentes, como funcionários públicos, se essas se limitam a uma luta corporativista ou se têm objetivos mais abrangentes. Ela compreende que nas lutas atuais dos professores é priorizada a preservação dos seus direitos e as questões salariais: “se inicialmente estes movimentos se voltaram para a transformação da sociedade e se organizaram em oposição ao Estado, hoje, no Brasil, constatamos que muitos movimentos sociais não são mais desinteressados do poder do Estado.” (BRITO, 2010, p.1). Apesar de se propor a investigar o financiamento da educação básica e a remuneração docente, a autora foca seu estudo na profissionalização do professor, na constituição histórica de sua identidade enquanto funcionário público e na tensão entre as lutas do movimento docente e os interesses do Estado.

Já Camargo, Barbosa e Minhoto (2010) analisaram a remuneração dos professores das redes estaduais nos anos de 1997 e 2007. Para os autores:

O salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado. [...] já o termo ‘vencimento’ é definido legalmente (Lei nº 8.112, de 11/12/90, art. 40) como ‘retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei’. [...] o conceito de ‘remuneração’, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pago pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. (CAMARGO, BARBOSA, MINHOTO, 2010, p.1).

Assim, constataram que o tema remuneração docente é discutido atualmente entre vários aspectos, tais como: qualidade da educação, centralidade do professor no processo educativo, impactos dos salários no orçamento dos governos, análises sobre composição da carreira e evolução dos salários. Observaram também uma diversidade de realização da política pública de financiamento da educação no Brasil. Os autores expõem ainda que o salário dos professores tem sido definido considerando-se que

a maior parte dos professores enquadram-se em escalas salariais estabelecidas no âmbito do setor público e, (b) que a distâncias entre províncias e estados não se deve a uma valoração díspar da profissão docente [...] mas (c) à restrição orçamentária que se impõe como critério dominante na definição dos níveis salariais absolutos. (MORDUCHOWICZ apud CAMARGO; BARBOSA; MINHOTO, 2010, p.5).

Para analisar a variação do salário docente do período de 1997 e 2007, Camargo, Barbosa e Minhoto (2010) utilizaram como indicadores: o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC/IBGE¹⁴); o Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI/FGV¹⁵); o Índice de Custo de Vida (ICV/Dieese¹⁶) e o Salário Mínimo (SM). Verificaram que “há grande variação da remuneração docente nas diversas administrações, o que por vezes se acentua ainda mais devido às desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras.” (CAMARGO; BARBOSA; MINHOTO, 2010, p.11). Apresentam a Lei do Piso como discussão importante e em disputa na atualidade, questionam o posicionamento dos governos estaduais em relação a não aceitação do Piso salarial, principalmente no que se refere ao estabelecimento de 2/3 de Trabalho Docente diretamente com o aluno e 1/3 para preparação, estudo, formação, atendimento à comunidade. Apesar de não negarem o avanço que essa lei representa, os autores criticam a falta de contemplação dos demais trabalhadores da educação. Os estudiosos chamam a atenção para o fato de que muitos dos chamados “benefícios”, que são adicionais

¹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹⁵ Fundação Getúlio Vargas (FGV).

¹⁶ Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sócio-Econômicos (DIEESE).

computados para a remuneração bruta dos professores, “têm forte incidência sobre questões previdenciárias (aposentadorias, benefícios e pensões)” (CAMARGO; BARBOSA; MINHOTO, 2010, p.10). Para os autores a remuneração docente revela-se como expressão de relações de forças em disputa de projetos de sociedade, de escola e de homem, de valorização do ensino.

Com a mesma temática, Valente (2010), em pesquisa bibliográfica e documental, visou analisar as políticas de valorização docente no segundo mandato do governo Lula (2007-2010). Segundo a autora, a discussão acerca da valorização dos profissionais docentes é histórica no Brasil e, a partir de 1970, essa tem sido a reivindicação maior das entidades representativas dos professores. Ela traz para a análise: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001); o FUNDEB (BRASIL, 2007); e a aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2008). Valente (2010) busca em outros estudiosos a explicação para a condição de trabalho docente atual e afirma que o processo de reestruturação produtiva ocorrido desde os anos 1990, tem impactado nas formas de gestão e organização do trabalho pedagógico e nas atuais políticas educacionais, gerando a intensificação do trabalho docente. Para a autora:

Com efeito, o fato de o trabalho pedagógico ter sido reestruturado sem as adequações necessárias, ou seja, sem o preparo do professor por meio de uma formação que lhe dê condições de compreender as teorias e os novos processos pedagógicos, sem condições objetivas de trabalho e salários dignos, levou à precarização do trabalho docente e a consequente desqualificação profissional, bem como a perda do sentido do trabalho. Essa situação está relacionada com as transformações do mundo contemporâneo e com reformas educacionais implementadas nas duas últimas décadas do século passado e início do novo século no Brasil. (VALENTE, 2010, p. 4).

Entendemos a importância de observar que análise da estudiosa sugere que a precarização do trabalho docente se deu devido ao despreparo do professor para compreender as teorias e os novos processos pedagógicos. Porém, antes do processo de adaptação do professor às novas demandas do mercado, cabe o questionamento sobre a própria

reestruturação do trabalho. Compreende-se que o trabalho do professor está centrado na formação humana, de forma que não é de sua responsabilidade a adaptação às novas exigências do mercado, visto que a formação humana ultrapassa a dimensão da formação para a venda da força de trabalho. Concordamos com Mészáros:

As práticas reprodutivistas da sociedade capitalista são caracterizadas pela contabilidade do tempo desumanizadora que obriga os indivíduos trabalhadores- em contraste com as ‘personificações do capital’, que são os mais complacentes impositores do imperativo do tempo alienante do sistema- a se submeterem a tirania do tempo de trabalho necessário. Desse modo, como denunciou Marx, os indivíduos sociais ricos, em suas palavras- sofrem as consequências alienantes ao longo de toda a sua vida porque sofrem ‘sua degradação a mero trabalhador, sua subsunção no trabalho’. (MÉSZÁROS, 2008, p. 98)

Valente (2010) critica a dimensão competitiva, produtivista, meritocrática e avaliativa da carreira docente, argumenta que nessa perspectiva os resultados das avaliações passam a ser o foco do trabalho docente, das instituições escolares e dos órgãos superiores da educação. Embasada em Dermeval Saviani, analisa em uma perspectiva crítica o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007) que dispõe sobre a sua implementação e define as diretrizes para a efetivação do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007). Expõe que o PDE está baseado em uma “pedagogia de resultados”, servindo à lógica de mercado e que não contempla a carreira profissional dos professores. Para tanto, na visão da autora, seria necessário considerar: jornada de trabalho integral de 40 horas em uma única escola, de forma que 50% da carga horária fossem destinadas às atividades extraclasse, condições de trabalho, salário e formação. A pesquisadora chama atenção para o fato de que nos discursos oficiais os professores são apresentados como protagonistas do PDE e das metas a serem atingidas, como se o sucesso dessa política dependesse apenas do compromisso e atuação dos docentes. Destaca alguns programas do governo criados com o intuito de concretizar a proposta de melhoria da educação, das condições de trabalho e de formação dos profissionais da área. No entanto, adverte que

por serem programas governamentais têm um prazo de validade. Nesse sentido, defende a necessidade de uma política de Estado para a valorização dos profissionais da educação.

Mello (2010) buscou no banco de teses da Capes tendo em vista um mapeamento das produções acadêmicas de três universidades do Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP), no período de 1996 a 2006, relacionadas à profissão docente. Utilizou as seguintes categorias: valorização e profissionalização de professores, carreira profissional docente, qualificação e formação de professores¹⁷. A estudiosa evidencia que “a valorização da profissão docente é um dos aspectos pouco analisados e difundidos no Brasil” (MELLO, 2010, p. 11). Sugere a realização de estudos relacionados à temática envolvendo: a carreira profissional e seus mecanismos, a remuneração dos professores e as condições de trabalho, questões essas, diretamente relacionadas com a atratividade da carreira. Esse tema vem mostrando-se como uma preocupação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e também para atual política educacional brasileira. A fim de discutirem a valorização da profissão docente nos discursos produzidos pelo Ministério da Educação- MEC e divulgados pela mídia, Ramos, Oliveira e Rocha de Sá (2010) analisaram duas peças publicitárias veiculadas pelo MEC no interior da Campanha de Valorização Docente, e duas imagens veiculadas na mídia do confronto ocorrido entre professores e policiais do Estado do Rio de Janeiro, em protesto contra a forma de incorporação da gratificação do Nova Escola. Afirmam que:

a atual política de formação do professor descaracteriza o professor como cientista e pesquisador da educação, sua formação tornou-se aligeirada, e a suposta qualificação docente tem cada vez mais o desqualificado. [...] assim como o trabalho em geral, o trabalho docente também tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, como o

¹⁷ Segundo a autora, dos 278 resumos de teses levantados, a maioria da produção se concentra na temática “formação de professores”, com 234 produções; seguida da “valorização e profissionalização de professores”, com 20 produções; “qualificação docente”, com 14 produções e “carreira profissional docente”, com 10 produções.

arrocho salarial e a ausência de planos de cargos e salários. (RAMOS; OLIVEIRA e ROCHA DE SÁ, 2010, p. 2).

As peças publicitárias analisadas intimam e convocam as pessoas para a profissão docente: Seja um professor!¹⁸ Apresentam imagens de países “de primeiro mundo”, aludindo à responsabilidade pelo desenvolvimento ao trabalho do professor. Apresentam a escola como local ideal de trabalho. Para os autores:

O que se vê, portanto, são duas tentativas de maquiagem uma proposta que não se pode verificar nas práticas sociais, revelando uma prescrição para persuadir o cidadão (qualquer um que seja!) a se tornar um professor, ciente de que em uma profissão que não oferece atrativos e está entre as mais desvalorizadas do país, a tendência é haver um déficit de profissionais cada vez maior. (RAMOS; OLIVEIRA; ROCHA DE SÁ, 2010, p. 7).

Refletimos que as reformas educacionais evidenciam o professor como peça-chave para a melhoria da qualidade da educação. Porém, oferecem a eles formação à distância ou em instituições privadas. Discursam sobre o desejo de tornar a profissão atrativa, mas ofertam prêmios simbólicos para alguns profissionais, o que pode vir a fragmentar a categoria e aumentar a baixa autoestima de todos os outros considerados responsáveis pela sua incapacidade de mudar a educação. A qualidade da educação nessa política é sinônima dos índices educacionais gerados com provas de múltipla escolha aplicadas por todo o país, focadas nos conhecimentos da língua materna e matemáticos. Nota-se que tais políticas são discutidas para a escola pública, lugar onde são formadas as pessoas para o trabalho simples e o exército de reserva. Nesse sentido, cabe a busca por revelar as objetividades dessa política que diz valorizar os professores.

¹⁸ Portal *online* do MEC: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>

2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Ao pesquisarmos a literatura sobre processo de reestruturação da carreira docente em nosso país, encontramos estudos sobre a experiência dos Estados de São Paulo, Bahia, Pará e Minas Gerais. Esse panorama foi importante para constatar a existência de uma política de reforma da carreira do magistério público da educação básica nos estados orientadas pela mesma lógica gerencialista. Incluímos nesse tópico, para efeito de melhor exposição, os artigos de Dourado (2009) e Cunha (2009) publicados pela CNTE.

Em 2009, após a aprovação da Resolução nº2, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009), a CNTE publicou em edição dos “Cadernos de Educação”, que faz uma análise das diretrizes aprovadas. Para colaborar nas reflexões, convidou autores reconhecidos da área. Luiz Fernandes Dourado (2009) defendeu em seu texto a ampliação das conquistas da carreira e remuneração do magistério para os demais trabalhadores da educação. Segundo o autor, essa expansão se daria por meio de participação das diversas categorias, representadas pela CNTE, nas conferências de educação. Para Dourado (2009), um plano de carreira e remuneração e carreira do magistério da educação básica pública se configura em disputa, com visões divergentes, não apenas sobre concepções de educação, mas também sobre os profissionais que devem fazer parte desse plano. Dentre suas defesas estão: uma lei de responsabilidade educacional, para garantir o cumprimento das políticas de Estado e a responsabilização dos gestores responsáveis, em caso de descumprimento; a constituição de um Sistema Nacional de Educação; a presença da inclusão dos demais trabalhadores da educação no Plano Nacional de Educação. Faz crítica as atuais diretrizes nacionais

[...] procuramos construir um plano nacional de carreira e remuneração que implique discutir em que espécie de avaliação ele se baseia. É imprescindível, portanto, articular a avaliação ao desenvolvimento institucional. Este é outro ponto vulnerável nas diretrizes, pois o foco da avaliação ainda não inclui a avaliação de desempenho. (DOURADO, 2009, p. 137).

O autor questiona também os limites do Conselho Nacional de Educação

O CNE apresenta limitações na sua própria caracterização e formatação jurídico-normativa, assim como no espaço de interesses que o conformam, que o caracterizam e, certamente, nos instrumentos políticos que o traduzem, no esforço e na luta política ali desencadeados, que expressam determinadas intencionalidades e possibilidades históricas. Situam-se, neste contexto, as diretrizes de carreira já aprovadas. (DOURADO, 2009, p. 133).

Dourado (2009) destaca que, mesmo as diretrizes nacionais sendo focalizadas nos profissionais do magistério, elas permitem que os outros profissionais da educação sejam também beneficiados pelos planos de carreira, uma vez que o Estado ou município assim aprovar.

No mesma publicação, Cunha (2009)¹⁹ discute a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009. Centra sua análise nos aspectos sobre a valorização do magistério. Para contextualizar o cenário atual, utiliza como fonte o estudo realizado por solicitação da UNECO, de Bernadete Gatti e Alba de Sá Barretto (BARRETO E GATTI, 2009). Cunha (2009) destaca a contribuição das autoras na produção sobre políticas para a valorização dos professores, afirma ainda que o estudo frisa

que os professores constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Para fundamentar esta afirmação, Gatti e Barretto sublinham que do total de empregos registrados em 2006, 8,4% destinavam-se a professores, situando-se esse grupo ocupacional em 3º lugar no *ranking* dos subconjuntos de ocupações. A grande maioria pertence à educação básica (77%). Para efeito de comparação, a

¹⁹ O autor atuou como coordenador editorial e assessor especial da UNESCO no Brasil na área de educação por vários anos. Foi diretor e secretário adjunto do MEC. Disponível em: <

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=CE4C0350B81CCFDF24C4334A942A5BA4.jb_buscacv_245>. Acesso 28 jun. 2015.

indústria da construção civil contribui apenas com 4%. (CUNHA, 2009, p. 146).

Dessa forma, busca evidenciar a importância da categoria docente para a economia da sociedade. Para o autor “o futuro do país no marco de uma sociedade do conhecimento dependerá em grande parte de uma efetiva valorização social do segmento que educa o Brasil”. (CUNHA, 2009, p 147). Para o autor, a sociedade não pode mais “concordar” com o salário do professor. No quesito formação, Cunha (2009) afirma que a formação inicial atual está longe de garantir uma “docência de qualidade”. O pesquisador ao rever e expor o processo histórico da discussão sobre valorização do magistério apresenta que em 1966 dois “importantes organismos internacionais”, UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) convocaram uma Conferencia Intergovernamental Especial para discutir e aprovar as “recomendações sobre a situação do pessoal docente”.

Talvez ela seja o mais completo documento sobre a profissionalização docente. Uma de suas principais virtudes foi a lucidez em relação à prioridade da educação, vista como condição necessária tanto para a promoção de valores culturais e morais quanto para o desenvolvimento social e econômico (CUNHA, 2009, p. 148).

Com o mesmo tipo de escrita o autor enaltece o papel de Ministros da Educação como: José Goldemberg, na época do Governo Collor de Mello; Murilio Hingel que assumiu a pasta da Educação após o *impeachment* de Collor; Cristovam Buarque que foi demitido, segue:

Malgrado a sua demissão, muitas de suas ideias e iniciativas haveriam de ter continuidade na gestão de Tarso Genro e Fernando Haddad, cabendo a este último o mérito de instaurar amplo processo de fortalecimento da política educacional, entre elas, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, a luta pela aprovação do piso salarial e a recente política de formação docente, sob a responsabilidade da Capes (CUNHA, 2009, p. 154).

Sobre Fernando Haddad, ministro da educação da época, Cunha afirma “ele não tem medido esforços para melhorar a educação brasileira”. (CUNHA, 2009, p. 154). Fica evidente aqui o apoio do autor tanto ao Governo Federal, como aos OM como a OIT e UNESCO. Além disso, nos apoiamos em Duarte (2003) para questionarmos o entendimento de Cunha (2009) sobre “sociedade do conhecimento”. Nilton Duarte (2003) pontua ilusões dessa concepção: a de que o conhecimento está acessível para todos; a substituição dos conhecimentos teóricos pelas habilidades de aprender a lidar com as questões cotidianas que são mutáveis, por isso a necessidade de flexibilidade, o entendimento de que os problemas existem devido a determinadas mentalidades.

Adentrando na discussão sobre as carreiras do magistério público da educação básica do nosso país, apresentamos a contribuição de pesquisadores sobre as reformas que vem ocorrendo na última década. Megerditchian (2012) realizou investigação sobre o plano de carreira do professor da educação básica do Estado de São Paulo, analisou as expectativas dos professores e a proposta oficial com o aparato burocrático do Estado. O autor fez uma diferenciação entre carreira tradicional e moderna. Sobre a carreira moderna:

Segundo analisa Chanlat (1995), tais elementos são característicos da carreira moderna, que valoriza, a partir da noção de liberdade de mercado, ações ligadas à inovação, à criação de instrumentos que diminuam custos e às iniciativas individuais, buscando elevar o nível de competitividade. Nesse sentido, a instabilidade, a descontinuidade e a horizontalidade são marcas desse tipo de carreira (MEGERDITCHIAN, 2012, p. 96).

O contrário, a carreira tradicional, seria marcada pela estabilidade, hierarquização e continuidade. O pesquisador entende que essas características de carreira moderna fazem parte de elementos neoliberais introduzidos no Estado brasileiro. Sobre a carreira no estado de São Paulo, Megerditchian (2012, p. 97) verificou que ela continua em um modelo tradicional, mas que alguns elementos da carreira moderna foram introduzidos, como: bônus salarial; manutenção de grande percentual de professores temporários, redução dos graus de evolução; intensificação e valorização da avaliação de desempenho como instrumento de progressão na carreira. O autor examinou que

Ao contrário do que prega a receita neoliberal, tais elementos não contribuíram para a melhoria do trabalho do professor. Eles incentivam valores centrados na competitividade, no individualismo e no cumprimento das metas; Faltam professores, os professores continuam se ausentando ao trabalho e o desempenho dos alunos não melhorou [...] Ao contrário, sua implementação promove uma completa distorção, uma mistura de esquizofrenia que cobra o trabalho voltado para o cumprimento de metas de desempenho dos alunos, mas não oferece salário e estruturas suficientes e proporciona quase total instabilidade (MEGERDITCHIAN, 2012, p. 97).

Almeida (2010) ao discutir as contribuições das políticas públicas educacionais para a profissionalização do magistério público da Educação Básica da Bahia entre 1997 e 2006, apresentou que em 2002 foi implantada uma lei que reestruturou o Plano de Carreira do magistério. Diante da nova legislação a promoção horizontal ficou condicionada a existência de vaga e à aprovação no Programa de Certificação Profissional. Pontua:

[...] vê-se que a política de certificação adotada no Estado da Bahia não prevê o atendimento de toda a demanda do quadro. Assim, a perspectiva é ter uma diferenciação de mérito e de salário que não visa contemplar todos os servidores da rede. Além disso, a punição está implícita na falta de progressão e na autoestima daqueles que não conseguem êxito nos testes ou não alcançam a vagas definidas anualmente para a progressão na carreira (ALMEIDA, 2010, p. 94).

A pesquisadora contribui no entendimento sobre o conceito de profissionalização e evidenciou que no estado da Bahia, durante o período estudado, o trabalho docente foi precarizado com “a ampliação dos contratos, temporários, arrochos salariais, plano de cargos e salário inadequado, garantias trabalhistas e previdenciárias reduzidas ou perdidas”. (ALMEIDA, 2010, p. 123). Apesar de realizar discussão sobre o papel do Estado na sociedade capitalista e das políticas neoliberais que vem sendo adotadas em nosso país, a pesquisadora centra a sua crítica na não materialização das políticas educacionais que estão na legislação

brasileira e nos acordos internacionais em que o Brasil se comprometeu com metas. Para a autora

As reformas que seguiram-se a partir dos anos de 1990 criaram grandes expectativas para os trabalhadores. No entanto, as garantias ainda ficaram por ser implementadas e o plano real dessa implementação é que incide diretamente sobre o trabalho docente. Nesse sentido, foi possível perceber que os acordos internacionais firmados pelo país e as reformas que se seguiram no campo educacional nesse período influenciaram as demais reformas nos Estados, mas no caso da Bahia, não deu conta de sua materialidade na prática em todas as dimensões forjadas (ALMEIDA, 2010, p. 123).

Compreende-se que, após o embate histórico dos profissionais da educação por melhores condições de vida e de trabalho, as políticas desenvolvidas ao longo dos anos de 1990 até os anos mais recentes buscaram normatizar decisões políticas que dessem conta das demandas das diversas classes profissionais, definindo direitos e garantias e delimitando regras que dessem conta de harmonizar as relações de trabalho existentes. Nesse âmbito, sobre os profissionais da educação pode-se considerar a garantia constitucional de planos de carreira e estatutos próprios como um avanço nas lutas da categoria (ALMEIDA, 2010, p. 77).

Perguntamo-nos se são esses os principais problemas da atual política educacional. Percebemos uma análise insuficiente para explicar a construção dessas políticas, os sujeitos, projetos, interesses distintos entre governo e professores, assim como as mediações presentes na realidade. A autora parece compreender que as políticas servem para garantir os direitos dos trabalhadores.

Souza (2012) analisou a política de valorização dos profissionais da educação básica da rede estadual do Pará. Seu estudo teve como central a lei de 2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica da rede estadual do Pará. A autora explicita que a construção do PCCR se deu no período de 2007 a 2010, no governo de Ana Julia Carepa (2007-2010) (PT), quando o poder

público estadual e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) travaram intensa discussão com consolidação de uma mesa de negociação sobre o tema. Defende que

Compreendemos que um Plano de Carreira deve favorecer a profissionalização docente. Seu objetivo deve ser de valorizar os profissionais da educação assegurando, dentre outros direitos, o ingresso na carreira via concurso público de provas e títulos, formação continuada (de qualidade) com direito a licença remunerada, remuneração digna, progressão funcional, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho com a possibilidade de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino. A articulação desses aspectos dentro de um Plano de Carreira possibilita que o magistério público torne-se atrativo assim como uma motivação para continuar o exercício no magistério (SOUZA, 2012. p. 129).

O PCCR foi apresentado ao sindicato pelo governo em abril de 2010. Após avaliação da proposta o SINTEPP deflagrou greve. A pesquisadora explica que “em virtude da greve dos educadores iniciada em maio, com término em junho de 2009 (vinte e cinco dias de paralisação), a mesa de negociação do PCCR foi interrompida e retomada somente em outubro de 2009” (SOUZA, 2012, p. 136). A principal divergência entre o SINTEPP e o governo naquele período foi a de que a proposta apresentada pelo governo estadual era restrita aos profissionais do magistério, deixando de lado os outros trabalhadores da educação. Sintetiza:

Em suma o SINTEPP reivindicava os seguintes pontos em relação ao Plano apresentado pelo governo: avaliação de desempenho construída com a categoria; progressão horizontal e vantagem pessoal por escolarização para os professores AD1 e AD2; carreira única para professores e pedagogos; manutenção de todos os direitos do Estatuto do Magistério e Regime Jurídico Único; permanência das aulas suplementares e abono FUNDEB, e inclusão dos Especialistas em

Educação no quadro permanente do Magistério da Educação Básica. O SINTEPP afirmou que o PCCR do governo não estabelecia o Piso Salarial, não contemplava toda a categoria, não beneficiava o professor com nível médio na progressão vertical, não assegurava de fato a progressão horizontal e o percentual estabelecido para esta era de apenas 0,5% (SINTEPP, 2010). (SOUZA, 2012, p. 147)

Outras questões debatidas foram os níveis da carreira, enquadramento e avaliação de desempenho funcional, progressão na carreira dependente da disponibilidade de recursos financeiros. Em 2011, o estado passou pelo governo de Simão Janete (2011-2014) PSDB. Nesse processo, houve mudança em alguns artigos em relação à proposta apresentada inicialmente para o sindicato e a levada para a aprovação na assembleia legislativa do estado do Pará (ALEPA).

Segundo Souza (2012), no dia 15 de junho de 2010 foi aprovado por unanimidade pelos deputados da ALEPA o projeto de lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará. Houve acordo entre os 31 deputados presentes para a aprovação do projeto. “O projeto foi aprovado com todas as emendas acordadas entre o governo do estado e o sindicato, sob a intermediação dos parlamentares (ASCOM/SEDUC, 16/06/2010)” (SOUZA, 2012, p.151). A autora considera que mesmo com as modificações no PCCR, a sua aprovação não pode deixar de ser considerada uma vitória dos trabalhadores da educação. O projeto levado a ALEPA, segundo a pesquisadora, não atendeu às demandas e anseios da categoria:

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Pará (SINTEPP) ainda vem lutando pela aprovação de um Plano que amplie os direitos dos docentes, pois, além do Plano aprovado não atender às demandas da categoria, este vem sofrendo alterações, na medida em que o governo o modifica por meio de portarias (Portaria de Lotação nº 617/2012 e a Portaria 03/2011 que suspendeu eleições diretas para diretor nas escolas estaduais, assim como anunciou o corte do pagamento da hora atividade dos professores), decretos, Notas Técnicas, que vem retirando algumas das poucas conquistas obtidas. (SOUZA, 2012, p.189).

Assim, a pesquisadora verificou que a implantação do PCCR estava sendo realizada de forma segmentada pelo governo vigente na época da pesquisa e que não cumpre a função de valorização do magistério. Aponta que com a “falta de reconhecimento social” e os baixos salários não é possível “reter e atrair profissionais para atuar no magistério (SOUZA, 2012, p. 192). Percebemos com esta pesquisa que as lutas travadas pela categoria na greve de 2015 em SC, em defesa de um plano de cargos e salários, com a utilização da tática de negociação com o governo e também de greve, não foram suficientes para garantir que as reivindicações dos trabalhadores em educação fossem atendidas. Notamos também que a autora reproduziu o discurso da OCDE ao apontar como problema da carreira a “falta de reconhecimento social”, e a “necessidade de reter e atrair profissionais para atuar no magistério”.

Maciel (2012) realizou pesquisa a cerca a reestruturação da educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Pato de Minas- Minas Gerais (MG) a partir dos anos 1990. Nesse contexto a pesquisadora discutiu o programa “Choque de Gestão”, implantado em MG no governo de Aécio Neves (2003-2006) (PSDB). Explica

O trabalho docente encontra-se inserido no contexto dessas transformações advindas do neoliberalismo. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho Estatal têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego do magistério público. (MACIEL, 2012, p. 104)

Dentro desse projeto foram criados novos Planos de Carreira para os servidores públicos estaduais, que começaram a ser aplicados no ano de 2005, focados no processo de Avaliação de Desempenho Individual-ADI. Assim, analisa que

Existem mecanismos de controle na forma de organização executada pelo Estado sobre o gerenciamento de pessoas e escolas em seu sistema educacional. Esses mecanismos são construídos

por critérios na avaliação de desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal. (MACIEL, 2012, p. 80).

A pesquisadora entrevistou membros da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE- MG), e afirmou que, segundo o sindicato, o principal ponto negativo da ADI é que os critérios são os mesmos para todos os profissionais, não considerando as especificidades particulares de cada sujeito. Já como ponto positivo destacou a possibilidade dos profissionais perceberem falhas que ocorrem no processo de trabalho e buscarem alternativas para modificá-las. (MACIAEL, 2012). No governo de Antônio Anastásia (2010-2014) (PMDB) foi adotado o “sistema de remuneração de subsídios” para os servidores da Educação. “Nesse tipo de remuneração todas as vantagens são incorporadas ao valor total pago, não existindo plano de carreira”. (MACIAEL, 2012, p. 98). Nas entrevistas com o sindicato a greve foi apontada como principal mecanismo utilizado para lutar pelos direitos dos servidores. O encontro com esses estudos nos permitiu a elaboração de algumas sínteses das pesquisas realizadas acerca das reformas empreendidas e das propostas emergentes

2.2.1 Algumas considerações

Com a busca bibliográfica em base de dados e análises dos trabalhos encontrados, percebemos que o interesse pelo tema carreira docente foi crescente nos estudos da educação da última década, e o interesse tende a crescer principalmente com as modificações dos planos de carreira indicadas pelo PNE 2014-2024. Os eixos encontrados nas produções acadêmicas: remuneração, plano de carreira, atratividade, valorização, avaliação e trabalho docente, sugerem uma concomitância entre estudos acadêmicos e políticas atuais para a carreira docente, na medida em que encontramos esses eixos tanto nas produções acadêmicas, quanto nas legislações e documentos oficiais.

As pesquisas encontradas de forma geral iniciam a discussão com a reforma do Estado (década de 1990). Notamos a presença de Organismos Multilaterais como propositores de políticas e metas para a educação na América Latina e Caribe, dos quais se destacam o Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Nas produções analisadas, observamos

pontos de encontro entre os autores, como: as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 tiveram forte impacto sobre a carreira docente, o Trabalho Docente tende a sofrer transformações em função das reformas implantadas ou em curso, as mudanças nos sistemas educativos vêm implementando uma lógica empresarial de eficácia, mérito, produtividade, resultados, avaliação externa, índices, instabilidade, desempenho e responsabilização, constatação e crítica à responsabilização dos professores pela má qualidade da educação, precarização do Trabalho Docente, tendência de um processo crescente de perda de autonomia do trabalho docente, avaliações, bônus e meritocracia como estratégias de controle do trabalho docente, alteração no modo de ser professor e sobrecarga de tarefas assumidas pelos professores, os salários dos professores são baixos, importância do sindicalismo docente nas disputas políticas em torno dos professores. Percebemos também que os atuais processos de reestruturação da carreira ocorridos em vários estados do Brasil, são temas de pesquisas de mestrado e doutorado. Dentre as pesquisas analisadas, nenhuma mostrou resultado positivo para a carreira, ou seja, todas elas concluíram que as reformas implantadas trouxeram prejuízos para os professores e para a educação como um todo.

Apesar dessa confluência de ideias, as análises diferem. Alguns trabalhos apresentam um discurso reformista que alia a crítica às políticas educacionais ao discurso oficial como: Fernandes (2010), Augusto (2010), Ambrósio (2010), Alvez (2006), Rigolon (2010), Valente (2010). Maués (2010), apesar de realizar uma crítica radical a política educacional, considera a escola como reprodutivista do sistema capitalista, não sendo possível a ela outra função. Alguns trabalhos apresentam análises mais aprofundadas, buscando revelar os determinantes das políticas e mostrando a importância da organização dos professores na disputa por um projeto de educação e de mundo, como no caso de Alvarenga; Vieira; Lima (2006), Melo (2010), Shiroma, Schneider e Mafra Junior (2010), Richter e Valente (2010), Solano e Rodriguez (2010), Schneider e Shiroma (2010); Palomino (2010), Brito e França (2010), Brito (2010), Barbosa e Minhoto (2010).

A reforma na carreira docente é um processo complexo que envolve a modificação de legislações, planos de cargos e salários e também a formação de consenso dos professores e da própria sociedade em relação à “melhoria da qualidade da educação” e o que isto implica. A necessidade de aumento da contratação de professores, relacionada à atual política de inclusão social que perpassa a escola, solicita mais investimento financeiro na educação, mais dinheiro para políticas sociais.

Essa questão tem se tornado uma preocupação para agências internacionais que investigam, publicam e recomendam políticas para a carreira docente para toda a América Latina e Caribe. Os neoliberais propõem cada vez menos investimento público nas áreas sociais e mais investimento na área econômica. Assim, apresentam o pagamento de salários diferenciados aos professores de acordo com a lógica da meritocracia, como solução para a problemática do investimento econômico na educação. Discursam sobre a melhora da qualidade da educação, enquanto as ações recomendadas visam distribuir de forma diferenciada o mesmo montante de dinheiro, priorizando o investimento nas áreas produtivas. Bruno (2011) contribui para a compreensão da relação entre educação e desenvolvimento econômico no Brasil, ao explicar que a expansão do acesso de jovens a níveis crescentes de escolaridade vem em conjunto com o crescimento do fracasso escolar e da evasão. A maior parte dos jovens do nosso país está destinada pelo capital ao trabalho simples ou ao exército industrial de reserva. Com isso, na visão do capital, seria um desperdício ofertar educação para esses futuros trabalhadores, a escola deveria desenvolver “competências atitudinais” – disciplina, formação para a cidadania, respeitar as diferenças, não transgredir as regras sociais, respeitar a propriedade privada, busca de consensos – e formação para o trabalho simples. A autora destaca que mesmo que a educação escolar seja pensada dessa forma pela classe burguesa, nela existe contradição, como mostram as lutas dos professores e estudantes,

O foco dessa tensão está nos professores, apontados pela classe dominante como protagonistas das reformas empreendidas. Os docentes são centrais nos discursos oficiais sobre educação, nas políticas e também nas formas de resistência a elas, como veremos nas próximas seções dessa dissertação.

3 RECOMENDAÇÕES PARA A REFORMA: A DESESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Com os trabalhos apresentados foi possível observarmos que o tema carreira docente é amplo e bastante discutido nos atuais estudos acerca da política educacional. Assim, objetivamos com análise documental coletar dados, informações que auxiliem a entender a racionalidade da política pela linguagem, conteúdo e forma das propostas dos reformadores. Desejamos conhecer o que os reformadores propõem, como pretendem implantar as mudanças que julgam necessárias, quais seus objetivos e motivos para se importarem com a carreira docente. Para apresentar nosso estudo, buscamos mostrar a relação entre as recomendações internacionais para a reforma na educação e as políticas nacionais. Dessa forma, apresentaremos primeiro os documentos internacionais para depois tratar da realidade brasileira procurando expor as diferenças e aproximações de projeto para a carreira docente.

3.1 RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS

Com o desejo de aprofundar os estudos sobre o projeto de educação dos reformadores, mais especificamente sobre a carreira docente para a ALC proposto pela UNESCO, nos apoiamos em Shiroma (2012, p. 6), que auxilia na captação do movimento da política

A UNESCO, no âmbito do programa Educação para Todos (*Education for All- EFA*) contratou o *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas De La Educación* (CEPPE) da Universidade Católica do Chile para desenvolver um Projeto Estratégico Regional sobre políticas para professores na região da América Latina e Caribe. Frutos deste projeto coordenado por um grupo de *experts* de cinco países vieram a público em 2011: 'Estado da arte sobre políticas docentes na América Latina e Caribe' (CPPE, 2011b) e 'Critérios e orientações para a elaboração de políticas docentes na região da América Latina e Caribe' (CEPPE, 2011a). Estes documentos estão sendo discutidos por especialistas de oito países: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago. O processo de produção, disseminação e circulação do conhecimento

produzido pelo encontro de *experts*, reformadores e decisores de política educacional promovido pelas redes ainda é pouco pesquisado. Trabalhamos com a hipótese de que além dos fóruns em que Ministros da Educação ou Chefes de Estado se reúnem, estabelecem acordos, as redes de políticas públicas exercem uma tarefa fundamental na difusão dessas recomendações e de informações e ideias que lhes deem suporte.

Assim, identificamos como fundamental a análise de documentos que expressam esse projeto. Nessa direção, nos auxilia Evangelista (2012, p. 9):

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição.

Para tanto, selecionamos para análise o documento publicado (e patrocinado) pela UNESCO em conjunto com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) e Centro de Estudos e Políticas e Práticas na Educação (CEPPE), intitulado *Profesores para una Educación para Todos: proyecto estratégico regional sobre docentes*, assinado por Denise Vaillant²⁰ (VAILLANT, 2011).

²⁰Diretora acadêmica do Instituto de Educação da Universidade ORT – Uruguai; Presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), com sede na Universidade de Barcelona; Consultora de Organismos Multilaterais

3.2 A REFORMA PARA A CARREIRA DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE DIFUNDIDA PELA UNESCO- A IGUALDADE INJUSTA E A DESIGUALDADE JUSTA

O Relatório que examinamos faz parte do projeto *Profesores para la Educación para Todos* de OREALC/ UNESCO e está dirigido a *los responsables y a los diversos grupos de actores involucrados en las políticas públicas* (VAILLANT, 2011, p. 3). Nele são enfatizadas as políticas para a carreira docente dos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Peru, Guatemala, Trindade e Tobago. O estudo da *expert* embasa-se em revisão bibliográfica de produções de Organismos Multilaterais como a UNESCO, Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Além das instituições, a pesquisadora afirma ter incorporado ao texto trabalhos realizadas por pesquisadores latino-americanos que foram apresentados e discutidos no *Seminario Proyecto estratégico regional sobre docentes*, realizado em Lima, Peru, nos dias 7 e 8 de julho de 2011²¹. O documento propõe-se a caracterizar *la situación*

como a OEI e UNESCO. Possui publicações na área da educação que discutem reformas educacionais, formação e carreira docente. Ocupou cargos na administração da educação pública nacional no Uruguai, se estabelece como uma intelectual orgânica do Capital, de acordo com a formulação de Gramsci (1982), por sua capacidade organizativa da classe de forma que contribui para a formulação e implementação de um projeto de sociedade.

²¹Esse seminário fez parte de uma iniciativa da OREALC/UNESCO: OREALC/UNESCO Santiago e definiu em 2010 a iniciativa *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, con el propósito de contribuir a responder a las necesidades de las brechas de políticas y de capacidades docentes en la Región [...] busca contribuir con categorías de análisis y visión prospectiva basada en evidencia para la elaboración de políticas sobre la profesión docente en los países de América Latina y el Caribe. Específicamente, las acciones del mismo han apuntado a tres objetivos: i) elaborar un estado del arte que recoja lo aprendido en la Región sobre los esfuerzos y nudos problemáticos del tema docente; ii) a partir de tales aprendizajes y con criterios prospectivos, elaborados desde el campo de la investigación comparada y mediante grupos de discusión nacionales, ofrecer orientaciones para el diseño de políticas docentes relevantes para la Región; y iii), como fruto adicional, generar una red regional de actores que contribuya con visión, categorías y criterios relevantes, a la renovación del campo de*

actual, analizar la evolución reciente y examinar los principales nudos críticos [...] identificar algunas tendencias que permitieran examinar a la región en clave comparada. (VAILLANT, 2011, p. 3). Após a introdução, o relatório traz uma descrição da situação atual da carreira docente na América Latina e Caribe, abrangendo condições de trabalho, remunerações, incentivos e avaliações de desempenho docente. No segundo tópico, aponta aspectos críticos da carreira docente. O terceiro e último capítulo faz sugestões para a construção de soluções para os problemas indicados.

A apresentação do documento seguirá a ordem de organização do mesmo, apontando cada aspecto discutido por Vaillant (2011) para posteriormente apresentar análise crítica das ideias veiculadas no relatório.

3.2.1 A carreira docente na América Latina e Caribe: estabilidade em questão

Para iniciar a análise, destacamos como o relatório define carreira docente:

Desde una perspectiva amplia, puede entenderse por carrera docente el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión docente dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otras materias, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen esta profesión (Terigi, 2009 apud VAILLANT, 2011, p. 4).

A *expert* explica que a carreira, em geral, é regulada por estatutos e os professores são, em sua maioria, funcionários do Estado; é organizada de forma piramidal, por níveis, de forma que o cargo de professor está na base da pirâmide. Fica oculta a informação divulgada pela UNESCO no documento Educação para todos: o compromisso de

deliberación y formulación de las políticas docentes em la Región. (OREALC/ UNESCO, 2013, p. 14, grifos nossos). O Seminário contou com a participação de especialistas nos seguintes eixos: *formación inicial* (Beatrice Ávalos, de Chile); *formación y desarrollo profesional continuo* (Sylvia Ortega, de México); *carrera docente* (Denise Vaillant, de Uruguay); *organizaciones docentes* (Mariano Palamidessi, de Argentina); e *institucionalización de las políticas docentes* (Simón Schwartzman, de Brasil). (OREALC/ UNESCO, 2013, p. 15).

Dakar (UNESCO/CONSED *apud* FOLHA ONLINE, 2001) de que os professores são a maior categoria profissional do planeta e que ainda precisa ser expandida, pois faltam professores no mundo. Vaillant (2011) destaca que, na maioria dos estatutos, a ascensão na carreira está centrada no tempo de serviço e em assumir outros cargos fora da sala de aula. Advoga que há um consenso entre os especialistas sobre a necessidade da implementação de sistemas de avaliação de desempenho dos professores em exercício. Essas avaliações seriam baseadas em normas acordadas com os sindicatos docentes e diversas organizações sociais (VAILLANT, 2011, p. 3). Para Vaillant (2011) o ponto crítico do tema carreira é sua articulação com o desempenho efetivo em sala de aula. São apresentados como pontos chaves das discussões sobre carreira docente: remuneração, incentivos, progressão na carreira, condições de trabalho e avaliação docente. Na exposição de seus estudos a autora apresenta o seguinte dado:

De acuerdo a la UNESCO-UIS (2009), será preciso reclutar unos 750.000 nuevos maestros en América Latina y el Caribe para el año 2015 a los efectos de mantener la actual fuerza de trabajo docente y llenar los nuevos puestos docentes necesarios para lograr el objetivo de la educación primaria universal. (VAILLANT, 2011, p. 4).

A proposta não é apenas recrutar novos professores para ocupar os cargos existentes e os que estão por vir devido à projeção de universalização²² da educação primária²³. Enfatiza-se a necessidade de “*atraer candidatos altamente calificados y capaces de enseñar en escuelas de necesidades críticas y en áreas especializadas como ciencias o matemática*” (UNESCO, 2008 *apud* VAILLANT, 2011, p. 4). A seleção dos docentes, segundo a autora, é realizada pelos países da ALC de quatro principais formas: “*las oposiciones, los méritos, el concurso y la selección libre según autoridad local*”. (VAILLANT, 2011, p. 5). O acesso por oposição refere-se a um processo de seleção que envolve classificação em provas em que os candidatos devem mostrar suas aptidões para a docência e seus conhecimentos sobre a área que estão se propondo a lecionar. No concurso de mérito os professores são

²² Compreende-se que universalizar o acesso à escola primária não corresponde à universalização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

²³ O documento não esclarece o número de anos que corresponderiam à “educação primária”. As vezes corresponde a seis anos, outras vezes a cinco.

cadastrados, informam a sua formação inicial e continuada e realizam entrevista com uma comissão do Ministério da Educação. Em alguns países os professores passam por uma prova que avalia seus conhecimentos, complementada por um concurso de méritos, em que consideram: formação inicial, cursos de atualização e experiência docente prévia. Em outros a autoridade local tem liberdade para estabelecer o modo de seleção ou indicar os professores. A autora destaca que, ainda que, de forma geral, seja exigida uma formação em nível superior para a atuação na área, nos países estudados encontram-se muitos docentes atuando sem a formação exigida. Vaillant (2011) busca explicar a falta de professores afirmando que os docentes se mudam para as zonas mais populosas, próximas de onde moram e mudam com frequência de cargo, saindo da sala de aula para atuarem em funções administrativas. Discursa que este *fenómeno de rotación atenta contra la construcción de colectivos docentes estables y un mayor capital social en las escuelas* (VAILLANT Y ROSSEL, 2006 apud VAILLANT, 2011, p. 6). Podemos notar que para a *expert* o trabalho do professor deve ser limitado à sala de aula, e as atividades administrativas poderiam ser realizadas por outros sujeitos.

A pesquisadora apresenta como avanço a modificação na carreira docente realizada por alguns países nos quais foram introduzidos mecanismos de promoção horizontal. Sobre estabilidade na carreira, Vaillant (2011) explica que na maioria dos países estudados as carreiras dos professores latino-americanos são reguladas por estatutos, e os docentes por serem funcionários públicos (em grande parte), gozam de estabilidade no seu cargo. O recrutamento é realizado na maior parte dos países por concursos e os professores conseguem a estabilidade no cargo depois de um tempo de atuação e avaliações. Para a autora, o tempo de serviço tem um peso muito grande para a progressão na carreira e refere-se como um problema a escassa importância dada ao desempenho docente no conjunto das avaliações. A pesquisadora descreve novos modelos de carreira no México, Colômbia e no Brasil, enfatiza o estado de São Paulo. Considera-os avançados, marcados por introdução de mecanismos de prêmios para escolas que alcançam metas e progressão na carreira por mérito. No documento a estabilidade na carreira docente é desaprovada, apontada como um empecilho à proposta de avaliação como meio para progressão na carreira. É curioso constatar que no documento, de 26 páginas, a palavra *valorización* é utilizada duas vezes; *condiciones laborales* 11 vezes; *antigüedad* 13; *desempeño* 52 e *evaluación* 86 vezes. Assim, propõe também sanções àqueles professores que, por motivos não discutidos no relatório, não atinjam as metas colocadas. A punição vai desde a privação do aumento da remuneração, passando pela

desvalorização social e culpabilização, chegando à demissão, como no caso do Chile – “*En caso de obtener por tercera vez el resultado insatisfactorio, el profesional debe abandonar el sistema*” (VAILLANT, 2011, p. 17) – e da Colômbia – “*Si el docente tiene calificación no satisfactoria durante dos años es retirado del servicio*”. (VAILLANT, 2011, p. 18).

3.2.2 Condições de Trabalho

A discussão sobre condições de trabalho feita por Vaillant (2011) abrange: relação estudante-professor, disciplina escolar, tempo dedicado ao trabalho, multiemprego e fenômenos referidos à rotatividade de docentes nas escolas. A pesquisadora diz que na ALC, de modo geral, as salas de aula não têm grande número de estudantes, o tempo de trabalho normalmente é contabilizado somente em sala de aula sem considerar tarefas como planejamento, coordenação e avaliação. A dupla jornada de trabalho, que na maioria dos casos é realizada em diferentes escolas contribuiria para o rodízio dos docentes nessas instituições. Nesse tópico, Vaillant (2011) aponta como positiva a estabilidade docente no que tange à permanência deles em uma escola por cinco anos ou mais, porém não está referindo-se à estabilidade na carreira, mas sim a estabilidade para dar sequência a um trabalho pedagógico coletivo.

3.2.3 Remunerações e incentivos

Ao discutir o aumento da remuneração, que é uma luta histórica da categoria docente, Vaillant (2011) relaciona esse aumento aos incentivos salariais destinados aqueles que alcançarem resultados desejados nas avaliações. Para iniciar a exposição a autora traz o conceito de remuneração:

La bibliografía (Morduchowicz, 2009) considera que las remuneraciones docentes se componen del salario básico y de otras especificaciones que otorgan aumentos por diferentes motivos, entre las cuales la antigüedad suele ser la más importante. En varios casos, el salario básico, puede aumentar en forma sustantiva cuando se consideran los incentivos. (VAILLANT, 2011, p. 12).

Os incentivos salariais são centralmente discutidos nesse tópico e baseados em: *conocimientos y habilidades; resultados de los estudiantes; formación docente; enseñanza en escuelas en medios difíciles y enseñanza de determinadas materias*. (VAILLANT, 2011, p. 12). Na ALC, a autora destaca que os dois primeiros seriam os mais utilizados. A consultora oferece os exemplos do Chile e da Colômbia. Nesses países os incentivos estão baseados em conhecimentos e habilidades dos docentes e resultados dos alunos. Ao se referir ao Brasil, expõe de forma positiva a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) BRASIL (1996) substituído pelo FUNDEB em 2006 (BRASIL, 2007), que teriam implicado no aumento salarial dos professores, principalmente nos níveis de carreira em que a remuneração era mais baixa. Vaillant (2011) cita o caso do estado de São Paulo como exemplo de política para carreira docente, dado que contempla premiações para escolas que alcançam metas, sistema de promoção por mérito e avaliações que cruzam assistência aos docentes, aprovação, repetência e desistência dos alunos e tempo de serviço na escola. Na Argentina, mesmo tendo avaliações nas escolas, não há incentivos por desempenho, mas os professores têm direito a um ano sabático a cada sete anos de trabalho em sala de aula. No México, segundo a pesquisadora, devido a uma recente reforma na carreira docente, o desempenho dos alunos em provas nacionais tomou centralidade na avaliação de desempenho do professor, ocupando, em uma avaliação que chega ao total de 100 pontos, 20 pontos, enquanto a tempo de serviço conta cinco pontos.

Para além dos incentivos salariais, a pesquisadora advoga que há evidências de que os incentivos simbólicos como reconhecimento e incentivos ao bom desempenho são questões que fazem a diferença no momento da escolha da profissão docente e na permanência nela. Mesmo os estudos não mostrando que esses prêmios melhoram o reconhecimento social e o desempenho docente, a autora advoga a favor e esclarece como se dão:

En relación a los premios que se otorgan, la mayoría de las iniciativas entregan dinero en efectivo a los docentes o a los centros en que éstos trabajan. Algunas de las experiencias consideradas, entregan material didáctico o computadoras. También incluyen viajes para los docentes, ofrecen becas de estudio en los propios países, y entregan otros bienes materiales. Cabe

destacar el impacto mediático de las diversas premiaciones al docente tanto a nivel de la prensa como de cobertura televisiva. (VAILLANT, 2011, p. 15).

Cita exemplos de “iniciativas promissoras”, como: Prêmio Educador Nota 10²⁴ no Brasil, Prêmio *Compartir al Maestro* na Colômbia, Prêmio *Maestro Cien Puntos* na Guatemala, Prêmio ABC no México e Prêmio *Maestro que Deja Huella* no Peru (VAILLANT, 2011, p. 13). Esses prêmios teriam como objetivo criar uma hierarquia social para a figura do mestre por meio da realização de um evento que premia os professores eficazes e identifica e divulgar experiências de ensino de sucesso. Shiroma e Santos (2014) ao discutirem os *slogans* utilizados pelos reformadores para a construção do consentimento ativo²⁵ na população, ajudam a entender que eficiência e eficácia, expressam a implementação dos princípios da administração pública gerencial na escola. Os autores explicam que essa estratégia dos discursos

²⁴ Criado em 1998, pela da Fundação Victor Civita. Em 2014, foi apresentado pela Editora Abril e Rede Globo e em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Premiação para os 50 Finalistas: Assinatura anual da revista Nova Escola; 20 Premiados: assinatura anual da revista Nova Escola e um *tablet*, 10 Vencedores: assinatura anual da revista Nova Escola, um *tablet* um vale presente no valor de R\$ 15 mil ; Educador do ano: assinatura anual da revista Nova Escola, um *tablet*, um vale presente no valor de R\$15 mil, um vale presente no valor de R\$5 mil para a escola em que aplicou o trabalho e um vale presente no valor de R\$5 mil para o educador do ano. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (2014). Denise Vaillant participou dessa premiação como júri. A consultora tem forte vínculo com a Fundação Victor Civita. Representou David Saad (diretor executivo da Fundação Victor Civita) no II Encontro Latinoamericano de Grandes professores, realizado em Lima, em 2009, para falar sobre as diversas atividades da Fundação. Informações retiradas do site: < <http://educadoresnota10-2008.blogspot.com.br/2009/07/nos-dia-30-do-ultimo-mes-de-junho.html>>.

Acesso em 05 junho 2014.

²⁵ Para Harvey (2008) a construção do consentimento ativo é realizada com a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na sociedade. No caso da reforma educacional, esse aparato conceitual efetivamente conduziu professores e comunidade escolar à adoção de novas práticas: a) mudanças culturais na gestão educacional; b) maior participação da comunidade nas atividades escolares, em muitos casos, restrita ao auxílio financeiro; c) mudança significativa nas políticas de acompanhamento da aprendizagem focadas em avaliações de desempenho em escala nacional; d) descentralização; e) incorporação de conceitos como participação, eficiência, eficácia como indicadores de qualidade na educação. (SHIROMA e SANTOS, 2014, p. 22)

conservadores “por meio de uma inversão ideológica, atribuem crises econômicas à educação”. (SHIROMA e SANTOS, 2014, p. 22).

3.2.4 Avaliação de desempenho docente: a salvação da lavoura

Para Vaillant (2011) a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) tem sido um tema conflitivo e prioritário na ALC e, apesar das diferentes formas, tem-se proposto a sistematizar esse processo. A problemática é apresentada com a seguinte justificativa:

[...] *una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza.* (VAILLANT, 2011, p. 16).

Vaillant (2011) indica que esse é um tema polêmico e que os professores à primeira vista tendem a sentirem-se ameaçados pelas avaliações, fato que seria compreensível em razão da ameaça de perderem seus empregos. A autora, apesar de citar o caso da Finlândia, vista mundialmente como modelo de qualidade da educação²⁶, deixa em segundo plano na sua exposição o país que tem uma experiência exitosa referente a qualidade da educação sem o uso da avaliação de desempenho. A autora opta por enfatizar que:

En América Latina siguen siendo muy escasas las experiencias en materia de evaluación docente. Al igual que para incentivos, Chile y Colombia aparecen abundantemente citados en la

²⁶ Segundo informações concedidas em entrevista realizada com o professor Dr. Jaakko Kauko, professor da Universidade de Helsinque, no dia 24 de junho de 2014, na Finlândia as carreiras são organizadas por municípios; de forma geral, os professores gozam de estabilidade. Não se observa nesse país a necessidade de avaliação do trabalho docente. Os professores têm autonomia sobre a avaliação do aluno. As escolas são avaliadas nacionalmente por amostragem, porém o resultado não é público, não produzindo ranqueamentos. Os salários dos professores estão acima do salário médio nacional. O professor destacou o sindicato dos professores como instituição forte com grande poder no país, cerca de 80% dos docentes são sindicalizados.

bibliografía, a los que se agrega recientemente, Perú (Vaillant, 2010 a). Y esto tiene cierta lógica pues los incentivos suelen ser un componente esencial de los sistemas de evaluación del desempeño. (VAILLANT, 2011, p. 16).

Vaillant (2011) sistematiza em um quadro os tipos de avaliação de desempenho que se realiza no Chile, Colômbia e Perú. No Chile, além do sistema nacional de avaliação de desempenho, que avalia os centros educativos, existe também o sistema de avaliação de desempenho profissional docente. Na Colômbia os professores realizam prova para ingressar na carreira, e depois de egressos são avaliados em diversos momentos, caso não consigam avaliação satisfatória são despedidos do cargo. No Peru há três modelos de avaliação implementados, a avaliação de competência que se relaciona a progressão na carreira, o ingresso na carreira e desempenho laboral, que avalia o professor a cada três anos, e a ascensão e acesso a outros cargos, realizado anualmente por voluntários. A autora assinala que o Chile tem desde 1996 um Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho. Os professores que não alcançam o desempenho satisfatório normatizado pelo sistema, após fazerem uma capacitação, voltam a ser avaliados. Caso não consigam atingir a meta, devem deixar a sala de aula e participar de outra formação; se reprovados pela terceira vez, os professores são demitidos (VAILLANT, 2011). No mesmo país, foi aprovada lei sobre Qualidade e Equidade da Educação e se abriu um maior número de avaliações. Na Colômbia, desde 2002 foram estabelecidos três tipos de avaliação:

- *un concurso en el que se evalúan aptitudes, competencias, experiencia e idoneidad del aspirante para el ingreso a la carrera; una vez que se ingresa a través de la prueba, se hace un nombramiento por un año;*
- *una valoración de desempeño efectuada cada año y según la cual aquellos que obtengan calificación insatisfactoria en dos años consecutivos son retirados del servicio;*
- *un examen de competencias, de carácter voluntario para aquellos que han permanecido como mínimo tres años en el cargo y que permite el ascenso o la reubicación de nivel salarial para quienes obtengan calificación sobresaliente. (VAILLANT, 2011, p. 17).*

A *expert* admite que no sistema educacional de Cuba os docentes são avaliados por uma comissão formada por diretor, professores e membros do sindicato e não sofrem ameaça de demissão. Alega que esse é um tema carregado de ideologia que gera grandes controvérsias, não sendo encontrada unanimidade entre os países na forma de estabelecer mecanismos de ADD.

3.2.5 Dúvida dos reformadores: em meio a tantos professores medíocres, como atrair e reter os bons?

Para Vaillant (2011) os aspectos críticos da carreira docente estão centrados na necessidade de atrair e reter bons professores. A pesquisadora defende que os primeiros cinco anos da carreira docente merecem uma atenção maior, pois seria nesse período que o professor construiria sua cultura de trabalho. Para a autora “*La clave es impulsar modalidades de promoción en la profesión docente y un sistema de ascensos que no aleje al buen docente*” (VAILLANT, 2011, p. 20). Outro ponto levantado como problemático, é a relação entre carreira e desenvolvimento profissional²⁷. São apresentadas propostas que tornariam a carreira docente atrativa, como participação dos professores em cursos, elaboração e execução de projetos na escola em que atuam, bolsas de estudo. A autora compreende como interessantes os incentivos não monetários, que elevariam o prestígio e a reputação social dos professores.

²⁷ Para Shiroma e Evangelista (2011, p.1.) “Diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. Ressalta-se a necessidade de conhecimento especializado para atender demandas da complexificação da sociedade moderna. As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, accountability e avaliação no plano de uma nova gestão pública. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e Estado. A profissionalização foi proposta nos projetos para a América Latina como forma de adequar os professores supostamente desqualificados e desprovidos de competências às demandas da reforma”.

Vaillant (2011) destaca que o piso salarial é um tema que tem provocado controvérsias. Como estratégia na produção de consensos, apresenta argumentos favoráveis à fixação de salários comum a todos:

Entre los argumentos favorables a fijar pisos salariales mínimos figuran los siguientes: son objetivos y, por lo tanto, no están sujetos a discrecionalidad por parte de ninguna autoridad; el salario es predecible, ya que desde el ingreso a la carrera se puede conocer lo que se va a percibir en el futuro; su administración y comprensión por parte de los docentes es sencilla, y reducen, sino eliminan, la competencia entre docentes (Morduchowicz, 2009). Adicionalmente, tienen un rasgo de justicia al remunerar igual a docentes con similares características (experiencia, título, desempeño). (VAILLANT, 2011, p. 22).

Em seguida registra o que seriam as desvantagens:

*Sin embargo, se registran también desventajas de esas escalas preestablecidas (Morduchowicz, 2009). Algunas de las más relevantes son: los **docentes mediocres** tienen la misma remuneración que otros con mejor calificación, preparación y compromiso con su trabajo; los docentes con títulos vinculados a la docencia de mayor graduación reciben el mismo pago que aquellos que no continúan estudios superiores; los docentes con mayor experiencia no son aprovechados - ni remunerados - en trabajos más desafiantes y difíciles de llevar a cabo; el régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas; y las estructuras vigentes pagan igual por diferentes esfuerzos y aptitudes. (VAILLANT, 2011, p. 22).*

Ao usar o termo “professores medíocres”, a autora constrói um discurso que busca consensos sobre a responsabilização dos docentes pela má qualidade da educação mostrada pelos indicadores. Além disso, forma a ideia de diferença de desempenho, os medíocres e os eficientes, indica a premiação dos “melhores” e punições para aqueles que não atinjam os resultados desejados. Vaillant (2011) discute a importância da criação de

consensos em relação à ADD, pois os sistemas de avaliação que funcionariam seriam resultado de *un acuerdo entre actores representativos, y cuentan además con el apoyo mayoritario de quienes son objeto de la evaluación* (VAILLANT, 2011, p. 22). Esse trecho evidêcia a necessidade que a UNESCO tem de disseminar sua proposta de reforma, de formar consensos sobre a necessidade de implementação da Avaliação de Desempenho Docente para que se possa melhorar a qualidade da educação.

3.3 AS PROPOSTAS DA UNESCO PARA A REFORMA DA CARREIRA: EM BUSCA DO CONSENSO

A UNESCO utiliza como estratégia para formar consensos sobre a reforma da carreira docente as “experiências exitosas”:

Los casos que funcionan (Vaillant, 2010, b) indican que no solamente importa el diseño sino que por sobre todo, interesa el proceso que fue necesario recorrer para alcanzar resultados exitosos. Éstos resultan de un esfuerzo técnico significativo, que incluye no sólo la revisión de la literatura pertinente, sino la realización de seminarios internacionales, el consejo de expertos de países muy diversos, la colaboración de académicos nacionales y la realización de experiencias piloto. (VAILLANT, 2011, p. 22).

Além dos seminários internacionais, conselhos de *experts*, pretendem criar ou aprofundar a colaboração de acadêmicos nacionais e experiências pilotos, apontamos parceiros da rede UNESCO no Brasil²⁸: parlamentares, Governo Federal e governos estaduais e municipais, ministério das relações exteriores, celebridades, escolas associadas, Organizações não Governamentais (ONGs) e Fundações, setor privado, comunidades especializadas (nas quais se incluem o CONSED e Todos pela Educação), bibliotecas e coeditoras e distribuidoras. Essa rede nos mostra a o potencial que a UNESCO tem em difundir projetos e influenciar as políticas nacionais relacionadas à carreira docente.

²⁸ Informações encontradas no link: <<http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/UNESCO-resources-in-brazil/publications/book-distributors-in-brazil/#c154419>>. Acesso em : < 3 out. 2014.

No documento que investigamos, após a apresentação de um “diagnóstico” da carreira docente, discutindo condições de trabalho, avaliação de desempenho, remuneração e incentivos, são apontados, ao final, “sugestões para construir soluções” e indicações da necessidade de “profissionalização plena” do professor. Sublinhamos que para a autora

*La superación de la situación actual pasa, conjuntamente, por **devolver la confianza en sí mismos** a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por **exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados**. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios docentes, de la administración educativa y del conjunto de las sociedad. (VAILLANT, 2011, p. 23, grifo nosso).*

Essa afirmação de Vaillant (2001) pretende responsabilizar os professores pelos resultados dos índices educacionais e convencer os próprios professores, a administração educativa e toda a sociedade que essa é a solução para os problemas educacionais da nossa sociedade. Para a pesquisadora, América Latina e Caribe têm como uma de suas tarefas essenciais *mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión* (VAILLANT, 2011, p. 23). Aponta como central a necessidade de tornar a profissão docente atrativa para os jovens talentosos. Apresenta como importante as medidas promovidas pela UNESCO para implantar mecanismos de Carreira Docente com bases em padrões básicos acordados com os sindicatos e organizações sociais, porém não explicita tais ações. A preocupação de Vaillant (2011) com a carreira docente na América Latina e Caribe é justificada com a afirmação de que as políticas para a carreira docente são prioridades para se chegar a sistemas cada vez mais inclusivos e para garantir que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa para ao “mundo de hoje”. Entendemos que Vaillant (2011), expressa nesse documento o projeto da UNESCO em conjunto com outros OM para reforma da carreira docente nos vários países da América Latina.

3.3.1 Críticas às propostas e concepções veiculadas pelo documento e articulações com as políticas educacionais no Brasil

A consultora, indica no documento estudado (VAILLANT, 2011), uma perspectiva sobre a função da escola que seria a de satisfazer as necessidades atuais do mundo. O discurso apresenta a escola como produtora de justiça social, sem defini-la. O termo “inclusão”, usado por Vaillant (2011), vem sendo amplamente utilizado nos discursos que sugerem políticas educacionais para a América Latina e Caribe, assim como nos documentos que regulamentam a educação regular no Brasil. Roberto Leher (2009) problematiza essa questão, afirmando que não há exclusão social, pois o indivíduo existe na sociedade, talvez marginalizado, mas não excluído. Além disso, Vaillant (2011) não explicita no que as pessoas estariam incluídas, que tipo de inclusão. A argumentação construída para justificar a reforma da carreira apresenta a igualdade de salários como injusta, como mostram as evidências:

Entre los hallazgos más relevantes, cabe destacar, el acuerdo sobre la necesidad de implementar mecanismos que reconozcan a los buenos docentes. (VAILLANT, 2011, p. 3).

[...] los incentivos ‘son el intento de promover y reconocer a docentes capaces, atraídos al sector con independencia de los ingresos alternativos o las diferentes oportunidades de desarrollo personal y profesional en otras áreas’ (2010: 3). (VAILLANT, 2011, p. 11).

[...] Vaillant y Rossel (2010), señalan que en América Latina y el Caribe, es posible ver algunas iniciativas promisorias que, desde la sociedad civil, buscan reconocer a los buenos docentes. (VAILLANT, 2011, p. 13).

[...] los docentes mediocres tienen la misma remuneración que otros con mejor calificación, preparación y compromiso con su trabajo. (VAILLANT, 2011, p. 22).

Portanto, a argumentação construída no documento induz a concluir que pagar diferente de acordo com desempenhos diferentes seria uma forma de produzir justiça. Tal formulação tenta produzir a noção de

que a atribuição de salários iguais para quem desempenha a mesma função é uma injustiça que precisa ser superada. E para isso, os governos necessitam implantar outra forma de remuneração, o que envolve avaliação de desempenho e isso trará modificações na Carreira Docente.

Entendemos que todo discurso e prática têm como pano de fundo uma teoria filosófica, uma concepção de mundo. Assim, buscamos encontrar a que sustenta a concepção de justiça defendida no documento estudado. O filósofo liberal John Rawls, em seu livro “*La justicia como equidad: una reformulación*” (RAWLS, 2004), realizou discussão sobre o tema justiça. O autor parte do princípio de que uma sociedade bem ordenada é aquela efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça com um sistema equitativo de cooperação. Assim, defende que essa sociedade deve conter: 1) Concepção pública de justiça: cada indivíduo aceita essa concepção e sabe que os demais membros da sociedade também aceitam- existe um acordo público; 2) Quem regula essa concepção pública de justiça são as estruturas básicas de uma sociedade, suas principais instituições públicas e sociais; 3) Existe também a regulação efetiva, quando cada cidadão tem entendimento sobre o sentido da justiça e concorda, entende e aplica os princípios publicamente reconhecidos de justiça e “atuam segundo exige a sua posição na sociedade, com seus deveres e obrigações” (RAWLS, 2004, p. 32). O autor afirma que

Para justificar nossos juízos políticos (para aqueles que não concordam conosco) - convencer mediante ao uso da razão pública, é dizer, mediante formas racionais apropriadas as questões políticas fundamentais e apelar para crenças, razões e valores políticos que cabem racionalmente e esperar que os outros também as reconheçam. A justificação pública parte de algum consenso prévio, isto é, de premissas que todas as partes em desacordo, supostamente livres e iguais e plenamente capazes de razão, podem razoavelmente compartilhar e livremente subscrever [...]Um dos principais objetivos da justificação pública, claro, é preservar as condições de uma cooperação social, efetiva e democrática, baseada no respeito mútuo entre cidadãos que se concebem como livres e iguais. (RAWLS, 2004, p. 53. Tradução nossa).

O discurso liberal parte do princípio que as desigualdades sociais e econômicas são inevitáveis, pois as pessoas teriam seus dotes naturais, de melhor ou pior desempenho, seriam mais ou menos esforçadas, com certas características inatas. Esse entendimento é embasado em uma concepção hipotética e fantasiosa de sociedade, em que todas as pessoas teriam garantidas certas “liberdades básicas” com o princípio equidade (RAWLS, 2004, p. 94). Rizzotto e Bertoloto (2011) analisaram os fundamentos filosóficos do conceito de equidade incorporado por alguns OM como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). De acordo com os autores, nos anos 1990 a CEPAL elaborou documento: *Transformación Productiva con Equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, “onde apresenta os fundamentos para um novo ciclo de desenvolvimento regional, em substituição ao padrão de desenvolvimento com base na substituição de importações, que teria se esgotado” (RIZZOTTO; BERTOLOTO, 2011, p. 796). Esse texto trazia diagnóstico e propostas para a ALC que serviu de orientação para a elaboração de documentos para as áreas sociais com o apelo a “equidade”

Por meio de políticas sociais, o Estado deveria assumir o desafio de corrigir as desigualdades existentes, sem realizar qualquer ruptura com princípios liberais clássicos, como a garantia de propriedade. A equidade, nessa perspectiva, contribuiria para a reprodução ampliada da nova ordem do capitalismo, uma vez que o conceito se pauta em uma concepção de justiça cujo princípio se refere ao acesso aos “mínimos sociais”, a fim de garantir a sobrevivência e a reprodução da força de trabalho nas novas condições de flexibilização, precarização e desregulamentação. (RIZZOTTO; BERTOLOTO, 2011, p. 794)

Os pesquisadores afirmam que a origem desse pensamento “parte dos valores normativos que têm fundamentado, em maior ou menor medida, a ação do Estado e o desenho de políticas sociais nas últimas décadas pode ser encontrada em “Uma Teoria da Justiça” de John Rawls.” (RIZZOTTO; BERTOLOTO, 2011, p. 795). Ainda sobre justiça, os autores explicam a concepção de Rawls:

Portanto a **justiça**, nessa concepção, seria um quadro geral para o ordenamento do sistema social,

de tal forma que a distribuição sempre desigual dos resultados da cooperação seja considerada justa por todos os membros, não importando qual seja o partilhamento final. Ele seria aceito e considerado justo se as pessoas, quando da definição dos critérios de justiça, estivessem em **condições equitativas**. (RIZZOTTO; BERTOLOTO, 2011, p. 797)

Assim, percebemos a necessidade da formação de consenso para a cooperação da classe trabalhadora com um projeto social capitalista. As estratégias dos capitalistas para produzir esse consenso são poderosas e inúmeras, visto que eles possuem ao seu dispor os serviços das grandes mídias e do Estado. A qualidade do trabalho do professor, seu comprometimento com o aprendizado do aluno e responsabilidade, assim como seu possível merecimento ou não de um salário digno, vem sendo colocado em pauta pelos documentos da UNESCO. Avaliamos que, baseados nessa concepção liberal de justiça, o pagamento desigual, de acordo com o mérito individual de cada professor, é defendido como justo, já que todos os professores poderiam concorrer aos bônus e premiações, como podemos constatar em diferentes documentos:

Respecto a este cambio de fondo, se abordarán a continuación las siguientes dimensiones clave: focalización de la carrera en la función docente en el aula; desempeño docente como eje del progreso en la carrera; reconocimiento mediante remuneraciones justas, incentivos y condiciones de trabajo favorables; y relación de la carrera docente con la inserción laboral y la gestión escolar. (COX; BECA, CERRI, 2011, p. 40).

Em outro documento se questiona “*¿Igual función, igual trabajo? ¿Incentivos colectivos o individuales?*” (CENTRO DE ESTUDIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, p. 16).

Ao estudarem a realidade de Portugal, Correia e Matos (2001) nos ajudam

Apesar de a avaliação de desempenho ser objeto de definições ambíguas por parte dos professores, a verdade é que nestas definições se intuiu um conjunto de figuras mais ou menos coerentes de se pensar na profissão e na educação. Ao mesmo

tempo em que exprimem determinados modos de ser e estar na profissão, estas figuras remetem também para modalidades distintas de afirmar uma ‘justiça educativa’, isto é, modalidades distintas de distinguir o que é justo e o que não é justo em educação, sendo que estas modalidades se suportam em sistemas cognitivos que permitem classificar e hierarquizar os seres que habitam o espaço escolar em função de determinados critérios de avaliação das suas qualidades. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 127).

Entendemos que a compreensão de justiça por pagamentos diferenciados é problemática e os argumentos não explicam a realidade do trabalho do professor, pois na sociedade capitalista não somos “livres e iguais”, já que ela se fundamenta na diferença entre os proprietários dos meios de produção e aqueles que têm somente sua força de trabalho para vender. Além disso o sucesso do professor em sua atividade de ensinar e a do aluno de aprender são compostos por inúmeros determinantes. A questão aparente é: é justo pagar igualmente para quem obtém resultados diferentes? As questões essenciais, em nossa compreensão, são: é justo comparar resultados sem considerar em que condições foram produzidos? Por que todos os professores e alunos não têm condições de alcançar um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem? E quem define quais os resultados esperados? Os professores e alunos ou o capital?

Após nossas análises, concluímos que a aparência da busca por uma justiça equitativa, intenta ocultar a necessidade de conformação dos professores em dividir, entre seus pares, a pequena parcela que a eles é destinada dos resultados da “cooperação social”, ou seja, da produção de valor realizada pelos trabalhadores. A proposta de pagamentos diferenciados vai de encontro a própria natureza do trabalho educativo que tem caráter coletivo. No plano imediato, o caráter coletivo se vincula às relações que se estabelecem na própria sala de aula e na escola. No plano mediato, o coletivo se materializa na formação inicial e continuada, na relação entre produção científica da educação e processos de ensino.

Ao tratar dos sistemas de avaliação de desempenho do docente, Vaillant (2011) chama a atenção para o fato de que essas avaliações seriam baseadas em normas acordadas com os sindicatos docentes e diversas organizações sociais. É necessário notar que nos anos de 1990, a OREALC e o PREAL apontavam os sindicatos como o principal obstáculo às reformas educativas, eram encarados pelos reformadores como inimigos a serem combatidos (SHIROMA; EVANGELISTA,

2007). Em 2006 a OCDE apresenta os sindicatos como organizações frágeis, pouco eficientes e incapazes de representar os professores (OCDE, 2006). Recomendam que, agora, devem ser inseridos como parceiros das proposições para a reforma da carreira.

A necessidade relatada pelo documento de atrair e reter bons professores vai ao encontro do documento produzido pela OCDE Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes (OCDE, 2006). Em pesquisa anterior, (FAUST, 2013), observamos que as recomendações da OCDE criticam a estabilidade do professor no serviço público, assim como o documento do CEPPE (VAILLANT, 2011), questionam salários iguais para funções iguais, pois no seu entendimento a carreira docente deveria ser competitiva. A OCDE advoga o aumento da remuneração do professor, não baseada no cargo que ocupa, no tempo de serviço e em sua formação, como se organiza em geral a carreira na ALC, mas, sim, de acordo com o desempenho individual.

A atenção ao tema é expressa na política educacional do governo Dilma (PT, 2010-2014) que, com objetivo de atrair jovens para a carreira docente, criou no *website* do MEC um portal em que se faz o convite: Seja um professor! (BRASIL, [200-]). Nesse local encontram-se frases de efeito como “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, justo, com oportunidade para todos” ou “A profissão que pode mudar o país”. Pode-se também assistir aos vídeos com depoimentos de estudantes, futuros docentes, que trazem falas como: “Capacidade de mudar a realidade mundial” e “A educação não tem sucesso se o professor não é qualificado, interessado, motivado”. O governo faz o convite: “Venha ser um professor!”. Isto demonstra a preocupação em atrair jovens para a profissão. Porém, as propostas de reconhecimento e valorização não encontram objetividade, estão fundamentalmente baseadas em um desejado reconhecimento social, benevolência da mídia e melhor remuneração para os “eficazes”. Quando os professores buscam melhorar sua carreira, ou mesmo fazer valer a conquista do piso salarial, em greve, são agredidos²⁹ por esse mesmo Estado que discursa sobre a importância da valorização da profissão. O tempo de tramitação, no Congresso Nacional do Projeto de Lei 1.592/2003 (BRASIL, 2003) que busca fixar

²⁹ Aqui nos referimos tanto às agressões físicas a que são submetidos os professores quando vão às ruas lutar por seus direitos, quanto às agressões psicológicas que sofrem ao serem ameaçados de exoneração, e corte de salários. Entendemos que na sociedade capitalista o salário é o que possibilita a manutenção da vida do trabalhador (FAUST, 2013).

diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais da educação durou mais de dez anos. É possível notar no portal “Seja um professor!” aspectos silenciados na propaganda do governo, como a fragmentação da profissão que na inexistência de um sistema nacional de educação articulado, é regida de formas diferentes em cada estado e cidade. Além de uma grande quantidade de professores não concursados atuando nas redes de ensino, assim como as más condições de trabalho e as avaliações de desempenho docente, cada vez mais em destaque na política educacional, ameaçando a estabilidade na carreira do professor historicamente conquistada pelas lutas sociais. Encontramos esses aspectos no balanço bibliográfico, principalmente no eixo Trabalho Docente. Segundo Duarte (2010), os estudos sobre Trabalho Docente abordam: Natureza e Processo de Trabalho; Condições e Relações de Trabalho; Identidade e Trabalho Docente; Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente; Perfil de Professor; Gênero e Trabalho Docente; Formação Docente; Novas Tecnologias e Trabalho Docente; Saúde e Mal-Estar Docente; Saber e Práticas Docentes; Aspectos Teórico-Históricos do Trabalho Docente; Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente; Sindicalismo/Resistência e Trabalho. No entanto, Vaillant (2011) enfatizou as condições de trabalho, desconsiderando esses outros aspectos indicados por Duarte (2010).

Ao abordar as principais questões que influenciariam as condições de trabalho e em especial a escolha pela carreira e a retenção dos docentes, Vaillant (2011), traz dados de estudos da OCDE que sugerem que problemas de disciplina escolar seriam uma das principais razões de desistência da carreira docente. Vaillant (2011) relaciona o comportamento dos alunos como fator influente para tal decisão. Porém sua exposição não problematiza a falta de disciplina do aluno e a violência na escola, situações que foram historicamente construídas. Lucia Bruno ajuda na desconstrução desse argumento:

[...] como bem formulou Cleaver (1981, p. 142), “Quanto mais trabalho os alunos realizam na escola, menor o valor que deve ser investido no seu treinamento e disciplina, tanto para a realização do trabalho na empresa quanto no âmbito da família ou de qualquer outra esfera de produção de capacidade de trabalho”. Nesse sentido, pode-se dizer que um aumento na produtividade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, reduzindo o volume de capital variável necessário

à formação das novas gerações de trabalhadores, pode contribuir para a expansão da mais-valia, ou, inversamente, uma redução do trabalho de ambos pode comprometer essa expansão. Isso nos permite compreender por que gestores da educação e capitalistas estão sempre denunciando a falta de dedicação do professor ou a rebeldia do estudante como elementos responsáveis pelos resultados decepcionantes dos processos de aprendizagem no Brasil. Esse discurso é muito semelhante ao de F. W. Taylor no início do século XX, quando acusava os trabalhadores de serem preguiçosos e de não utilizarem toda a sua capacidade de trabalho no desempenho de suas tarefas (BRUNO, 2011, p. 557).

Na esteira da discussão sobre condições de trabalho, Vaillant (2001) defende que a diversidade étnica e racial seriam problemas, dificuldades enfrentadas pelos professores, colocadas ao lado das desigualdades econômicas, sugerindo uma naturalização dessas diferenças. Nota-se que a autora cita as condições de trabalho em seu texto como uma forma de produzir consensos e legitimar o projeto de reforma proposta, pois sabe-se que a melhora das condições de trabalho se constitui como luta histórica dos professores. Vaillant (2011) não faz propostas para a melhora das condições de trabalho, não discute questões fundamentais sobre esse tema, como instalações físicas, materiais, condições de emprego, exposição ao risco de adoecimento, entre outros. Pelo contrário, dá destaque a aspectos superficiais do tema.

Vaillant (2011) mostra-se defensora dos incentivos como forma de aumento salarial. Cita a carreira do estado de São Paulo como exemplo, pois lá está baseada em metas, méritos e avaliações. Porém, na busca por informações sobre a carreira nesse estado, encontrou-se notícia veiculada pelo jornal Estadão informando que, por ano, 3000 (três mil) professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de São Paulo. Os docentes que abandonaram o Estado migram para escolas particulares, redes municipais ou desistem da profissão (SALDAÑA, 2013). Essa notícia acentua que a principal proposição do documento analisado, na carreira docente de SP, não se configura como atração para os professores. Em busca no *site* do Sindicato dos Professores da Educação Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) encontrou-se críticas ao sistema de bonificação implantado pelo governo. Em entrevista a presidente do sindicato defendeu o reajuste salarial para toda a área da educação, se mostrando

contrária à política de competição que o governo busca instaurar. A matéria esclarece que o bônus não é incorporado ao salário, não sendo computado em férias, aposentadoria e afastamentos médicos. (RIBEIRO, 2014).

Outro aspecto levantado por Vaillant (2011), no sentido de recrutar e reter bons professores, é a importância que deve ser dada aos primeiros cinco anos de atuação do professor, momento em que estaria mais motivado e tempo em que seria constituída a cultura do trabalho. A maior atenção ao início de carreira pode ser observada em estudo anterior sobre a implantação da Lei do Piso, mais especificamente no caso de Santa Catarina. Observou-se grande diferença entre o aumento salarial para aqueles com menor formação e início de carreira e aqueles com mais formação, evidenciando a implementação de uma política que busca “atrair” jovens para a carreira, com um salário inicial mais alto, em 2011 um aumento de 95% para o primeiro nível e, em 2013, um aumento de 2% para os pós-graduados (SHIROMA; FAUST, 2011).

As recomendações de Vaillant para a resolução dos problemas indicados, baseadas na devolução da confiança em si aos professores, melhora das condições de trabalho, responsabilização dos professores pelos resultados, não encontram materialidade, objetividade. O discurso e dados apresentados pela consultora busca convencer o leitor de que a má qualidade da educação está sendo causada por esses fatores. Contudo, essa análise oculta as condições objetivas necessárias para que o professor realize adequadamente seu trabalho. Essa falta de condições não ocorre por acaso. Bruno (2011) contribui na compreensão do interesse dos capitalistas sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico. Para a autora, o capitalista é o consumidor da força de trabalho cuja qualificação guarda relação com a formação escolar, pois essa qualificação lhe permite maior exploração visando à obtenção da mais-valia. Vaillant é uma das especialistas colaboradoras da elaboração dos documentos publicados pelo CEPPE. Como esses documentos são repetitivos em suas proposições, escolhemos expor as principais ideias sobre a carreira docente do CEPPE com a elaboração de um quadro.

Quadro 1: Principais proposições dos documentos produzidos pelo CEPPE para a Carreira Docente na ALC

Contratação	Atrair pessoas mais talentosas e competentes para a profissão
Remuneração	Remunerações justas. Valorizar desempenhos. Salários baseados em avaliações
Incentivos	Políticas voltadas para o início da carreira. Incentivo por desempenho/ mérito
Progressão	Mecanismos de promoção horizontal. Progredir sem sair da sala de aula. Progressão por desempenho. Monitoramento e avaliação
Condições de trabalho	Garantir condições de trabalho compatíveis com o desempenho eficaz em termos de ambientes físicos e humanos. Disponibilidade de tempo para o trabalho de planejamento
Avaliação docente	Consensuar os “estandáres” (padrões/ modelos) com os sindicatos. Desenvolver sistemas de avaliação de desempenho docente. Atribuir consequências aos resultados da avaliação. Convencimento dos docentes acerca da importância da avaliação para o reconhecimento social da profissão
Organização da categoria docente	Existe conflitos, consensuar. Integrar os sindicatos em um pacto nacional pela educação que viabilize as mudanças necessárias. Construir cenário de cooperação.

Fonte: Elaboração própria com base nos seguintes documentos: Vaillant (2011), Cox; Beca e Cerri (2011), Cox; Beca e Cerri (2014), Weisnten (2013).

Com esse quadro é possível observar que existe um projeto bem definido para a carreira docente da Educação Básica na ALC, esse projeto idealiza para a carreira: competição, “remunerações justas” diferenciadas pelo desempenho do professor, consensuar a proposta com a sociedade civil, professores e suas organizações, construir sistema de avaliação baseado em padrões. Além desses documentos, outros encontrados na biblioteca do *site* do CEPPE, difundem as mesmas ideias (UNESCO/OREALC, 2013), (CENTRO DE ESTUDIOS EN POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009).

3.3.2 Elaborações acerca da análise

O documento patrocinado pela UNESCO (VAILLANT, 2011), propõe políticas docentes para serem institucionalizadas em todos os países da região. O documento traz informações sobre a organização da carreira docente nos diversos países da ALC, assim como as tendências de reforma em sua perspectiva. Usamos o termo “desestruturação” por consideramos que a reforma defendida, permitiria a flexibilização dos contratos, promovendo a instabilidade e a retirada dos direitos historicamente adquiridos pelos professores. Em seminário realizado na Argentina, representantes dos países da região da América Latina, discutiram as necessidades da reforma na carreira, destacamos

Lo cierto es que en tiempos de crisis, el Estado no solo se encuentra imposibilitado de realizar aumentos, sino que en muchos casos, se generan las propias dificultades de sostener lo acordado con los sindicatos, es decir, de respetar ‘las conquistas logradas’. (CENTRO DE ESTUDIOS EN POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, p. 12).

Para resolver essa questão, sugerem a flexibilização:

*El desafío consiste en pensar en un modelo educativo con capacidad de **flexibilizarse** para respetar las demandas de las familias y de la sociedad en general, pero que tenga capacidad de adecuar los derechos de los maestros y los lineamientos básicos de la educación pública. Y en*

este sentido, se requiere de una conversación entre sindicatos y ministerios, con mayor capacidad de prospectiva, y de integración de las demandas sociales. (CENTRO DE ESTUDIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, p. 11, grifo nosso).

Notamos que a política de “*adecuar los derechos de los maestros*”, tem-se traduzido na perda de direitos conquistados. Foi possível perceber que a estabilidade na carreira docente vai de encontro às perspectivas mercadológicas de competitividade, trabalhador flexível e meritocracia, defendidas por OM, como o BM, BID, OCDE para a reforma da carreira docente. As recomendações da quebra de isonomia salarial, por meio dos bônus e prêmios baseados nas ADD, são contrárias à promoção na carreira pelo tempo de serviço, forma atual predominante. Compreendemos que essas medidas visam diminuir o poder de organização e mobilizações coletivas da categoria. Rodrigues (1998) analisa que desde meados da década de 1970, o capitalismo vem passando por rápidas, intensas e profundas modificações. Destaca que:

Tais modificações abrangem a forma de organização da produção industrial, especialmente sua base tecnológica, as feições e funções do Estado, o perfil da força de trabalho, e as relações econômicas mundiais. [...] Assim, ‘com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez’ (MARX, op. Cit., p.26). Contudo, a mudança não se dá de forma automática a partir da alteração da base estrutural da sociedade. [...] As classes dominantes precisam estabelecer uma visão hegemônica sobre as causas da crise, para, em seguida, indicarem alternativas para a sua superação, sem que com isso rompam com as relações estruturais de acumulação da mais-valia. Ou seja, é preciso construir um discurso científico, político e filosófico que dê conta do passado e que convença as classes sociais a serem partícipes na construção de um novo estágio do capitalismo. (RODRIGUES, 1998, p.5).

Dessa forma, percebemos a busca pelo consenso das causas dos problemas educacionais e soluções apontadas pelos reformadores.

Schneider (2014), em pesquisa que investigou a avaliação docente no Brasil e em Portugal, nos ajuda a pensar sobre os interesses dos OM sobre os professores. Indica:

O professor da escola pública é um trabalhador que forma, conforma e monitora, na sociedade de classes, as próximas gerações de trabalhadores, bem como suas habilidades básicas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535), mas, contraditoriamente, o professor também é estratégico para o trabalho, porque contribui para a formação ‘da capacidade de ler o mundo, de transformá-lo’ (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p. 41). Embora capital e trabalho almejem a educação de qualidade e entendam que a avaliação do professor é um instrumento que pode contribuir nesse sentido, a concepção de educação de qualidade aspirada por cada classe social está diretamente vinculada aos seus interesses e projetos sociais, que são antagônicos. (SCHNEIDER, 2014, p. 79).

A análise documental permitiu observarmos que o texto produzido por Vaillant (2011) centra-se na defesa da avaliação de desempenho docente (ADD) como forma de atribuir remunerações diferentes de acordo com o desempenho, premiando os considerados mais competentes. Vaillant (2011), ao ressaltar a necessidade da aprendizagem significativa dos estudantes para “o mundo de hoje”, põe em tela a função da escola. Ao mesmo tempo em que é útil aos dominantes, é aos dominados. Essa instituição tem função de controle social, conformação, disciplinamento, formação de consensos, formação para o trabalho, contribuindo para a reprodução do sistema capitalista. Ao mesmo tempo, é lugar de disputa e lutas entre interesses de classes distintas. Concordamos com Saviani (2011) que a função da escola é socialização do saber sistematizado. Os professores têm em seu ofício a atividade de transmissão de conhecimentos, apresentação e explicação do mundo. Por contradição têm potencial tanto para a reprodução do sistema vigente quanto para a elevação cultural das classes subalternas que, segundo Gramsci, é processo fundamental na luta por outra sociedade, onde não existiriam opressores e oprimidos. Assim, constituem-se como questão preocupante aos que defendem o sistema capitalista.

A universalização da educação primária exige do Estado (empregador da maioria dos professores da educação básica) um maior investimento na Educação. Porém, no Brasil, a rede capitaneada pelos empresários “Todos pela Educação”, convida voluntários, pessoas da comunidade a atuarem no espaço escolar, e defende a ADD atrelada à remuneração. Para além da questão do financiamento, Schneider e Shiroma (2013) discutem que a ADD possibilita um maior controle da burguesia sobre a atuação do professor. Pode também provocar o enfraquecimento da organização da categoria, pois, na medida em que segmenta os salários, divide-se a carreira, induzindo os professores à percepção de que seus problemas são individuais, o que tornaria a função maior do sindicato, que é a luta coletiva, sem sentido.

Pressupomos que o controle do trabalho docente nas escolas básicas é um projeto da burguesia de educação interessada no sentido gramsciano³⁰. Entendemos que propostas advindas de intelectuais comprometidos com o modo de produção capitalista podem abarcar algumas necessidades dos professores, mas não contemplarão uma educação entendida como formação humanista e desinteressada, reduzindo-a à esfera da reprodução das condições necessárias para a manutenção do sistema capitalista.

A discussão formulada por Vaillant (2011) sobre ADD está pautada no objeto da avaliação, em quem avalia, nos instrumentos e procedimentos, na relação entre os resultados e os incentivos, buscando ocultar quem propõe e para quê. Ao defender o aumento da remuneração com pagamento de bonus e prêmios, tenta ocultar que esses não são incorporados ao salário, não sendo considerados em caso de possíveis afastamentos e aposentarias. A análise documental que teve como documento principal *Profesores para una Educación para Todos*:

³⁰ A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado apenas a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo." (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Proyecto estratégico regional sobre docentes (VAILLANT, 2011), publicado pela UNESCO em conjunto com a OREALC e CEPPE. Permitiu a elaboração de sínteses.

A proposição de reformas para a carreira docente vinculadas pela CEPPE/UNESCO/ OREALC, compreendidos como intelectuais orgânicos, buscam satisfazer as necessidades do Capital sobre: 1) o controle de investimentos financeiros nas áreas sociais; 2) a formação da força de trabalho; 3) formação de consensos sobre o seu projeto de sociedade. Os OMs mudam a estratégia de ação e de discurso para produzir consensos. Os sindicatos não são ignorados, mas chamados para o estabelecimento de acordos sobre a carreira docente. A proposta de reforma apresentada no documento analisado para a Carreira docente pretende suprimir a estabilidade da carreira dos professores. Os discursos da meritocracia e competitividade, que embasam as sugestões da UNESCO/OREALC para a carreira docente, têm intenção de justificar com argumentos liberais, a segmentação da carreira pelo mérito com uma roupagem de justiça, porque valoriza os que apresentam melhor desempenho, em tese os mais esforçados. A defesa de pagar salários diferenciados para os professores de acordo com o desempenho individual, tende a modificar a ideia de justiça baseada na igualdade, considerando a igualdade de salários injusta.

3.4 A REFORMA DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: A SOCIEDADE MAL-ORDENADA

A sociedade bem-ordenada para Rawls (2004), em uma concepção hipotética é aquela em está presente o consenso sobre justiça, onde todos concordam e colaboram para o sucesso de um projeto a partir de acordos públicos. Nesse sentido, o Brasil com seu cenário caótico no que se refere as políticas educacionais, com disputas, resistências e conflitos, pode ser considerada uma sociedade mal-ordenada.

O livro de Gatti, Barretto e André (2011), intitulado Políticas docentes no Brasil, um estado da arte, mostra uma perspectiva sobre a atual situação das políticas docentes brasileiras. Sua publicação foi em parceria com a UNESCO e o Ministério da Educação (MEC). O livro é composto por nove capítulos, dentre os quais foram selecionados para a leitura e discussão, devido à relação direta com a temática, o capítulo seis, “Perspectivas de carreira e profissionalismo docente, e o nove, Síntese e discussão final”.

3.4.1 Um estado da arte sobre carreira docente: para onde apontam os reformadores

Gatti, Barretto e André (2011)³¹, trazem à baila a importância dos professores para a formação dos brasileiros para a cidadania. Apresentam o trabalho dos docentes como fundamental para a ampliação da cidadania e participação da população na constituição do ordenamento jurídico:

Um país com tal propósito não o realizará, a não ser com processo educacional-cultural desenvolvido concretamente com **equidade** e boa **qualidade**. Aqui, tocamos no papel fundamental dos docentes da educação básica. É na escola que se consolidam as formações necessárias à vida social por meio do trabalho cotidiano dos educadores. (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 138, grifo nosso).

É importante notar que a palavra “equidade” utilizada no discurso vem sendo comumente empregada em documentos de organismos multilaterais e se trata de um termo gelatinoso que não corresponde à

³¹ Bernandete Angelina Gatti: Atualmente, atua como Pesquisadora Colaboradora na Fundação Carlos Chagas, como Coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional e consultora da UNESCO. GATTI, Bernadete Angelina. Currículo lattes, 2014. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4791730A0>>. Acesso em < 13.set.2014.

Elba Siqueira de Sá Barreto: Atua como professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, consultora da Fundação Carlos Chagas. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Currículo lattes, 2013. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783382D5>>. Acesso em: 13 set. 2014.

Marli Eliza Dalmazo de Afonso André: professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e desde 2000 faz parte do programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve estudos nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo. Currículo lattes, 2014. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4781569H0>>. Acesso em 13 set. 2014.

palavra igualdade, um dos pilares da democracia moderna. A palavra “qualidade”, encontrada 101 vezes no documento, da mesma forma tem sido referenciada na construção de consensos:

As questões envolvendo a qualidade se tornaram slogans, cabíveis em qualquer projeto educacional, sob qualquer perspectiva. Assim, as reformas que apelam para o bordão ‘qualidade’ conquistaram ampla aceitação popular. A qualidade da educação guarda relação com a função social da escola na medida em que também é resultado da construção e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Porém, outra concepção de qualidade veiculada pelos reformadores, define-a pelos bons resultados nas avaliações externas de larga escala. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 27).

Nesse sentido, destacamos que na perspectiva dos reformadores, a qualidade da educação deve ser administrada via indicadores nacionais e internacionais. Gatti, Barreto e André (2011), defendem que para o Brasil conseguir melhorar a qualidade da educação os professores devem ser profissionalizados e reconhecidos socialmente. No que se refere à remuneração e ao financiamento da educação, afirmam: “Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente.” (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p. 139). Destacam a importância dos sindicatos e demais ações da sociedade civil na luta por esses objetivos. No entanto, ao tocar na atual discussão sobre a elevação da porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação escolar, dão destaque à disputa política que, segundo as autoras ocorre entre o governo federal que sugere a destinação de 7% e a CNTE que defende 10%. Deixam de lado a problemática da utilização do dinheiro público para a educação não pública, mas gratuita, questão que está em voga nas disputas atuais em torno do direcionamento das políticas educacionais e das verbas para a educação. Essa escolha sugere uma não oposição às parcerias público-privadas, que fica mais evidente quando elas discutem diretamente essa questão e apresentam essas parcerias como uma forma de apoio aos docentes.

Em investigação de campo, na qual foram utilizados documentos disponibilizados pelas secretarias de Educação, registros de campo e transcrição de entrevistas realizadas com funcionários das secretarias de Educação (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011) verificaram que a

parceria mais mencionada pelas redes estaduais e municipais nas entrevistas é a que se vale dos programas do MEC. Em seguida, foram indicadas as parcerias com as universidades. Entre as demais instituições parceiras, foram apresentadas as seguintes: Instituto Itaú Cultural, Fundação Roberto Marinho, Serviço Social do Comércio (SESC), Instituto Qualidade da Educação, Instituto Alfa e Beto, Fundação Vanzolini, Instituto Lemman, Fundação Bradesco, Fundação Abrinq; Fundação Nacional do Índio (FUNAI) Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Secretaria de Segurança das respectivas administrações, Ministério da Saúde, Corpo de Bombeiros, Guarda Municipal, Polícia Militar e Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Afirmam que

As parcerias são muito evocadas pela literatura da área de educação (FOERST, 2005; TARDIF, 2001; FULLAN, 1992) e pelas políticas públicas em educação como meio de melhoria dos processos de formação dos profissionais de educação e de concepção e implementação curricular das escolas. [...] No que se refere à parceria com instituições privadas, que trabalham, predominantemente, com programas e materiais pedagógicos próprios, há que se atentar para o fato de que a autonomia do (a) professor (a) pode tornar-se mais restrita. No tocante aos materiais projetados por essas instituições, observa-se que a prática pedagógica tende a ser uniformizada, as diferenças nos percursos de aprendizagem podem ser desconsideradas e os professores podem assumir o papel de executores de projetos de ensino elaborados por outros. (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p.192).

Em seguida ao questionamento sobre a autonomia do professor, elas elogiam as parcerias e sugerem uma forma de trabalhar com os materiais fornecidos pelas empresas privadas:

No Município de Jundiaí, por exemplo, foi adotado o material da Fundação Bradesco (Educa+Ação), que orientou a construção da matriz curricular do ensino fundamental, mas é utilizado como um dos componentes da proposta da Secretaria, juntamente com as ações de formação e com o

acompanhamento da aprendizagem do (a) aluno (a). O material, segundo o entrevistado, permite mudança, dando flexibilidade para a dosagem e as formas de trabalhar o conteúdo em cada escola. Parcerias bem coordenadas, com compartilhamentos e flexibilidades, podem representar uma estratégia que merece investimento, dado o seu potencial de contribuição para o enfrentamento da complexidade que permeia a escola e a sociedade na atualidade e de sua atualização rápida (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p. 194).

As pesquisadoras alertam para a existência de estudiosos que defendem a remuneração dos professores não está relacionada à qualidade da educação e não a consideram baixa. Porém, em outras análises as constatações são diferentes: “as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação”. (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p.144). As autoras fazem referência à pesquisa realizada por Alves e Pinto, em 2011, que confirmaria a remuneração insatisfatória dos professores em relação a outras profissões; informam que em dez estados brasileiros os professores com formação superior apresentam salários médios inferiores a R\$ 1.500,00. Apontam que há indícios de diminuição da procura pela carreira docente pelos jovens, alertam para a necessidade de políticas que visem tornar a carreira docente atrativa para os jovens e que motivem os que estão nela a não abandoná-la. Essas *experts* apresentam discussão sobre a jornada de trabalho e a intensificação do trabalho dos professores. Para argumentação mostram a análise de outros autores e concluem que além das atividades extraclasse, a baixa remuneração leva os docentes a assumirem mais turmas ou outras funções para complementá-la.

Sobre as diretrizes nacionais para a carreira e remuneração do magistério, Gatti, Barreto e André (2011) trazem como elementos para análise a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 que – juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 09/2009³², constitui uma nova orientação quanto

³² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 9/2010. Referente à indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira da Educação Básica Pública. Disponível em: < [file:///C:/Users/Eneida/Downloads/pceb009_10%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Eneida/Downloads/pceb009_10%20(2).pdf)>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Segundo os autores, essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do FUNDEB e na Lei nº 11.738/ 2008, que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica. Essa Lei previa que até o ano de 2009 todos os municípios e estados criassem planos de carreira para o magistério da educação básica ou os atualizassem, no entanto isso não aconteceu. As autoras citam algumas diretrizes para os planos de carreira contidas na Resolução CEB/CNE nº 02/2009, dos quais destacam: preferência pela jornada integral de 40 horas semanais; ampliação das horas a serem dedicadas às atividades de planejamento educacional e outras relacionadas ao ensino e à cultura; atendimento do piso salarial, conforme a lei; avaliação de desempenho do (a) profissional do magistério e do sistema de ensino.

Para Gatti, Barreto e André (2011), a gestão pública em suas diferentes esferas está em ação no sentido de preocupar-se com os planos de carreira do magistério e esse movimento teria se intensificado nos anos 2000 devido às pressões de toda ordem e luta dos professores. Destacamos que até o ano de 2013 existiam entes federados que não possuíam planos de carreira. Além disso, compreendemos que é necessária a discussão sobre a atualização dos planos existentes, principalmente em relação à avaliação docente e sua formação. Podemos perceber que no discurso apresentado no documento, a melhoria dos índices educacionais é considerada a própria melhoria da qualidade da educação. Ao mesmo tempo em que advoga que a atual necessidade apresentada pela sociedade, movimentos de organizações civis, entidades científicas e profissionais, refere-se à melhora da qualidade da educação brasileira. O documento apresenta como uma das ações federais que contribuem para a consolidação do sistema nacional de formação de professores a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de educação à distância e tem como prioridade atender aos professores da educação básica. Argumenta que esse tipo de formação tem limitações, principalmente quando se trata da formação inicial de professores, pois “não favorece o desenvolvimento de um aspecto essencial à docência: a construção de bases para a relação pedagógica presencial, cotidiana, com grupos de alunos, crianças ou adolescentes, face a face.” (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p.256). Mesmo tecendo alguns questionamentos sobre a atual política de formação docente, as pesquisadoras são otimistas:

A preocupação trazida pelos estudos examinados em relação à formação pré-serviço dos professores para a educação básica parece estar sendo levada em conta pelo MEC, sobretudo no que refere à formação dos docentes para os primeiros anos do ensino fundamental. Ações foram desenvolvidas, no sentido de aprimorar os instrumentos avaliativos desses cursos, e está em cogitação a realização de um exame nacional para professores, no sentido de habilitá-los para as redes públicas de ensino. Como não é política totalmente instituída, ela não foi discutida neste trabalho, mas sinaliza-se aqui que há encaminhamentos nessa direção. (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p.256).

Podemos perceber que mesmo que não façam uma análise da proposta de um “exame nacional para professores”, demonstram concordância sobre tal encaminhamento. Acentuamos que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014.), prevê a implantação, a partir de 2015, de uma prova nacional para subsidiar os estados, o distrito federal e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública. Shiroma e Schneider (2011) observam que tal política segue a linha da meritocracia, ranqueamento, competitividade, transferindo as regras do mercado para a área educacional. A proposta de implantação do exame nacional de ingresso para a carreira docente foi amplamente criticada pelas organizações dos professores, como se vê no excerto que segue:

Não se pretende melhorar o ensino investindo no sistema educacional como um todo ou aprimorando as condições de trabalho docente, mas sim colocando o professor “à prova” por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências. Não se trata de avaliar por formalidade, mas com a finalidade de condicionar ingresso, remuneração, progressão na carreira e estabilidade aos resultados obtidos nos exames. A proposta de certificação docente enfrentou intensa resistência das entidades, associações docentes, universidades e pesquisadores em 2003/2004, quando então pretendia praticamente servir de instrumento para avaliar os cursos de formação de professores.

Entretanto, a resistência não intimida o Governo e os políticos a recolocarem-na periodicamente em pauta. (SHIROMA e SCHNEIDER, 2011, p.40).

Em outra perspectiva, Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que importantes ações políticas foram tomadas como a votação da Lei do Piso (BRASIL, 2008). Afirmando que “embora haja ainda questões legais a resolver quanto à íntegra da lei do piso salarial, seus aspectos essenciais já estão em vigor” (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p.258). Porém, de acordo com informações encontradas no *website* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, muitos estados não cumprem a Lei do Piso, ela ainda não é respeitada por 07 estados brasileiros. E outros 14 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor. Apenas Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins cumprem a lei na totalidade (CNTE, 2014). Essa informação evidencia o equívoco das *experts*, pois se trata de uma Lei ainda não respeitada pela maioria dos Estados brasileiros.

Destacamos no documento analisado três tipos principais de políticas de valorização do magistério: a socialização de práticas exitosas, a atribuição de várias formas de bônus ou de prêmios aos professores ou às escolas com bom desempenho e os incentivos à qualificação dos docentes pela concessão de bolsas ou licenças remuneradas. (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p. 263). Verificamos em nosso estudo que essas são políticas recomendadas também pelo CEPPE. Os autores enfatizam que as avaliações estão centradas nas áreas de língua portuguesa e matemática, o que consideram um entendimento restrito sobre os conhecimentos escolares. Toda a exposição de Gatti, Barreto e André (2011) remete-se a uma política de reforma. Suas afirmações sugerem que a política e atuais ações tanto da esfera federal como nos Estados e municípios em relação à educação escolar tratam-se de uma melhoria, que necessitam de ajustes, mas que estão corretos em sua essência, como podemos observar a seguir:

Além de ressaltar a positividade das políticas em implementação, procura-se apontar aspectos que devem merecer atenção mais acurada [...]. Voltamos a reafirmar a importância do conjunto das políticas de ação implementadas nos três níveis da Federação e dos esforços de articulação das políticas pela União, na direção da ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e

dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos [...]. **Destaque-se a disponibilidade de recursos provenientes do FUNDEB e o seu bom uso**, possibilitando a aquisição de novas ferramentas de trabalho e de melhoria dos espaços escolares que contribuam para a prática pedagógica dos professores e para um trabalho mais efetivo com os alunos. (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011, p. 266, grifo nosso).

Na implantação da Lei do Piso (BRASIL, 2008), no caso do Estado de Santa Catarina, o governo alegou que não poderia aumentar os gastos com educação. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC), desde o início, mostrou fontes que poderiam ser utilizadas pelo Governo para garantir a aplicação da Lei do Piso, sem retirar gratificações históricas conquistadas pelo magistério. Ele reivindicou que o Governo revisse a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Conforme registrado na sessão do Tribunal de Contas que analisou as contas do Governo, houve pontos que revelaram o repasse indevido de dinheiro público, o emprego do dinheiro da Educação no Tribunal de Justiça, Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC) e Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC).

Assim, diante da análise das seções referenciadas, percebemos o amplo trabalho de análise e discussão realizado. Observamos também que as autoras Gatti, Barreto e André (2011) mantêm um discurso otimista em relação às atuais políticas educacionais, sugerindo que algumas questões devem ser melhoradas. Porém, não fazem uma crítica radical às políticas, desconsideram o modo de produção da nossa sociedade, a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho e em relação às próprias políticas internacionais para a carreira docente. Temos como fundamental observar por quais mudanças os professores lutam e quais efetivamente estão sendo realizadas e defendidas pelo Estado. Para tanto buscamos analisar o relatório do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) referenciado com frequência por Gatti, Barreto e André.

3.4.2 Perspectivas dos secretários estaduais de educação sobre os planos de carreira do magistério

Em 2005, o CONSED publicou o documento Estudo de planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos Estados

brasileiros (CONSED, 2005) com a consultoria de Sonia Balzano³³. Das 27 Unidades Federadas, o estudo abrange 24 estados e o Distrito Federal. O relatório do CONSED enfatiza o fato de que na maioria dos Estados a avaliação de desempenho não está regulamentada. O documento apresenta esses estados como ultrapassados e alguns modelos a serem seguidos, como Roraima, onde o professor para concorrer à progressão deve somar uma pontuação mínima organizada da seguinte forma: 70 pontos divididos entre desempenho (30 pontos), qualificação (30 pontos), aferição de conhecimentos (30 pontos) e 10 pontos para o tempo efetivo no cargo. Sobre o merecimento para a progressão, o documento explica sua concepção:

Nos estados com planos antigos, que regulamentaram e realizaram processos de avaliação do magistério para a promoção na carreira, destaca-se o do RS, cujo o plano é de 1974, **numa concepção antiga em que** o “merecimento” é avaliado em relação a fatores como: assiduidade, pontualidade, participação/representação em conselhos ou grupos de trabalho, horas de participação em eventos educacionais etc.; ou seja, **fatores que**, embora importantes na vida profissional do professor, **podem não ter reflexo** no desempenho das atribuições do cargo nem **na aprendizagem do aluno**. (CONSED, 2005, p. 32, grifo nosso).

Sobre a aferição de conhecimentos do professor, o documento ressalta que ocorre certa rejeição a esse processo por parte dos planos e, nesse sentido, os estatutos precisam “[...] evoluir, superando antigas

³³ Sônia Maria Nogueira Balzano, consultora do CONSED, foi diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. Empossada presidente do Conselho Estadual da Educação (CEED/RS) para o período entre 2011 e 2012. Em busca na plataforma do CNPq não foi encontrado seu currículo *lattes*. Em pesquisa geral no Google, verificou-se a participação da Secretária, como organizadora da seguinte publicação: O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Organização: Sonia Balzano. Informações obtidas no seguinte endereço: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

concepções de merecimento” (CONSED, 2005, p. 37). O relatório afirma que ao analisar as leis estaduais verificou-se que alguns estados incluem cursos de mestrado e doutorado nos programas de formação continuada e faz uma crítica a isso, com o argumento de que a própria LDBEN (BRASIL, 1996) considera esses cursos somente para a formação do magistério do ensino superior, “[...] o que indica que não deveria ser prioridade da Educação Básica, especialmente com financiamento para tal.” (CONSED, 2005, p. 43). Ao tratar da remuneração do professor, defende que “[...] é consenso que o simples aumento de remuneração do magistério não teria impacto na melhoria da qualidade do ensino”. (CONSED, 2005, p. 44). Apresentam como avanços nos novos planos de carreira: jornada de trabalho dos docentes com tempo para planejamento e participação em atividades coletivas na escola; presença da jornada de 40 horas semanais; valorização da titulação (formação inicial com diferença de remuneração no limite da diretriz nacional; previsão de avaliação de desempenho). Os secretários deixam clara a crítica à avaliação tradicional de desempenho docente e defendem a necessidade desta estar relacionada ao resultado da aprendizagem do aluno. Apresentam como principais dificuldades nos avanços: as horas atividades não serem cumpridas na escola; a supervalorização do tempo de serviço na carreira; falta de regulamentação da avaliação de desempenho do professor e avaliações que não consideram a aprendizagem do aluno (CONSED, 2005).

Evidenciando o alinhamento das políticas locais às propostas internacionais, em 2010, o governo catarinense encomendou à OCDE o estudo “Avaliações de Políticas Nacionais de Educação. Estado de Santa Catarina, Brasil.” (OCDE, 2010). Ao final do relatório, a OCDE recomendou que o Estado de SC melhorasse a imagem da carreira docente, para isso sugeriu que a mídia fosse mais “benevolente” e divulgasse os bons resultados obtidos nas escolas (OCDE, 2010). Ressaltou a necessidade de se “[...] reforçar regulamentações relativas às condições de empregos dos professores [...]” e sugere a revisão e modernização do Estatuto do magistério (OCDE, 2010, p. 254). A análise das propostas da OCDE para a carreira docente, apresentadas no documento nos permitiu notar a

tendência de reforma do atual Estatuto do Magistério de Santa Catarina: o tempo de serviço deixará de ser critério para promoção e remuneração, a produtividade que atualmente está relacionada à participação nas formações e também

assiduidade ao trabalho tende a ser substituída pela avaliação de desempenho e a isonomia salarial tende a ser diluída no mar de gratificações. As avaliações e certificações periódicas dos docentes são apresentadas pela OCDE e por vários OM como solução para remunerar por desempenho. Trata-se de uma avaliação do professor baseada nos resultados dos alunos aferidos em exames nacionais. (FAUST, 2013, p. 54).

As análises que realizamos nos mostraram em que aspecto os governos estaduais consideram que a carreira docente deve mudar, caracterizam os estatutos como “antigos” “ultrapassados”. O documento advoga sobre características que precisam ser “superadas”, como: progressão por tempo de carreira; diferença grande de valores entre um nível e outro da carreira; principalmente no que se refere à pós-graduação (formação para ensino superior e não para a educação básica); estabilidade e critérios para a avaliação de desempenho dos professores (CONSED, 2005). Com foco nas mudanças que se desenham para a carreira docente, daremos continuação a análise documental.

3.4.3 As diretrizes nacionais para a carreira do magistério

Destacamos como documento oficial nacional, a Resolução nº2, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009). A formulação ou reformulação dos planos de carreira dos estados e municípios devem seguir essas diretrizes em conformidade também com a Lei do Piso. Realçamos as seguintes defesas presentes no documento: a elaboração ou adequação dos planos de carreira à lei do piso até 2009; acesso a carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008; equiparação dos salários com as outras carreiras de formação semelhantes; progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; valorização do tempo de serviço; diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira por titulação; assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira; avaliação de desempenho que leve em conta: objetividade, transparência e a interdependência entre

trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino; equiparação dos salários com outras carreiras de formação semelhantes; progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; valorização do tempo de serviço. (BRASIL, 2009).

Após a aprovação das diretrizes nacionais para a carreira do magistério público da educação básica (BRASIL, 2009), a CNTE lançou a publicação sobre o tema. Desejamos nos aproximarmos de uma proposta de carreira defendida pelos trabalhadores para compreender as bandeiras nacionais, as diferenças e semelhanças entre os projetos para a carreira docente dos OM que analisamos, do governo estadual de SC, CNTE e SINTE/ SC. Apesar de não fazer parte do nosso estudo, acreditamos ser importante notar que a CNTE, assim como o SINTE/ SC, é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), sindicato historicamente relacionado ao PT, partido da atual presidenta do nosso país.

3.4.4 Perspectivas da CNTE sobre as diretrizes nacionais para a carreira do magistério

Com a aprovação das diretrizes nacionais para a carreira do magistério público da educação básica (BRASIL, 2009), a CNTE lança publicação “Diretrizes para a carreira e remuneração” (CNTE, 2009):

O objetivo principal deste Caderno de Educação consiste em subsidiar o trabalho de formulação/adequação dos planos de carreira nos estados e municípios – base de atuação da CNTE. E esse processo alinha-se à defesa intransigente dos conceitos de piso salarial contidos na Lei 11.738 e na construção de espaços democráticos para o debate dos temas da carreira, que devem seguir as orientações da Resolução CNE/CEB nº 02/2009, até que o Congresso Nacional disponha de lei sobre o assunto. (CNTE, 2009, p. 7).

O caderno inicialmente traz em perspectiva cronológica as legislações nacionais que tratam da carreira do magistério, em seguida apresenta três textos de autores diferentes que são denominados como “Perspectivas dos trabalhadores sobre a resolução CNE/CEB nº2/2009”. Segundo o documento a resolução incorporou um conjunto de

reivindicações históricas dos profissionais da educação. (CNTE, 2009, p. 103). As perspectivas centrais apresentadas pelos autores dos artigos são: esta resolução é consoante com as leis que regulamentam a educação básica pública brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei do Piso Salarial Profissional e a própria Constituição Federal; ela estende as prerrogativas da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009, aos demais trabalhadores em educação, caso os entes federados julguem-na indispensável; reafirma a ênfase da indispensabilidade do concurso público, como instrumento de ingresso na carreira; estabelece que o piso seja a referência mínima para o vencimento inicial, possibilita ao profissional a vinculação a uma única instituição, é frágil por não quantificar o mínimo percentual de hora-atividade; em relação à carreira, não quantifica o limite mínimo de percentuais de diferenciação entre os níveis; sobre a progressão horizontal, trouxe importantes instrumentos norteadores sobre a avaliação de desempenho, “No entanto, esta matéria requer, principalmente da organização dos trabalhadores, um desafio de aprofundar sistematicamente a consolidação de parâmetros e instrumentos de conhecimento sobre o tema.” (CNTE, 2009, p. 99). Estabelece que a remuneração dos profissionais do magistério deva-se pautar, primeiro, na Lei do Piso; a aplicação de, no mínimo, 60% do FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério; estabelecem os parâmetros que visam à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante, licenças sabáticas para a realização de estudo e aperfeiçoamento profissional.

Selecionamos para a exposição o documento mais atual da CNTE relacionado ao tema que é a minuta de projeto de lei que Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, em conformidade com o art. 206, V da Constituição Federal (CNTE, 2013). Tal minuta tem o objetivo também de servir como referência, para as entidades que desejarem para a atualização dos planos de carreira da categoria em nível local. Destacamos aqui que, de acordo com o documento, são considerados profissionais da educação escolar básica professores habilitados em nível médio ou superior. Destacamos no texto as seguintes defesas: acesso a carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos, processo avaliativo o do estágio probatório, progressão salarial na carreira por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional, valorização do tempo de serviço, incentivo a dedicação exclusiva, assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino; além de outros eventualmente destinados por

lei à educação; assegurar revisão salarial anual, incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional; avaliação de desempenho. Percebemos que os documentos produzidos pela CNTE não se opõem a avaliação de desempenho na carreira.

Outra instituição que se faz presente nas discussões e ações das políticas educacionais nacionais é o Todos pela Educação (TPE). Fundado em 2006 como uma organização não governamental, teve seu estatuto alterado em fevereiro de 2014 tornando-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Constituído por empresários, intelectuais e organizações do capital, representam o interesse da classe dominante (MARTINS, 2008). Por esses motivos, trouxemos à baila documento que discute a carreira nessa perspectiva.

3.4.5 TPE – Uma agenda urgente para satisfazer as necessidades da classe hegemônica

O documento “Educação: uma agenda Urgente” (TPE, 2011), foi produzido a partir de um congresso internacional de mesmo nome, realizado em setembro de 2011, no auditório do Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília.³⁴ Como entidades parceiras na promoção das sessões de discussão, destacamos: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação (MEC), UNESCO. Das entidades participantes das sessões preparatórias, ressaltamos a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) junto com, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC) (TPE, 2011). Segundo o documento

A realização do Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente” foi possível em razão do compromisso dos patrocinadores e apoiadores. São eles: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Educar

³⁴ Os parceiros na realização desta empreitada foram: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), BID, CNE, CONSED, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), MEC, Organização UNESCO, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (TPE, 2011. p. 7).

DPaschoal, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Comissão Especial do Plano Nacional de Educação da Câmara dos Deputados, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Agencia Tudo, Canal Futura, Confederação Nacional da Indústria (CNI), Conselho Nacional de Educação (CNE) e DM9DDB. (TPE, 2011, p. 9)

O encontro promoveu nove sessões de discussões que trataram dos seguintes assuntos: justiça pela qualidade da educação; regime de colaboração; definição das expectativas de aprendizagem; formação inicial do professor; carreira do professor; avaliações externas e seu uso na gestão educacional; ampliação da jornada na perspectiva da educação integral; equidade e inclusão; movimentos pela educação na América Latina. De acordo com interesse da nossa pesquisa, focamos nossas análises sobre o ponto: carreira docente. O encontro teve como centro do debate “como tornar a carreira docente mais atrativa”. O documento segue o modelo dos textos estudados de OMs nessa pesquisa, aponta os pontos fracos e depois prescreve possíveis soluções. Como desafios salientam: as desigualdades econômicas e sociais entre os municípios e estado brasileiros que têm dificuldades e implantar planos de carreira e pagar salários atrativos para os docentes; o tempo de serviço e titulação como únicos critérios para progressão na carreira; grande porcentagem de docentes trabalhando em caráter temporário; os docentes não têm estímulos para aprimorarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas; desprestígio social da profissão; municípios pequenos têm dificuldades financeiras e técnicas para implantar formas “eficientes” de selecionar professores; poucos espaços nas escolas para que os professores compartilhem as dificuldades e obtenham orientação de outros profissionais, o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Assim, propõe como soluções que: as seleções devem ser realizadas priorizando contratos permanentes de 40h semanais; melhorar o salário inicial da carreira; regulamentar o estágio probatório e torná-lo mais rigoroso “observando critérios objetivos de desempenho”; Prova Nacional para o Ingresso na Carreira Docente; igualar o rendimento médio dos professores aos dos outros profissionais com a mesma formação escolar; plano de carreira com progressão ligada ao tempo de serviço, titulação desempenho em avaliações da categoria; redução do

número de professores temporários; aumento gradativo de salários, sem que os professores “exitosos” precisem deixar a sala de aula; formação continuada com discussões entre os pares para problematizar as práticas e buscar novas alternativas para aprendizagem e programas de tutoria. Sobre a avaliação de desempenho, o documento explicita:

A matriz para a avaliação de docentes da ativa deveria, segundo os defensores da medida, levar em conta três dimensões: saberes diversificados e específicos necessários ao exercício profissional; preparação e atuação em sala de aula e no espaço escolar; resultados do trabalho, pela formação dos estudantes, aprovação e aprendizagem. O resultado do desempenho dos alunos para a promoção na carreira e uma questão a ser debatida longamente. Muitos apontam que a avaliação externa não deve ser a única forma de medir desempenho, mas sim apenas um dos elementos. (TPE, 2011, p. 90).

Sobre os incentivos, o documento defende que melhores salários poderiam resultar positivamente sobre a qualidade do trabalho do professor, para isso defendem o aporte de recursos pelo governo federal e também a valorização da carreira por outros meios, como: “o acompanhamento dos ingressantes e o estágio probatório, ou o estímulo ao crescimento da complexidade das tarefas no decorrer da carreira”. (TPE, 2011, p. 90). Afirmam que “A reestruturação da carreira docente é central para a Educação brasileira” (TPE, 2011, p. 90).

Assim como no documento do TPE, a criação e reforma dos planos de carreira dos entes federados está inclusa no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Realizamos estudo intencionado evidenciar as propostas para essa reestruturação.

3.4.6 O Plano Nacional de Educação: avaliação em destaque

No percorrer dessa pesquisa, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE-2014) com vigência de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). A meta 18 do PNE se refere à necessidade de implantação e reestruturação do plano de carreira do magistério no prazo de dois anos, por isso consideramos importante o seu estudo para compreendermos as políticas nacionais que estão sendo traçadas para a carreira docente. Dessa forma, procuramos conhecer a proposta de educação difundida pelo texto, quem são seus propositores e destacar em que está centrado o documento com

ênfase na carreira docente, tema dessa pesquisa. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, traça diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional (BRASIL, 2014). O PNE anterior vigorou até o ano de 2011. No ano de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) que tinha como Ministro da Educação, Fernando Hadadd, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (BRASIL, 2007) com metas e estratégias, com duração de 15 anos, que vinham direcionando as políticas educacionais do governo petista até o ano de 2014. Oliveira *et al* (2011) auxiliam na compreensão das disputas em torno do PNE ao resgatarem a construção histórica desse debate. Explicam que em 2010 foi realizada a Conferencia Nacional de Educação (CONAE), que segundo os autores:

a CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, discutindo os rumos da educação brasileira – da creche à Pós-Graduação – para retirar daí os subsídios necessários à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos. [...] foi precedida de conferências municipais, regionais e estaduais que contaram com a participação de professores e outros profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, pesquisadores, diversos sujeitos e segmentos organizados em torno da educação. (OLIVEIRA, *et al*, 2011, p. 483).

Porém, o Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, atualmente sancionado pela presidente Dilma Rousseff (PT) não refletiu o conjunto das decisões da CONAE (OLIVEIRA, *et al*, 2011). Acreditamos que é importante avaliar que a CONAE é um espaço organizado pelo Poder Público, assim os membros da comissão organizadora, trinta e cinco pessoas, foram designados pelo então Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad. Ao entendermos o Estado brasileiro como um Estado capitalista, compreendemos que a CONAE foi um espaço de discussão importante, no entanto, limitado no quesito de expressar o projeto dos trabalhadores para a educação escolar. Mesmo assim, evidenciamos que o PNE (2014/2024) não contemplou as necessidades, apontamentos, estudos de professores e outros profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, pesquisadores, enfim, os sujeitos que participaram da CONAE. A pergunta que se faz então é: quais segmentos da sociedade

participaram efetivamente da elaboração do Plano Nacional de Educação? Em busca na internet, foram encontradas pistas sobre essas indagações. A plataforma *online* “Observatório do PNE³⁵” que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais vigentes e as que serão implementadas ao longo da vigência do Plano, é uma iniciativa de 20 instituições, que se faz saber: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), Todos pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID). Outros estudos nos auxiliam a pensar sobre a atuação dessas instituições nas políticas educacionais:

Pesquisando as atividades desenvolvidas por institutos e fundações empresariais na área educacional, concluímos que, por meio das parcerias, disseminam valores, concepções, propostas, atuando de diversas formas sobre gestores, legisladores, os tomadores de decisão e também sobre os formadores de opinião com atenção especial à mídia, educação à distância e mercado editorial. (SHIROMA, 2013, p.56).

Nesse contexto foi construída a plataforma *online* chamada “Observatório do PNE”, coordenada pelo TPE com o objetivo de monitorar os indicadores referentes a cada do PNE e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes³⁶. Destacamos

Além de assegurar a existência de planos de carreira em todos os sistemas públicos de ensino, é imprescindível que os planos sejam atraentes e deem condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança e de modo que possa buscar cada vez mais aperfeiçoamento. Um bom plano de carreira deve, por exemplo, permitir que um bom

³⁵ <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>

³⁶ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>

professor possa progredir na carreira sem a necessidade de deixar a sala de aula. Hoje, para a maioria dos professores, subir na carreira significa envelhecer. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013, p.2).

Notamos que o discurso do Observatório do PNE faz uma crítica à progressão por tempo de serviço, ao afirmar que “hoje, subir na carreira significa envelhecer” e sugere a manutenção dos professores em sala de aula. Como entendemos que existe um projeto global, em perspectiva capitalista, para a carreira docente e buscamos compreender como esse projeto expressa-se em nível regional e local, ao analisarmos documento publicado pelo *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación* (CEPPE) (VAILLANT, 2011) encontramos concepções aproximadas dessas divulgadas nos documentos nacionais. Isto sugere a atuação das redes e seus intelectuais na disseminação de ideias, e a influência dessas nas políticas nacionais, visto que tanto o grupo que compõe o “Observatório da Educação”, quanto Vaillant (2011) trabalham juntamente à UNESCO para disseminar e implantar sua proposta de reforma para carreira docente. Em busca por palavras no documento PNE (BRASIL, 2014) foram encontradas 46 vezes a palavra “avaliação”, 13 vezes “desempenho”, seis vezes “valorização”, três vezes “mérito”, nenhuma vez “condições de trabalho”, nenhuma vez “antiguidade” e “tempo de serviço”. Essa constatação nos permite pensar, que a extinção interessada da palavra antiguidade e o termo “tempo de serviço” sinaliza um avanço no movimento de mudança na carreira que propõe a avaliação como questão central e a extinção de progressão na carreira por tempo de serviço.

Na intenção de identificar e sistematizar o processo de implantação dessa reforma na carreira docente, com a análise do PNE (2014/2024), formulamos quadro que destaca as principais diretrizes para a carreira docente relativas às condições de trabalho, remuneração, incentivos e avaliação.

Quadro 2: Planejamento para a carreira docente segundo o PNE- (2014/2024)

Condições de trabalho	Remuneração	Incentivos	Avaliação
<p>Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.</p> <p>Lei do Piso Salarial Nacional Profissional.</p>	<p>Piso salarial nacional profissional.</p> <p>Equiparar o rendimento médio do professor aos demais profissionais com escolaridade equivalente.</p>	<p>Aumento de oferta de vagas no ensino superior para a formação de professores, sobretudo na área de ciências e matemática.</p> <p>Financiamento estudantil para os cursos de licenciatura.</p> <p>Incentivos para qualificação profissional</p>	<p>Critérios técnicos de mérito e desempenho.</p> <p>Participação dos pais na avaliação dos professores.</p> <p>Metas de qualidade.</p> <p>Institutos oficiais de avaliação educacionais.</p> <p>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.</p> <p>Lei de Responsabilidade Educacional,</p> <p>Supervisão dos professores iniciantes por equipe de profissionais experientes.</p> <p>Prova Nacional para ingresso na carreira docente pública.</p>

Fonte: Elaboração própria com base no PNE (BRASIL, 2014).

O quadro permite a visualização da ênfase dada à avaliação em relação aos outros eixos, que são: condição de trabalho, remuneração e incentivos. Notamos que a implementação de novos mecanismos está sendo indicada, como a Lei de Responsabilidade Educacional³⁷ e a Prova Nacional para ingresso na carreira docente pública³⁸ e merece uma investigação e análise mais efetiva. Além disso, foi possível constatar a parceria de instituições público- privadas na construção e disseminação da política, o que conflui com nosso estudo sobre as Propostas e Ações de Redes Políticas para a Reforma da Carreira Docente no Brasil (FAUST, 2011).

Assim concluímos que o PNE (2014-2024) está alinhado com as propostas internacionais para a reforma da carreira docente quando destaca a avaliação e a meritocracia. Em contradição, reafirma o

³⁷ Projeto de Lei 74/2006, proposto por Raquel Teixeira, docente titular da Universidade Federal de Goiás, onde foi vice-diretora e diretora (de 1989 a 1994), do então Instituto de Ciências Humanas e Letras. Ao sair da diretoria, assumiu a Pró-Reitoria de Assuntos Internacionais por quatro anos e chegou a disputar a Reitoria da Universidade. Também foi vice-presidenta da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) e atuou como consultora *ad hoc* na Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Assumiu cargo de Secretária de Educação de Goiás (1999-2001). Foi membro do Conselho Nacional de Educação (1999-2001), foi relatora, entre outros, das Diretrizes Curriculares para a Formação em Nível Superior de Professores de Educação Básica. Como presidente do CONSED participou ativamente da implementação do Plano Nacional de Educação; em 2002 foi eleita deputada federal pelo PSDB, reeleita em 2007. Paralelamente à atividade parlamentar ela também foi diretora de Estudos e Pesquisas e de formação política do Instituto Teotônio Vilela “faz parte do seletor grupo de parlamentares amigos da UNESCO tendo sido escolhida Embaixadora da Paz pela UNIPAZ, em 2006”. Integra o comitê técnico do Compromisso Todos pela Educação. Informações disponíveis em: <<http://www.academiagoianiense.org.br/index.php/membros-honorarios/professora-doutora-raquel-teixeira>>. Acesso em 12 set. 2014.

³⁸ Está sendo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com a denominação: Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

pagamento mínimo igual para todos os professores com a aplicação da Lei do Piso.

No ano de 2015, durante a realização desta pesquisa, foi deflagrada a greve do magistério da rede estadual de Educação Básica pública catarinense. O processo da greve expressou os interesses distintos sobre a carreira entre governo estadual e professores. Evidenciou também a presença de questões defendidas nos documentos dos OM estudados, nas propostas do governo para o novo plano de carreira. Acompanhamos esse fenômeno em movimento, apresentaremos a seguir o registro desse trajeto e nossas análises.

4 MUDANÇAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE: A RESISTÊNCIA

Em maio de 2015 eclodiu em Santa Catarina mais uma greve do magistério público da educação básica da rede estadual. Lembramos que esse processo ocorreu também em outros estados brasileiros. Conforme notícia veiculada pela mídia, de acordo com a CNTE, mais de 10 estados brasileiros – São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba, Pará, Roraima, Paraná, Goiás, Alagoas, Amazonas e o Distrito Federal – já haviam realizado algum tipo de paralisação naquele ano (2015), além de várias redes municipais. Compreendemos que estivemos diante de um momento histórico e importante para a categoria

Assim, realizamos aqui o esforço de registrar e analisar o processo de greve do magistério estadual catarinense que estava em curso durante a elaboração dessa pesquisa. Para tanto, fizemos observação do movimento de luta dos professores nas assembleias, manifestações e ocupações, além de acompanhamento sistemático dos boletins e informes veiculados pelos *sites* oficiais da SED/ SC e do SINTE/ SC. Produzimos registro em diário de campo, gravações de áudio e fotografia. Fizemos observações sistemáticas com idas à campo entre os dias 3 de março de 2015 e 14 de maio de 2015. Após esse período continuamos acompanhando o movimento pelos *sites* oficiais do sindicato e da secretaria estadual de educação. Procuramos cotejar o projeto de carreira defendido pela UNESCO/ CEPPE e BM com as propostas do Governo Federal, do governo de Santa Catarina, da CNTE e do SINTE/ SC para a carreira docente, pois entendemos que são diferentes manifestações de um mesmo projeto. Questionamo-nos sobre o posicionamento dos professores em relação a esse projeto. Como eles reagem? Eles concordam, discordam? Quais suas possibilidades e estratégias nesse processo de implementação? Quais as vitórias e perdas da categoria ao negociar com o governo? Na busca de respostas à essas questões, acompanhamos o movimento dos professores por meio de observações participativas nas manifestações, acampamentos, votações na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) e assembleias da categoria.

Para melhor compreensão do processo, apresentamos um breve histórico desse movimento de reestruturação da carreira do magistério catarinense, com o recorte temporal de 2011-2015. Essas mudanças na carreira já vêm sendo pautadas há tempos, como pudemos evidenciar nas análises que realizamos dos documentos elaborados pelo CONSED (2005) e pela OCDE (2010). Em nível nacional, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), entre outros documentos, dá as diretrizes para

a reforma. Em nível regional o CEPPE, assim como o PREAL, destaca-se na produção de documentos indicando as mudanças desejadas na carreira do magistério da ALC para uma “educação de qualidade” em conjunto com o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL³⁹. Ao pesquisar a criação do piso salarial nacional do magistério e a carreira docente, realizamos um estudo sobre sua implantação em Santa Catarina (FAUST, 2013). Após a decisão do Supremo Tribunal Federal, em 6 de abril de 2011 que definiu como constitucional o estabelecimento do Piso nacional de salário⁴⁰ do professor, o magistério entrou em greve para que houvesse a implementação da Lei do Piso na carreira. A greve foi iniciada em 18 de maio daquele ano. No dia 23 de maio o governo fez a proposta de implantar o Piso, mas com achatamento da tabela salarial não contemplando aumento proporcional a todos os níveis da carreira. Com a recusa dos professores, o Governador Raimundo Colombo (PSD) se negou a negociar com o sindicato e quis implantá-la à força, por medida provisória, porém esta foi rejeitada pela Assembleia Legislativa do Estado

³⁹ O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL define-se como uma ‘organização da sociedade civil que se propõe a influenciar no desenho de políticas públicas através da divulgação de novas ideias e da criação de bases de acordo, intelectual e técnico, para reformar os sistemas educativos, identificar novas práticas e promover a participação de todos na reforma educativa’. Estabelece parcerias com organizações do setor público e privado e redes nacionais para promover seminários, conferencias e debates, sobre política educacional e reforma educativa, identificando e disseminando “práticas exitosas” e monitorando o progresso educativo nos países América Latina e Caribe. Para atingir seus objetivos, o PREAL promove a articulação entre empresários e os governos visando envolver a sociedade civil na reforma educacional, cria redes internacionais de especialistas que desenvolvem recomendações políticas, pesquisas e publicações buscando influenciar o pensamento dos tomadores de decisão e os formadores de opinião sobre política educacional. O PREAL considera-se a mais influente voz, do campo privado, na educação na América Latina (SHIROMA, 2013, p. 41).

⁴⁰ Inicialmente, vale ressaltar a diferença entre salário e remuneração. Pereira (2010) esclarece que a legislação brasileira considera os termos como distintos. Salário é compreendido como ‘as verbas de natureza econômica pagas diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, ao passo que o termo remuneração abrangeria todas as parcelas de caráter econômico auferidas pelo trabalhador, inclusive obtidas de terceiros, como as gorjetas’. Pereira (2010) salienta que no serviço público o termo remuneração é utilizado “para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, incluso o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros” (SOUZA, 2014, p. 121).

de Santa Catarina (ALESC). O governo alegou que não podia aumentar os gastos com educação e apresentou a proposta de melhorar a qualidade da educação, pagando melhor apenas “os melhores”, remunerando por desempenho.

Em 13 de julho de 2011, o Governo Colombo fez uma manobra política em conjunto com a base aliada para a votação do Projeto de Lei Complementar (PLC) 026/2011 que alterou a tabela salarial do magistério, a Lei Complementar Estadual nº 539 de 18 de julho de 2011 elaborou um novo Plano de Carreira do Magistério que suprimiu direitos que integram a remuneração e instituiu uma nova diferença percentual entre os níveis e referências na tabela salarial. Na intenção de atingir os valores do Piso Nacional determinado pelo MEC, o governo deslegitimou o antigo plano, desconsiderou a formação do professor e estabeleceu valores iguais para níveis distintos. Podemos visualizar o achatamento da tabela salarial no seguinte quadro:

Quadro 3: Projeção de salários do magistério público de Santa Catarina de acordo com valores do Projeto de Lei Complementar 26/2011 e valores da Lei Complementar nº 592, de 20 de março de 2013.

Ano	2011		2011	
Habilitação ⁴¹	Mínimo R\$	% Aumento	Máximo R\$	% Aumento
Magistério de 2º grau ⁴²	1187	95%	1275,1	51%
Licenciatura de 1º grau ⁴³	1244	59,80%	1600,38	48,50%
Licenciatura plena	1486,11	49,60%	1998,65	45,30%
Pós-graduação (especialização)	1855,95	46,30%	2317,82	32%

⁴¹ Este quadro utiliza as informações contidas nas legislações do estado, porém a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, no Art. 62 afirma: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁴² Nomenclatura atual: curso de nível médio na modalidade normal

⁴³ Formação extinta em consequência do que dispõe o artigo 62 da LDB.

Ano	2013		2013	
Habilitação	Mínimo R\$	% Aumento	Máximo R\$	% Aumento
Magistério de 2º grau	1567	32%	1567	23%
Licenciatura de 1º grau	1567	26%	1638,18	2%
Licenciatura plena	1581,52	6%	2083,94	4%
Pós-graduação (especialização)	1942,83	5%	2361,02	2%

Fonte: Elaboração própria baseada em Santa Catarina (2013); Shiroma e Faust (2011).

Além de reduzir o percentual de diferença entre os níveis da carreira, o PLC 026 reduziu o percentual da gratificação por regência de classe que foi recomposta gradativamente até 2012. A desmobilização do movimento ⁴⁴ culminou na volta as aulas no dia 19 de julho daquele ano. A greve dos professores durou 62 dias. Souza (2014) realizou importante pesquisa sobre a política de remuneração do magistério catarinense que inclui o processo de greve realizada em 2011 e constatou que

[...] A modificação dos vencimentos para que o governo cumprisse o valor definido como piso, sem respeitar o PCC, se deu por meio da LC nº 539 de 18 de julho de 2011 (SANTA CATARINA,

⁴⁴ O fato de 17 regionais terem se manifestado pelo fim da greve foi utilizado pelo governo contra os professores, por meio de comunicados oficiais à imprensa e determinando a contratação de ACTs. Além disso, o Estado anunciou o envio de um projeto de lei complementar à Alesc, com o mesmo texto da segunda MP. Ao completar 50 dias de greve, pais e professores começaram a questionar o comprometimento do ano letivo (MOBILIZA- ÇÃO SERÁ, 2011; DIRETORES DEVEM, 2011). A votação do projeto na Alesc no dia 13 de julho foi decisiva para o fim da greve. Vinte e oito deputados votaram a favor, e oito contra. A votação foi tensa, com discussões entre os deputados no plenário e professores que acompanharam nas galerias. Com a aprovação do projeto, a assembleia regional, em 14 de julho, decidiu pela volta às aulas, mas acompanhando a votação da estadual, marcada para o dia 18 de julho. Na estadual, quatro mil professores decidiram pela volta aos trabalhos já no dia seguinte, 19 de julho. (MENGER, 2012).

2011b). A referida lei altera e extingue vantagens pecuniárias. Para a decisão de encerrar a greve de 2011, o SINTE/SC/SC e o governo acordaram instituir um grupo de estudos sobre a carreira dos professores do estado. De acordo com o sindicato (SINTE/SC/SC, 2011d), as pautas de discussão seriam a descompactação da tabela salarial, a realização de concurso público para o magistério, o reajuste do vale-alimentação e a revisão da Lei dos ACTs [...] A partir de 2013, os profissionais habilitados em nível médio deixaram de receber aumentos por tempo de serviço, como verificamos na Tabela 8. A explicação é a exigência de licenciatura plena para o ingresso na carreira docente via concurso público; logo, a razão de haver poucos professores nesses níveis/referências da carreira. Para os profissionais com licenciatura plena, os percentuais de aumento por tempo de serviço vêm diminuindo desde 2011. [...] Os prêmios Assiduidade, Educar e Jubilar foram abolidos e os percentuais da gratificação de regência de classe e de aulas excedentes foram abatidos, retornando, em 2012, às percentagens de 2010 [...] O governo de Santa Catarina continua, em 2014, sem cumprir a determinação de se destinar 33% da carga horária docente à hora-atividade. Os professores da REESC têm direito a apenas 20% de hora-atividade. O que o governo afirma cumprir, na verdade, não é a lei, mas somente o valor do vencimento estabelecido nacionalmente, para os professores com formação em nível médio, ou seja, há um cumprimento parcial da lei. (SOUZA, 2014, p. 144).

Com isso, podemos notar que a carreira do magistério catarinense vem sofrendo históricos ataques e perdas. A greve de 2011 foi finalizada com a promessa de descompactação da tabela salarial que não aconteceu. Em abril de 2012 a categoria entrou novamente em greve, tendo como pauta o reajuste salarial de 22% conforme Lei do Piso. A greve durou 16 dias e foi encerrada, e a categoria continuou em estado de greve, com pedido de negociação com o governo. Em 2014 o governador Raimundo Colombo (PSD) foi reeleito por mais 4 anos. Até o momento de finalização desta dissertação, a descompactação da tabela salarial não havia ocorrido.

4.1 A GREVE DO MAGISTÉRIO CATARINENSE EM 2015

Figura 1: Assembleia estadual do SINTE/SC: professores votam pela greve.



Fonte: SINTE/SC (2015).

Ao compreendermos que a reforma da carreira docente é expressão de um processo histórico, marcado por disputas de projetos antagônicos para a educação, damos continuidade ao capítulo registrando e analisando a greve do magistério catarinense. Em 03 de fevereiro de 2015 a executiva estadual do SINTE/SC esteve reunida com o Secretário de Educação Eduardo Dechamps (PSDB) e a equipe de gestão de pessoas da Secretaria Estadual de Educação (SED). Nesta data foi apresentada ao sindicato uma proposta de carreira para o magistério, intitulado de “Estudo do novo plano de carreira para o magistério catarinense” (SANTA CATARINA, 2015a). No dia 4 de fevereiro, após avaliação do estudo, o SINTE/SC publicou nota em seu *site* expondo suas divergências em relação a proposta:

Entendemos que a proposta não respeita a Lei do Piso, pois a mesma é autoaplicável e o reajuste, neste ano, de 13,01%, deve ser pago integralmente na carreira, e a partir daí o Governo, deveria iniciar

as projeções de descompactação da tabela; o Governo usa os direitos dos trabalhadores/as para elaborar uma proposta de descompactação da tabela, com a incorporação de 25% da regência de classe a remuneração, mantendo 15% de complemento de hora atividade apenas para os professores/as dos anos iniciais; cria incentivo aos professores dos anos finais e ensino médio, que estão em sala de aula, com valores diferenciados de acordo com sua habilitação, lembrando que, este incentivo só será dado proporcional os dias trabalhados, e em caso de falta o trabalhador/a terá o dia descontado do valor final. Vale destacar que esta 'gratificação' não é incorporada aos vencimentos na ocasião da aposentadoria. Temos então, uma nova modalidade do Prêmio Assiduidade, com a valorização vinculada à frequência; o enquadramento se dará pela atual habilitação e o tempo de serviço dentro da nova tabela apresentada; a progressão horizontal obedecerá aos critérios de tempo e aperfeiçoamento: a cada 3 anos e 200 horas de cursos aprovados pela SED, lembrando que se o professor/a não alcançar as 200 horas não ocorrerá a progressão; no estudo, o Governo extingue da carreira os professores/as com formação de ensino médio e licenciatura curta, criando um quadro específico para os profissionais atualmente na ativa; os ACTs são desvinculados da tabela de carreira do magistério e o valor salarial será fixado anualmente, entretanto, não estabeleceu qual critério para o reajuste. A admissão respeitará os módulos vigentes de contrato, ou seja, as jornadas modulares, 10, 20 ou 30 horas, mas, poderá flexibilizar a contratação de acordo com as aulas disponíveis na escola, por exemplo, duas horas aula. Sua remuneração será: vencimento+hora-atividade+incentivo à produtividade em sala de aula. Ao elaborar uma proposta tendo como base inicial o nível de graduação, o Governo não respeita a Lei do Piso, pois não vincula a proposta de carreira ao Piso Salarial Nacional. No entendimento do Sindicato o reajuste do Piso deve ser dado a partir da formação em nível médio. A proposta condiciona o reajuste e a descompactação

apenas aos recursos do FUNDEB, sem nenhum novo investimento por parte do Estado. Ao vincular apenas as verbas ao FUNDEB, o Governo limita a ampliação de oferta e melhorias da educação pública em Santa Catarina. Além disso, a incorporação da regência abre a possibilidade do congelamento dos salários daqueles que recebem acima do Piso Nacional (SINTE/SC/, 2015a).

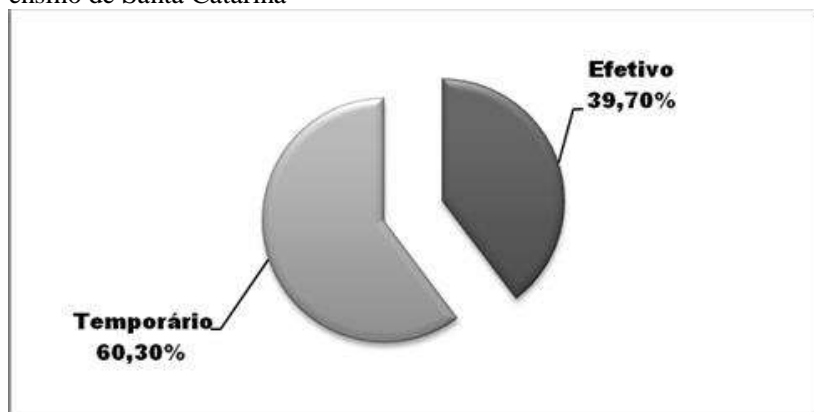
Podemos notar que a proposta apresentada pelo governo no ano de 2015, muito se parece com as necessidades defendidas pelo mesmo no Grupo de Estudos formado pelo SINTE/ SC e o governo para elaboração de proposta para a reestruturação da carreira docente em 2011:

[...] Em 2011, após a greve, um Grupo de Estudos paritário foi formado entre o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTE/SC/SC) e o governo para a reestruturação da carreira docente. Naquela ocasião, 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/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).

O fato de o governo não ter conseguido implementar sua proposta no ano de 2011, evidência o movimento de resistência dos professores e

as estratégias que o governo utiliza reafirmando sua intenção, que não é novidade. O estudo do governo, apresentado em 2015, amplia o tempo que o professor precisa trabalhar para chegar ao topo de carreira, criando mais três níveis de referência. Isso significa dizer que um professor que atualmente está no último nível de carreira, teria que trabalhar mais nove anos para chegar à aposentadoria. Relacionamos que a retirada dos ACTs do plano de carreira e da tabela salarial dos efetivos com o fato de que a maioria dos professores em sala de aula na rede estadual de Santa Catarina, são contratados temporariamente, como podemos observar no gráfico:

Gráfico 2 - Tipo de contratação dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina



Fonte: Souza (2014, p.74)

Percebemos assim, que a retirada de direitos dos professores contratados por prazo determinado culminaria em uma redução significativa nos gastos com a folha de pagamento do magistério catarinense. A catarinense para o SINTE/ SC em forma de *slides*, (SANTA CATARINA, 2015a), sem um documento detalhado, deixa margens para interpretações múltiplas e definições autoritárias. Isso pode ser exemplificado com a defesa das 200 horas de formação como pré-requisito para a progressão na carreira. Não fica claro quem irá oferecer essa formação. O governo? Ela é contada como tempo de trabalho ou o professor deve fazer no final de semana? O professor precisará pagar por isso? Na webconferência com os diretores, o secretário de educação afirmou que: “Não precisa ser a SED para oferecer o curso. A escola organiza um plano para que a semana de planejamento se transforme

numa capacitação, faz um projeto, a SED valida e ele vale pra contar as horas”. (WEBCONFERÊNCIA, 2015). O secretário usa tom de ameaça ao falar que se os professores acharem melhor ele pode manter as 80 horas de curso, mas os professores terão que fazer em outro lugar que não a escola. Outro ponto importante refere-se a formação do professor, pois, a LDB define que:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.25)

No entanto, a Lei do Piso indica que deve ser aplicado o piso a partir do magistério de 2º grau. A implicação dessa mudança para a carreira é que, extinguido os dois primeiros níveis, os novos contratados com formação em licenciatura plena iniciariam recebendo o salário base do primeiro nível e não do terceiro, como é atualmente. Isso representaria uma grande economia para o governo e uma perda salarial para os professores. A incorporação da regência de classe sem a fixação de um índice de aumento anual permite que o governo não reajuste os salários dos professores que recebem acima do piso. Poderão ser ajustados somente quando ficarem abaixo do valor mínimo.

Após a declaração do SINTE/ SC de não concordância com o estudo apresentado pelo secretário Dechamps, em 10 de fevereiro o Governador Raimundo Colombo (PSD) promulgou a medida provisória MP 198/2015 que “fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências”, que segundo o próprio documento, “com a aprovação da medida provisória, estima-se uma economia as cofre públicos de aproximadamente RS40.000.000,00 (quarenta milhões de reais mensais) (SANTA CATARINA, 2015b). A Medida Provisória permitiu a contratação do ACT por hora-aula, flexibilizando o contrato de trabalho, além de desvincular o ACT da carreira do magistério público Estadual, o que culmina na perda de direitos como o triênio. Com validade de três meses, foi enviada para a ALESC como forma de projeto de Lei para ser aprovada e ter validade permanente. Está ação foi realizada claramente pelo governo com a

intenção de diminuição dos gastos. Em 03 de março de 2015 os professores mobilizados ocuparam a Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), pois a MP 198 estava sob apreciação da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) com possibilidade de ser aprovada como lei. Destacamos que ao mesmo tempo em que o governo implementa uma política que divide a categoria, pois desvincula o salário dos ACTs da tabela salarial dos professores efetivos, a mesma mobiliza-se, une-se e organiza-se para a defesa de uma carreira única. Com a pressão dos professores, que apitaram, cantaram, bateram nas paredes da sala do CCJ (pois a grande maioria não conseguiu entrar), invadiram os espaços da Assembleia, mesmo com a contenção feita pela polícia militar, as 9h50 a sessão foi suspensa. Na mesma data, no período vespertino ocorreu assembleia estadual do magistério no Centro de Culturas e Eventos, de onde foram retiradas as seguintes decisões: rejeição da MP 198, mobilização na ALESC, apresentação da proposta do SINTE/SC/SC ao governo, apoio aos processados pelo Estado devido as mobilizações de anos anteriores, indicativo de greve para 10 de março.

Em nova assembleia no dia 10 de março a direção do sindicato informou que enviou ofício para o governo do estado informando das deliberações da assembleia anterior. No dia 05 de março tiveram a 1º reunião com o grupo de trabalho de negociação com o governo, no entanto o que ocorreu, segundo o informe dado na assembleia e registrado em diário de campo, foi a apresentação da proposta do governo e discussão sobre dúvidas e detalhamentos, não houve negociação. Em 6 março o sindicato enviou proposta para a descompactação da tabela salarial com início em 2015 até 2017. O governo enviou ofício informando que o impacto financeiro da proposta do sindicato é muito alto. Está assembleia teve como encaminhamento a deflagração da greve a partir do dia 24 de maio, elencando como pauta principal a imediata retirada da MP 198 da ALESC. A notícia veiculada no *site* da SED afirma:

Desde o dia 6 de março, após o encerramento das reuniões regionais de apresentação da nova carreira, a secretaria de Estado da Educação vem realizando, em conjunto com as secretarias da Fazenda e da Administração, uma série de ajustes na nova carreira com base nas sugestões dos profissionais do magistério. Ao mesmo tempo, a secretaria de Educação realizou reuniões com representantes do SINTE/SC para ouvir também suas sugestões. Em respeito a esta mesa de

negociações, foi utilizada uma semana para realizar as simulações relativas à proposta apresentada pelo SINTE/SC. A proposta comprovou-se inviável já que seu custo de implementação elevaria a folha de pagamento do magistério em mais de R\$ 2 bilhões. (SANTA CATARINA, 2015d).

No entanto, observamos que os ajustes que a SED afirma ter realizado não contemplam os pontos nodais de pauta da greve dos professores, como a não retirada de direitos trabalhistas.

No dia 24 de março de 2015, em assembleia estadual realizada no centro de eventos foi deflagrada a greve do magistério público estadual catarinense. De acordo com informes da executiva do SINTE/SC/SC (registrados no diário de campo), o sindicato teve até aquele momento um encontro com o secretário de educação e teve como única resposta que o impacto financeiro da proposta da categoria é muito alto e inaplicável. Ficou acordado que o governo enviaria uma contraproposta até o dia 19 de março, no entanto, na sexta-feira, dia 20 de março, o governo informou que ainda não havia conseguido finalizar a proposta. No mesmo período, o governo tinha como pressuposto para a organização da carreira, três pontos: a incorporação da regência de classe ao salário base, a desvinculação dos ACTs da tabela salarial dos professores efetivos, e a desvinculação na nova tabela dos 2 primeiros níveis (magistério de 2º grau e licenciatura curta). Na mesma semana a Secretaria Estadual de Educação indicou

A obrigação do diretor é manter as escolas abertas e permitir que os professores que querem trabalhar o possam fazer. Os pais que querem encaminhar os filhos também possam fazer isso. Vamos avaliar a situação em cada uma das escolas, procurar manter o máximo de normalidade, fazer o remanejamento e trabalhar com os professores que não estejam paralisados para manter o atendimento o mais regular possível', explicou Deschamps. O secretário reforçou que, em um primeiro momento, todas as faltas serão devidamente registradas para, em uma segunda etapa, a secretaria avaliar as medidas administrativas a serem adotadas. (SANTA CATARINA, 2015d).

A partir de então, presenciamos nas assembleias vários relatos de professores que se sentiam inseguros e pressionados pelos diretores de suas escolas para voltarem às salas de aula. Relatos também de professores que estavam sofrendo processos administrativos por terem participado de movimentos docentes anteriores. No dia 31 de março, na segunda semana de greve, em mais um dia na ALESC, a CCJ decidiu pela inadmissibilidade da MP 198, o que significou uma vitória para o movimento do magistério, porém a medida provisória ainda poderia ser levada a plenária em três sessões seguintes para a votação dos deputados. Naquele momento, o comando de greve estadual estava na cidade de Lages, pois havia agendado reunião para a data, a base da categoria encontrava informações diferentes sobre como poderia se dar o processo da aprovação da medida provisória. Sendo informados do ocorrido, o comando cancelou a reunião e voltou para Florianópolis. Os professores concentraram seus esforços para mobilizar a categoria, ocupar a plenária e não permitir a votação da MP 198, no entanto ela não estava na pauta do dia.

No dia 01 de abril de 2015, em webconferência com os gerentes regionais e diretores de escolas, o secretário estadual de educação, Eduardo Dechamps fez declarações ameaçadoras tanto aos professores quanto aos diretores de escola que estavam apoiando a greve de alguma forma.

Estou recebendo denúncias de diretores de escola apoiando greve e nós vamos apurar isso. Enquanto sindicato não admite sindicalista pelego do governo o governo não pode admitir diretor de escola e gestor pelego de sindicato. Tem que tomar posição. ... (Olhando para a câmera e apontando o dedo, ele continua o discurso). Você vai se fazer respeitar como gestor, diretor, na hora em que você mostrar respeito também. Eu não tô falando isso pros diretores que felizmente são a imensa maioria, trabalham pela garantia do funcionamento da escola. Eu tô falando daquele diretor que tá escamoteando, que a gente tem denúncia disso e nós vamos apurar, tá escamoteando, fazendo de conta que não é com ele, e por baixo dos panos tá apoiando greve na escola. Tá claro isso? Nós vamos apurar. E o cargo, ainda que escolhido pela comunidade continua sendo cargo de confiança do governador. Respeite o processo! O seu papel é

garantir o funcionamento da escola. Se nós apurarmos isso e confirmarmos...vai ter consequência. (WEBCONFERÊNCIA...2015).

Também deu orientações para os professores que estão em estágio probatório:

Pela lei ele é passivo de demissão, ele tá se fragilizando no processo, a lei diz isso. Agora, nós vamos orientar, na medida do possível pra não prejudicar em primeiro lugar, o estudante, em segundo lugar a escola, e em terceiro lugar o professor, nesse caso. Oriente o professor em estágio probatório, não vale a pena, não tem nada finalizado, não vale a pena, não vale a pena ele parar, ele está se colocando em risco. Eu não quero demitir ninguém, eu quero a escola funcionando, é isso que a gente quer. Eu não gostaria de fazer isso, mas a lei é clara! Em algum momento alguém pode me acionar externamente pra que isso possa acontecer. Porque se eu não cumprir a lei eu estou cometendo uma irregularidade. Agora, nós não queremos isso, a nossa ideia não é de confronto, eu tô sendo duro aqui porque a gente precisa deixar claro o processo, mas nós queremos que a escola possa funcionar, em respeito aos alunos, em respeito à categoria, em respeito a todos. (WEBCONFERÊNCIA, 2015).

A videoconferência teve grande repercussão na mídia local. No dia 07 de abril, na ALESC, os professores se fizeram presentes, não couberam todos na plenária e muitos acompanharam a sessão no *hall* da ALESC. Os professores gritavam pela demissão do Dechamps. O deputado Rodrigo Minotto (PDT) expos nas plenárias partes da videoconferência que mostraram as ameaças do secretário aos professores e diretores. Minotto defendeu um pedido público de desculpas aos professores como condicionalidade para a permanência do secretário no cargo. Vários deputados se manifestaram sobre o ocorrido. O Deputado Silvio Dirceu Dreveck (PP) pronunciou que na semana seguinte o projeto definitivo da carreira seria enviado para a ALESC, mas que a questão da MP 198 seria deliberada no dia seguinte. Os professores dormiram na ALESC para garantir que a medida provisória não seria votada até o próximo dia.

No dia 08 de abril de 2015, a ALESC estava novamente tomada pela presença de professores e também de estudantes. O clima foi de muita tensão, policiais revistaram professores que entraram na plenária, um professor que faz parte da comissão de greve foi impedido de entrar. O Deputado Manoel Mota (PMDB), ao realizar discurso enaltecendo o antigo governador do estado, Luiz Henrique da Silveira (PMDB), atual senador, foi vaiado pela plateia que, com a insistência do deputado de continuar sua defesa, virou de costas para a bancada durante todo o restante do discurso. O deputado afirmou que se a MP 198 não fosse aprovada, os professores deveriam agradecer ao PMDB. A tropa de choque da Polícia Militar também estava presente na ALESC. Após intervalo, a MP 198 foi retirada da plenária, porém, seu conteúdo foi incluso no projeto de plano de carreira que foi apresentado posteriormente pelo governo. No dia 13 de abril o governo fez apresentação do novo plano de carreira. A partir dos *slides* apresentados ao sindicato, formulamos quadro que aponta as principais mudanças entre as propostas apresentadas em fevereiro e abril de 2015.

Quadro 4: As mudanças na proposta do governo diante da greve do magistério

	FEVEREIRO	ABRIL (já em greve)
Objetivos da nova carreira	Descompactação da tabela salarial. Incentivo aos professores que atuam em sala de aula.	Descompactação da tabela salarial.
Progressão	Três novas referências. Progressão horizontal: 200h de curso de aperfeiçoamento + tempo de serviço	Progressão horizontal a cada 3 anos + 120 horas de formação + máximo de 5 faltas injustificadas.
Nível médio e licenciatura curta	Extinção dos níveis médio e licenciatura curta da carreira	Nível médio e licenciatura curta como níveis de carreira

Incorporação de gratificações ao vencimento	Remuneração composta por: vencimento+ hora atividade+ incentivo produtividade em sala de aula	Incorporação da regência de classe + gratificação de atividade especializada ao vencimento
Reenquadramento na nova carreira	Tempo de serviço + atual habilitação do servidor	Pelo nível e letra o qual se encontra atualmente
Aula excedente	Não menciona	Aula excedente a partir de 2016 apenas por ação judicial
Hora atividade	Complemento da hora atividade: 15% do vencimento dos professores dos anos iniciais do EF	Adicional de hora atividade de 15% sobre o vencimento aos professores dos anos iniciais e educação especial. 50% na escola e 50% em local livre
Admitido em caráter temporário - ACT	Desvinculação dos professores ACTs da tabela salarial dos efetivos, com valor a ser fixado anualmente. Possibilidade de contratação por hora-aula	ACT de anos iniciais receberá adicional de hora atividade de 15%. Triênio continuará sendo pago somente este ano aos ACTs que já recebem.
Concurso público	Não menciona	Previsão de realização de concurso público para o quadro efetivo em 2016.

Incentivos	Incentivo a sala de aula (dias trabalhados)	Adicional hora atividade. Nova forma de calcular o triênio: Transformação do incentivo à sala de aula em prêmio por desempenho da escola a ser aplicado para todos os profissionais da unidade escolar de acordo com resultados das avaliações de aprendizagem (ex.: IDEB), assiduidade e outros requisitos a serem definidos em lei específica.
FUNDEB	Diminuição da aplicação do FUNDEB na folha de pagamento do magistério, de 92,6% para 80%.	Não menciona

Fonte: Elaboração própria com base em Santa Catarina (2015a).

É importante notar que houve significativas mudanças na proposta do governo diante da força da mobilização dos professores, das quais destacamos: a manutenção dos dois primeiros níveis da carreira (magistério e licenciatura curta), diminuição no tempo de formação para a progressão horizontal, adicional de hora atividade de 15% para os ACTs que atuam em sala de aula. Previsão de realização de concurso público para o quadro efetivo em 2016.

Podemos admitir que essas pautas sinalizam avanço para a categoria, não na carreira, mas na negociação para a não perda de direitos. No entanto, junto com elas também surgem como novidades: modificação da regra de cumprimento da hora-atividade, reenquadramento na nova tabela salarial pelo nível e letra no qual o professor se encontra atualmente, retirada do triênio dos ACTs e a transformação da gratificação de incentivo a ministração de aula em prêmio por desempenho da escola.

Seriam essas estratégias para a produção de consenso sobre a reforma? O Banco Mundial destaca a importância e poder tanto dos professores quanto dos seus sindicatos na ALC no processo de reforma da educação. Prescreve estratégias para gerenciar as políticas da reforma do magistério e enfrentar a resistência dos sindicatos (BM, 2014). Quais serão as estratégias dos professores para o enfrentamento a essas táticas?

Ao visualizarmos a proposta do governo para a tabela salarial da carreira do magistério⁴⁵, podemos nos enganar por ela parecer mais atraente, porém, é preciso notar que a proposta do sindicato refere-se somente ao salário base, seriam acrescentadas na remuneração as gratificações como: 25% de regência de classe, triênios de 21% e vale alimentação. Além disso, a progressão da porcentagem de diferença entre os níveis de carreira seria elevada gradualmente até 2017. De forma diferente, na proposta do governo já estão incorporadas a regência de classe e a gratificação de atividade especializada, ou seja, utiliza o que o professor já ganha efetivamente em sua remuneração (salário base e benefícios) incorporando-os e transformando-os em salário base. Outra estratégia importante para o governo, no que tange sua vontade de reduzir o percentual do FUNDEB aplicado na folha de pagamento do magistério, é a desvinculação do professor ACT da tabela salarial dos efetivos e assim, do plano de carreira. Isso porque, segundo Souza (2014, p.101) “A contratação dos professores ACTs, atualmente 60% dos docentes atuando em sala de aula, consiste em um elemento da política de remuneração e carreira da REESC”. Dessa forma, na proposta do governo a maior parte dos professores atuantes em sala de aula ficará sem os benefícios concedidos aos efetivos, assim como, sem garantia de reajuste salarial. Essa aparente falta de recursos propagandeada busca ocultar que o governo continua descumprindo a legislação em relação à aplicação do FUNDEB para na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), conforme relatório do Tribunal de Contas de SC (TCE/SC, 2014).

No dia 14 de abril, em assembleia regional que incluiu os municípios de Florianópolis e São José, os grevistas fizeram avaliação da proposta de plano de carreira do magistério apresentada pelo governo. Os seguintes pontos foram levantados, conforme registro do diário de campo:

- O governo insiste e incorporar a regência de classe. Isso possibilita o congelamento do salário daqueles que receberão mais que o piso da classe. Não fica garantido o reajuste anual;
- O professor que está se aposentando terá que trabalhar mais para chegar ao topo da carreira, pois o enquadramento proposto pelo governo será de acordo com a letra do nível e não do tempo de serviço. Além desse fator, a progressão será condicionada ao máximo de cinco faltas justificadas;
- Os ACTs continuarão esse ano recebendo o triênio, mas perderão essa gratificação posteriormente.

⁴⁵ Ver nos anexos A, B e C.

- O governo propôs utilizar o valor do FUNDEB para realizar a descompactação da tabela salarial. Porém o valor do FUNDEB não acompanha a inflação;
- Apesar de serem contra as horas excedentes, por se tratarem de uma sobrecarga para o professor, o sindicato entende que muitos professores dependem desse extra para complementarem sua folha de pagamento e garantir seu sustento. Portanto defendem a não retirada dessa possibilidade;
- Os ACTs podem ser contratados excepcionalmente como “horistas”;
- O governo deseja implantar gratificação para escolas baseadas no desempenho no IDEB. O sindicato se coloca contra a meritocracia e as escolas de excelência;
- A hora- atividade terá que ser cumprida 50% na escola. O sindicato questiona se as escolas têm estrutura para isso acontecer;
- O governo não apresentou o documento do projeto de lei, apresentou *power-point*;
- De acordo com o sindicato, a tabela salarial aprovada em 2011 teve 178% de perda;
- Por que todos os professores não estão em greve? Medo, individualismo, não compreensão do que está acontecendo.

No dia 28 de abril ocorreu nova manifestação dos professores no Centro Administrativo do Governo Estadual. No dia anterior ocorreu audiência entre o governo e o sindicato, mediada pela CUT⁴⁶. O governo pediu ao sindicato por escrito as condições de negociação. Na manifestação houve tanto depoimentos de professores, quanto informe da executiva do SINTE/SC, sobre os descontos de salários e outros benefícios nas folhas de pagamento dos grevistas, que foram é em média de 10 dias. O SINTE/SC entrou com ação e medida de liminar contra a ação do governo que não respeita o direito a greve. Foi protocolado na

⁴⁶ Durante a observação, a pesquisadora notou que na greve ocorreram disputas entre os vários sujeitos envolvidos, como entre: governo e sindicato, sindicato e professores, sindicato e outras organizações dos professores, diretores e professores, alunos e governo, professores e sociedade, professores e professores, deputados e deputados, governo e sociedade, entre outras. Em muitos momentos vivenciados nas assembleias dos professores ficou evidenciado as divergências entre a base do movimento e diretoria do sindicato. Mesmo sendo de extrema importância para compreender o movimento do processo que nos dispusemos a entender e explicar, esses pontos não serão analisados e discutidos nesse trabalho devido a necessidade de recorte temporal e de objeto de estudo.

SED documento elaborado pelo comando de greve estadual que faz as seguintes considerações para o governador do estado:

- 1-Que seja instituída uma mesa de negociação que não ultrapasse 30 dias com a não retirada de direitos, e ao final do prazo seja apresentado um documento oficial conclusivo ao sindicato, com o resultado da mesa de negociação. Durante este período não deverá ser enviado nenhum projeto de lei para a assembleia legislativa.
- 2- Que sejam anistiadas todas as faltas de 2012 a 2015
- 3- Que seja revogado o decreto 3593-2010.
- 4 que seja efetuado o pagamento do reajuste de 13,01%, na carreira, retroativo a 01 de janeiro de 2015. (SINTE/SC, 2015b).

Os professores continuaram acampados na ALESC. A próxima assembleia havia sido definida para o dia 06 de maio, no entanto no decorrer da semana o governo apresentou novo ofício informando que só abriria negociação se a greve fosse finalizada. Diante do fato, em desacordo com a sinalização do governo, o sindicato cancelou a assembleia do dia 6 de maio e marcou manifestação para a mesma data. O ato foi iniciado na ALESC e terminou com a ocupação da Secretária de Educação, onde os professores exigiram a abertura das negociações. O governo, diante da pressão dos trabalhadores, recebeu o comando de greve e a executiva do sindicato para uma audiência no dia 07 de maio, quando pediu novamente, por escrito, as condições que o sindicato estava disposto a negociar. Os membros do comando de greve elaboraram ofício com as seguintes pautas:

- 1- que a mesa de negociação não ultrapasse 30 dias.
- 2- que não sejam retirados direitos, como a incorporação da regência de classe e a contratação dos professores ACTs como horistas.
- 3- que ao final do prazo seja apresentado um documento oficial conclusivo ao sindicato com o resultado da mesa de negociação. Durante este período no deverá ser enviado à ALESC nenhum projeto de lei relativo a carreira.
- 4 que não seja implementada a política da meritocracia.

- 5- que sejam anistiadas e abonadas as faltas de greves e mobilizações de 2012 a 2015.
- 6- que seja alterado o decreto 3593-2010, o qual estabelece os critérios para progressão funcional.
- 7 que seja efetuado o pagamento do reajuste de 13, 01%, na carreira, retroativo a janeiro de 2015. (SINTE/ SC, 2015c).

O governo respondeu ao ofício no dia 8 de maio com a mesma exigência do fim da greve para o início das negociações, entre outras questões. A nova assembleia do magistério estadual ocorreu no dia 14 de maio, quando foi decidida pela maioria da categoria a manutenção da greve, o empréstimo do sindicato para os professores que tiveram descontos na folha de pagamento devido à greve e a intensificação das mobilizações, a não perda de direitos. É importante destacar que no momento de votação da proposta de ajuda financeira do sindicato para os professores grevistas, o coordenador estadual do sindicato absteve-se e fez uma declaração sobre seu voto:

Todas as greves até essa de hoje, nós nunca tivemos um fundo com essa finalidade, de manutenção dos professores grevistas, porque todos aqueles que vão à greve, sabem das suas consequências, e essa é uma luta da categoria, o fundo de greve existe para manter as nossas atividades, ônibus, tudo, acampamentos e assim por diante, agora, outras formas de manutenção daqueles que estão em greve, eu tenho posição de que, pra manter a luta nós temos que manter com a nossa luta e com aquilo que nós conseguimos, nós fizemos fundo de greve inclusive de sexta básica, várias greves e nunca ninguém passou fome”. (ASSEMBLEIA ESTADUAL DO SINTE/SC, 2015).

Entendemos essa declaração como uma importante expressão das divergências entre a base do movimento docente e a coordenação do SINTE/ SC. Com 71 dias de paralisação, a greve durou até o dia três de junho, quando em assembleia realizada no município catarinense de Chapecó a categoria deliberou a suspensão da greve e a negociação com o governo realizada por uma mesa de negociação com duração de trinta dias prorrogáveis para mais trinta.

Desfeito o comando de greve, os componentes da a mesa de negociação que representam os professores foi composta por membros

escolhidos pela diretoria executiva do SINTE/SC. Em nossa compreensão, o movimento de oposição à atual gestão do sindicato, assim como a base da categoria, não conseguiu garantir voz nesse espaço para defender seus posicionamentos. A greve chega ao fim sem a afirmação da não retirada de direitos. De acordo com a minuta do Termo de acordo (SANTA CATARINA, 2015c), os seguintes pontos serão discutidos e negociados: descompactação da tabela salarial, contratação dos ACTs, progresso funcional, revisão das faltas injustificadas no período da greve de 2015, faltas dos professores grevistas de 2012 a 2014. Isso significa que nenhuma dessas pautas de reivindicação dos professores tem garantia de ser contemplada. O que foi assegurado pelo termo de acordo: manutenção dos níveis médio e licenciatura curta na tabela salarial do novo plano de carreira, a equivalência do vencimento inicial do professor ACT ao vencimento inicial do professor efetivo (observada a respectiva habilitação), a progressão do magistério público que tiver até cinco faltas injustificadas. Em relação a contratação dos ACTs serão definidos os casos em que esses professores poderão ser contratados por menos de dez horas semanais. O termo de acordo explicita que a meritocracia não fará parte da pauta de negociação:

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. (SANTA CATARINA, 2015c).

Fica aparente uma conquista da categoria que conseguiu com muita luta barrar, nesse momento, a política da meritocracia. Fica também evidente o indicativo de que para essa questão, que não coube no “pacotão” do utilizar a estratégia da legislação específica. Os professores precisarão continuar mobilizados para enfrentar esse movimento.

4.2 RELAÇÕES ENTRE O INTERNACIONAL E O LOCAL

Com o registro do movimento da greve dos professores catarinenses, ficou evidente a disputa em torno da carreira docente. A greve expressou o movimento de reestruturação da carreira defendido por documentos de OMs, como a UNESCO e BM, presentes também no PNE (2014-2024) e outros documentos nacionais que nos propomos a conhecer e analisar nesta pesquisa.

No período em que escrevemos essa dissertação, os alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina entraram em greve por falta de estrutura física para estudarem. Com a mesma pauta- reforma do prédio aonde acontecem as aulas, os professores do curso também paralisaram as suas atividades. Os professores da rede municipal de Florianópolis, capital de SC, também deflagraram greve no mês de maio. Essa situação mostra a precariedade que os professores da educação básica pública enfrentam da sua formação inicial até a atuação nas escolas. Da mesma forma, exemplifica, junto com o fato de demais professores de outros estados e municípios estarem em greve, assim como outras categorias por todo o país, que a greve do magistério catarinense, precisa ser compreendida para além de uma disputa entre governo estadual e magistério, é necessário perceber que o governo estadual representa os interesses do capital e os professores os interesses dos trabalhadores. Durante a observação que realizamos nas mobilizações dos professores, presenciamos a solidariedade de outras categorias como a ajuda do SINDSAÚDE aos professores que estavam acampados na ALESC sem apoio do SINTE/ SC nos primeiros dias. Além dos profissionais da saúde que levaram alimentação para os professores que estavam acampados, os servidores do judiciário catarinense, também em greve, marcaram presença nas mobilizações do magistério, com falas de incentivo e apoio.

O governo catarinense planeja a diminuição do percentual do FUNDEB aplicado no pagamento dos salários. Sobre o assunto, Nicholas Davies (2011) realizou interessante estudo que trata da atuação do Tribunal de Contas de Santa Catarina, que mesmo com a constatação de irregularidades nas contas do governo estadual, aprovou-as:

A debilidade maior do TC, no entanto, foi o fato de ele, apesar de ter constatado que o governo estadual não aplicou o percentual mínimo (25%) dos impostos em educação, nem os 15% dos impostos no ensino fundamental, nem a receita do Fundef, não emitiu parecer prévio contrário à aprovação das contas estaduais, limitando-se a fazer ressalvas e recomendações, quase sempre descumpridas pelo governo estadual, o que levanta a questão sobre a utilidade do TC. (DAVIES, 2011, p. 193).

No parecer prévio do TCE/SC (2013), encontramos as seguintes informações: o Estado aplicou na remuneração dos profissionais do

magistério da Educação Básica, em 2013, o equivalente a 81,77% das receitas do FUNDEB. A legislação atual recomenda a aplicação mínima de 60%. Dessa forma, o governo aplicou 21, 77% a cima do mínimo exigido. No entanto, na aplicação dos recursos do FUNDEB na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), o governo estadual continuou em débito:

Feitas as compensações devidas, inclusive a perda do FUNDEB, verifica-se que o Governo do Estado de Santa Catarina aplicou em MDE, no exercício de 2013, a importância de R\$ 3,09 bilhões, equivalentes ao percentual de 22,86% da receita líquida de impostos e transferências, e R\$ 289,69 milhões abaixo do mínimo exigido constitucionalmente. [...] Com relação aos gastos com inativos, cabe esclarecer que o Corpo Técnico não concorda que tal despesa seja considerada para fins de cumprimento da aplicação mínima em MDE, posto não representar contribuição para a manutenção ou para o desenvolvimento do sistema educacional, em obediência à legislação vigente. Além disso, a proposta apresentada pela SEF no ano de 2007, propondo a redução gradativa das despesas com inativos num período de 20 anos, foi considerada inaceitável por esta Corte de Contas no Parecer Prévio sobre as Contas de 2008, uma vez que, conforme destacado anteriormente, fere frontalmente o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (TCE/SC, 2014. p. 137).

Esse fato evidencia que o Governo estadual de SC busca ajustar a carreira dos professores e seus salários para “economizar” com esse setor.

Em documento elaborado pelo CEPPE está sinalizada a necessidade de os estados adequarem os planos de carreiras do magistério da ALC às demandas da sociedade contemporânea- “do conhecimento e globalizada” (COX; BECA; CERRI, 2014, p. 1). O documento organizado e publicado pelo Banco Mundial “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS et al., 2014), defende a importância do “recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor” (BRUNS et al., 2014, p. 59). Perguntamo-nos então, quais seriam essas novas demandas?

De quem são essas novas necessidades? De acordo com o mesmo documento:

O principal papel dos professores hoje **é equipar alunos** para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também **devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada** (BRUNS et al., 2014, p. 59, grifo nosso).

Avaliamos que essas propostas expressam o que a classe hegemônica deseja para a educação dos trabalhadores e mais especificamente nesse estudo, para a carreira do magistério público, não se trata de um embate entre governo estadual e sindicato, somente. O Banco Mundial, neste documento, modifica a função do professor de ensinar para “equipar” e “desenvolver competências”. A escola, nessa perspectiva tem função de formar a força de trabalho de acordo com as necessidades dos capitalistas para uma “economia global e integrada”, o professor é entendido como instrumento para a geração desse perfil de trabalhador. Nesse sentido, notamos que para o BM a escola deve estar a serviço das necessidades atuais da sociedade capitalista. Entendemos que isso exige uma desumanização tanto dos professores quanto dos alunos. Os professores instrumentos e os alunos força de trabalho, pronta para ser vendida e explorada no mercado. A produção do conhecimento, a reflexão, o planejamento e o pensamento crítico, de acordo com o documento, deveriam estar voltados para a manutenção do sistema de produção atual, o futuro da América Latina está na mão dos seus professores, tenta convencer a propaganda na contracapa do livro citado. Isso significa atrelar o desenvolvimento de uma região ao desenvolvimento do capitalismo. Estamos diante da contradição, pois se o sistema capitalista necessita desumanizar os homens e suas relações, transformando em mercadoria seu trabalho, como a escola voltada para as necessidades do capital pode desenvolver a humanidade?

Na mesma lógica, o documento “*La esquivia política entre las volátiles políticas docentes*” (WEINSTEIN, 2014), também publicado pelo CEPPE, sugere formas de implementação da reestruturação da carreira do magistério, destacando a importância da construção do consenso:

*Por ello es necesario que se **forjen consensos** amplios para **respaldar** estas políticas docentes, los que debieran expresarse bajo mayoritarias coaliciones por el cambio educativo –que pueden adoptar distintas formas institucionales (acuerdos o pactos nacionales, comisiones especializadas, etc.) (WEINSTEIN, 2014, p. 31).*

A necessidade de evitar os confrontos, especialmente com os sindicatos dos professores, da mesma forma é defendida pelo BM como forma de “facilitar a adoção” da reforma (BM, 2014, p.59). Nessa mesma perspectiva, o CEPP apresenta discurso sobre a relação consenso-conflito entre sindicatos e governos e é bem enfático:

El peor consenso entre sindicatos y gobierno es mejor que la confrontación’, sintetizo Gustavo Iaies, Director del CEPP. Lo cierto es que donde el camino del consenso no funciona termina instalándose la confrontación y esto tiene riesgo para ambos actores, además de debilitar al sistema. (CEPP, 2009, p. 10).

Em documento de título “Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” o Banco Mundial, entre vários aspectos sobre os professores, defende a importância desses para a reforma da educação, argumenta:

Os professores não são somente os principais atores na produção de resultados educacionais, mas também os **interessados mais poderosos no processo da reforma na educação**. Nenhum outro ator educacional é tão **altamente organizado, visível e politicamente influente** (Grindle 2004). Devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso. Pelo padrão global, **os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos**. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses

[...] Visto pelas lentes dos interesses legítimos dos professores, **várias políticas de educação que os governos adotam na busca de qualidade educacional** representam ameaças: aos benefícios dos professores (eliminação da estabilidade no emprego e redução ou perda de outros benefícios); às condições de trabalho dos professores (reformas no currículo, testes de alunos, sistemas de avaliação de professores); ou à estrutura e poder dos sindicatos (descentralização, opção escolar, padrões mais altos para professores iniciantes, certificação alternativa e pagamento vinculado a competências ou desempenho individual) [...] Uma sequência de reformas pode facilitar a adoção e melhorar a implementação. A experiência da região sugere uma lógica política com uma determinada sequência de reformas na educação. **A primeira etapa é testar os alunos, com divulgação transparente dos resultados**, tanto nacionalmente como para escolas individuais; essa é a âncora que torna possível introduzir outras reformas baseadas em desempenho. Uma segunda etapa é a adoção do pagamento de bonificações com base na escola, o que estabelece o conceito de pagamento por desempenho e leva as escolas a focarem no progresso da aprendizagem dos alunos, **mas tem enfrentado normalmente menos resistência dos sindicatos do que o pagamento individual de bonificações**. Uma terceira etapa é a avaliação individual do professor de forma voluntária, tendo como estímulo uma atraente recompensa financeira para professores que assumirem o risco de ser avaliados e obterem bom desempenho. Geralmente, os sindicatos se opõem a isso, mas tornar o programa voluntário pode evitar confronto. Essa sequência de reformas foi implementada no Chile entre 1995 e 2004, mais recentemente pelo estado de São Paulo e (proposta) no estado do Rio de Janeiro. (BRUNS et al., 2014, p.56, grifos nosso).

Além desses pontos que apresentamos, o documento também defende a importância do uso da mídia de massa para alcançar o apoio popular, criar alianças pró- reforma com líderes empresariais e sociedade

civil que apontem as falhas atuais do sistema educacional, juntar a sociedade civil e o governo para dialogar com os professores e conseguir avançar nas seguintes questões: avaliação de desempenho individual dos professores, pagar diferente para desempenhos diferentes, perda de estabilidade no emprego. Usar dados sobre resultados de aprendizagem do aluno e sobre o desempenho de professores em testes de competências, notar que a estratégia de confrontação com os sindicatos pode possibilitar a adoção legislativa da reforma, mas tornam impossível obter a contribuição dos professores que poderia facilitar a implementação da reforma (BRUNS et al, 2014).

Estas questões são evidências da influência que OMs, como o BM têm sobre a política nacional e no caso especificado aqui, estadual. Isso porque muitas das estratégias sugeridas pelo Banco são adotadas em nosso país, como a aliança entre empresários e governo, no caso do TPE e MEC, entre outras alianças, os testes de alunos e a divulgação dos resultados como o PISA, Enem, IDEB, Provinha Brasil, já são políticas implementadas em nosso país, a adoção de bonificação com base no desempenho da escola foi a estratégia escolhida pelo governo de SC ao apresentar a segunda proposta para a reforma da carreira, pois “tem enfrentado normalmente menos resistência dos sindicatos do que o pagamento individual de bonificações” (BRUNS et al , 2014,p. 59). Em contradição, diferente das recomendações internacionais sobre a produção do consenso, o governo catarinense optou por uma postura coercitiva para implantar o novo plano de carreira. A política nacional determina o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, o que vai na contramão dos pagamentos diferenciados pelos resultados em avaliações.

Evangelista e Shiroma (2007) ao analisarem três grandes projetos para a Educação na América Latina e Caribe : o Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC –, patrocinado pela UNESCO; o *Plan de Cooperación*, resultante das *Cumbre Iberoamericana de Educación*, patrocinadas pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI); e os *Proyectos hemisféricos en educación*, patrocinados pela Organização dos Estados Americanos(OEA), percebem que essas organizações internacionais buscam construir em seus documentos e com diversas estratégias de consenso, o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional. Explicam:

A atuação docente ou a docência de fato é objeto de inúmeras preocupações por parte do Estado e de

Organismos Internacionais. Desse ponto de vista, a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional. Algumas características são importantes: capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores. Talvez pudéssemos radicalizar esse raciocínio afirmando que o professor desejado pelos reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Fica evidente que se há uma preocupação em evitar o confronto é porque os professores, pais e alunos não são sujeitos passivos dessas reformas, o professor não é mero instrumento e o aluno futura força de trabalho, são sim sujeitos ativos e dotados de capacidade reflexiva, filósofos por excelência na compreensão de Gramsci, e é justamente isso que permite a eles a identificação da não concordância com o projeto do capital para a educação e as mobilizações para defender interesses opostos de classes fundamentalmente distintas. Notamos que a proposta de consensuar o projeto dos capitalistas refere-se a sua aceitação pela sociedade civil e professores, ou seja, a proposta já está pronta, porém os capitalistas precisam dos professores para implementá-la. Com essas análises, podemos perceber a importância do professor no processo de reestruturação da carreira docente e as distintas propostas para essa reforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa de mestrado intencionamos conhecer e compreender as propostas para a reforma da carreira docente debatidas no período de 2000 a 2015 no Brasil e os interesses a elas subjacentes. Para tanto, consideramos como central para nossas análises a tese de Roger Dale (2004) da existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Esta tese foi para nós um pressuposto teórico importante dessa pesquisa que comprova a repercussão das orientações internacionais no Brasil e especialmente em SC.

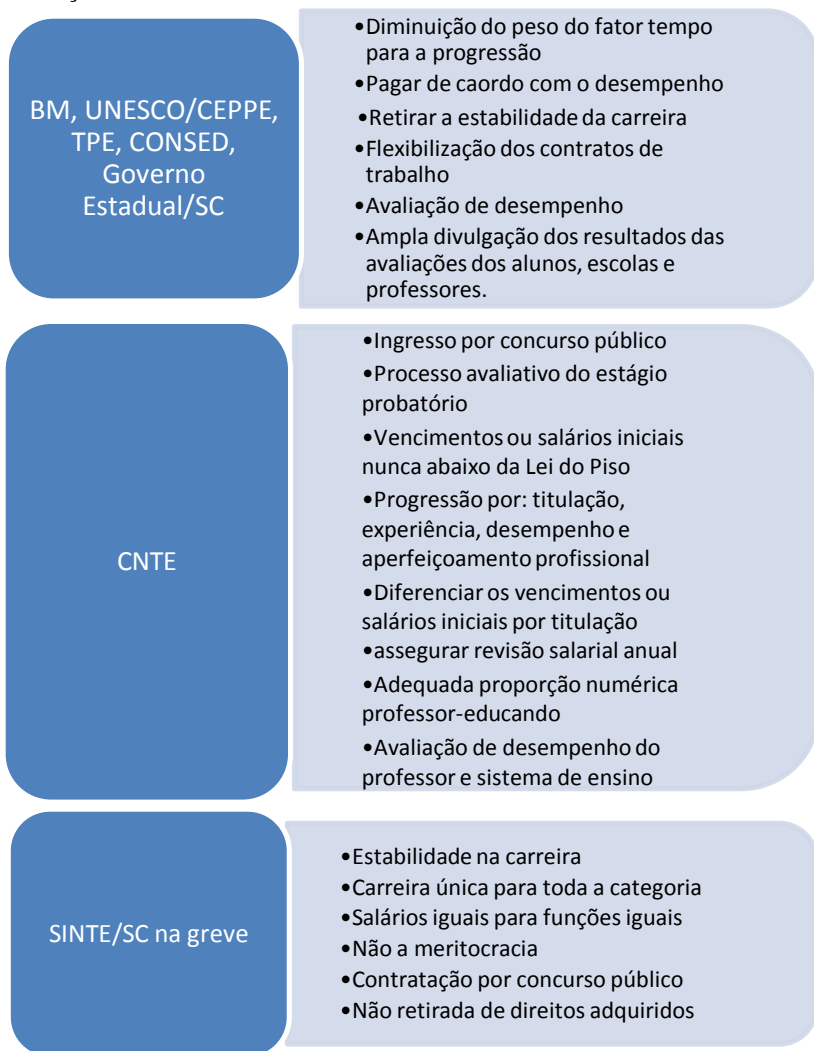
Além disso, buscamos elaborar e explicar, com apoio de outros autores, nossas concepções sobre o papel da educação, da escola e do professor no processo de reestruturação produtiva do capital, na intenção de entendermos os interesses e questões determinantes para a reforma da carreira do magistério público da educação básica. Sabemos que essas são questões complexas, que merecem aprofundamento e não se findam nessa exposição, mas desejamos destacar que a educação escolar é lugar de disputa entre interesses diferentes das classes fundamentais. A escola, ao mesmo tempo em que conforma, produz consenso, contribui na formação da força de trabalho que será explorada pelos capitalistas, também pode permitir aos trabalhadores a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Os professores que têm como ofício a transmissão de conhecimentos têm por contradição o potencial tanto para a reprodução do sistema vigente quanto para a elevação cultural das classes subalternas. Esse entendimento contribuiu para a condução das nossas análises.

Posteriormente, ao elaborarmos o balanço das produções acadêmicas referentes à carreira docente, constatamos a existência de eixos que emergem dos trabalhos selecionados, dos quais evidenciamos: remuneração, plano de carreira, atratividade, valorização, avaliação e trabalho docente. Verificamos também uma grande quantidade de trabalhos produzidos sobre a temática. Os eixos encontrados nas produções acadêmicas sugerem uma concomitância entre estudos acadêmicos e as políticas atuais para a carreira docente, pois os mesmos estão presentes tanto nas produções acadêmicas, quanto nas legislações e documentos oficiais. As pesquisas analisadas, de uma forma geral, trazem o histórico das reformas educacionais a partir da década de 1990. O BM, a OCDE e a UNESCO, foram sublinhados nos trabalhos como OMs propositores das reformas empreendidas na América Latina e Caribe. As investigações que tratam das reformas mais atuais, anos 2000, têm como ponto de encontro os prejuízos que estas veem causando para a educação

e a carreira docente, traduzidos em flexibilização dos contratos, precarização do trabalho, adoecimento dos profissionais pedidos de licença e exoneração. Nenhum dos trabalhos analisados no balanço bibliográfico mostrou o aumento de indicadores educacionais decorrente das políticas educacionais de avaliação de desempenho. Os autores estudados diferem na compreensão do papel do Estado, em alguns casos, o entendimento é de um conflito entre Estado e professores e em outra visão, o Estado é visto como mediador entre os interesses do Capital e Trabalho. Os trabalhos publicados nos Cadernos de Educação da CNTE, tanto de Dourado (2009), como Cunha (2009), defendem a ampliação dos direitos apresentados nas diretrizes nacionais para a carreira docente (BRASIL, 2009) para todos os trabalhadores da educação. Cunha (2009) apresenta uma perspectiva governista e favorável aos estudos e recomendações das OM.

Procuramos ampliar nosso conhecimento acerca dos projetos para a reforma da carreira docente, para isto analisamos documentos das seguintes instituições: UNESCO/ CEPPE, Banco Mundial, CONSED, Todos pela Educação, CNTE, SINTE/ SC e SED/ SC. Para melhor visualizarmos, elaboramos figura que agrupa as principais propostas para a carreira do magistério público da educação básica.

Figura 2: Diferentes propostas para a reforma da carreira docente na educação básica



Fonte: Elaboração própria.

Em nossa pesquisa, partimos do projeto internacional para posteriormente estudarmos as reformas na carreira no âmbito nacional e local (SC). Estudamos especificamente a rede UNESCO / CEPPE que

elaborou o *Proyecto Estratégico Regional* sobre políticas docentes capitaneado pela UNESCO. Verificamos que os documentos estudados são prescritivos, repetem de forma pedagógica a mesma ideia e estão centrados nos seguintes aspectos: contratação, remuneração, incentivos, progressão, condições de trabalho, avaliação docente, organização da categoria docente. Constatamos que suas proposições para a carreira docente são: atrair e reter pessoas talentosas para a carreira docente, salários baseados em avaliações de desempenho, incentivos para os ingressantes na carreira e incentivos por mérito, monitoramento e avaliação, progressão na carreira sem sair da sala de aula, garantir boas condições de trabalho, consensuar com os sindicatos os “*estándares*” que sejam base para pagamento de salários diferenciados e para as avaliações, e construir um cenário de cooperação com os sindicatos.

Nossos estudos nos permitem afirmar que a reforma para a carreira docente na América Latina e Caribe difundida pelos OM estudados formula uma concepção de igualdade de salários como injusta e de desigualdade como justa. A modificação da noção de justiça e injustiça no que tange a salários iguais necessita da produção dos consensos para que haja uma possível sociedade ordenada, onde todos cooperem. Segundo Rawls (2004), para que a cooperação aconteça é necessário que haja um acordo sobre o que é justo. Então, em relação à carreira docente, a proposta dos capitalistas busca modificar o conceito de justiça, substituindo a justiça como igualdade de direitos pela justiça com equidade, pela igualdade de oportunidades. Isso justificaria a meritocracia e o pagamento desigual para funções iguais. No entanto, conferimos que Rawls, (2004) construiu sua teoria de justiça apoiado em uma estrutura inexistente no sistema capitalista: a posição original de igualdade, um hipotético contrato social, homens livres e iguais. Visto que as relações de produção no sistema capitalista são fundamentalmente desiguais e a liberdade trata-se de mera formalidade, em que o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho ao proprietário dos meios de produção, seria necessária uma transformação radical do sistema de produção para que a humanidade pudesse chegar efetivamente à igualdade. Assim, a justiça na perspectiva liberal não condiz com o que analise da realidade nos apresenta como motivo real dessa modificação na carreira, dessa desestruturação da carreira docente.

Como avaliamos durante o trabalho, essa reforma não vem para fazer justiça ou para melhorar a “qualidade” da educação, mas vem sim, para controlar o trabalho do professor, no sentido de formação de FT e do cidadão necessário para as novas necessidades dos capitalistas. Intenciona também enfrentar as crises cíclicas do capitalismo com a redistribuição

da aplicação de recursos financeiros, nesse caso, a injeção de dinheiro público nos setores produtivos em detrimento de investimentos públicos nos serviços sociais, como a educação. Nessa perspectiva é o setor privado (empregador/ explorador da força de trabalho) quem indica quais são as necessidades e habilidades que precisam ser formadas na escola. O interesse de assegurar reprodução da força de trabalho perpassa os interesses dos capitalistas em elaborar proposições para a educação, para a escola e para a carreira docente.

Na seção na qual propomos o debate sobre como os documentos nacionais abordam as reformas da carreira docente da educação básica pública, trouxemos para discussão a pesquisa publicada pela UNESCO em parceria com o MEC, realizada por Gatti, Barretto e André (2011) que traz um estado da arte sobre carreira docente. Os autores destacam a importância dos professores para a formação dos brasileiros para a cidadania, defendem a valorização do professor por meio de bônus e prêmios de acordo com o desempenho individual ou da escola. Somamos a esse estudo o documento sobre planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos Estados brasileiros (CONSED, 2005) produzido com a consultoria de Sonia Balzano. As análises que realizamos nos mostraram que os governos estaduais caracterizam os estatutos como “antigos” “ultrapassados” sinalizando características que precisam ser “superadas”, como: progressão por tempo de carreira; diferença grande de valores entre um nível e outro da carreira; principalmente no que se refere à pós-graduação (formação para ensino superior e não para a educação básica); estabilidade e critérios para a avaliação de desempenho dos professores (CONSED, 2005).

Consoante o projeto internacional, o TPE (2011), publicou o material “Educação: uma agenda urgente” a partir de um congresso internacional realizado em Brasília no mesmo ano. As principais proposições para a carreira foram: as seleções devem ser realizadas priorizando contratos permanentes de 40h semanais; melhorar o salário inicial da carreira; regulamentar o estágio probatório e torná-lo mais rigoroso “observando critérios objetivos de desempenho; implantação da Prova Nacional para o Ingresso na Carreira Docente; igualar o rendimento médio dos professores aos dos outros profissionais com a mesma formação escolar; plano de carreira com progressão ligada ao tempo de serviço, titulação desempenho em avaliações da categoria; redução do número de professores temporários; aumento gradativo de salários, sem que os professores “exitosos” precisem deixar a sala de aula; formação continuada com discussões entre os pares para problematizar as práticas e buscar novas alternativas para aprendizagem e programas de tutoria.

Assim, percebemos um convergência de projetos para a reforma entre esses documentos e os da UNESCO.

Consideramos importante para a discussão a Resolução nº2, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009). Destacamos que as diretrizes defendem a progressão na carreira titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional e enfatiza a valorização do tempo de serviço na carreira. A CNTE (2009) avalia essa resolução como uma conquista dos trabalhadores em educação e defende a ampliação desses direitos para todos os trabalhadores em educação.

No percorrer dessa pesquisa, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) (BRASIL, 2014). A meta 18 do PNE se refere à necessidade de implantação e reestruturação do plano de carreira do magistério. Organizamos o planejamento do PNE para a carreira em 4 eixos: Condições de trabalho, remuneração, incentivos e avaliação. Verificamos que o PNE dá ênfase dada à avaliação em relação aos outros eixos. Notamos que a implantação de novos mecanismos está sendo indicada, como a Lei de Responsabilidade Educacional e a Prova Nacional para ingresso na carreira docente pública. Além disso, foi possível constatar a parceria de instituições público- privadas na construção e disseminação da política, com a criação da plataforma online “Observatório do PNE”, capitaneada pelo TPE em parceria com diversas instituições privadas e a UNESCO.

Confirmamos que apesar dos estudos sobre as reformas na carreira do magistério implantadas nos Estados da Bahia, Pará, São Paulo, Minas Gerais constatarem a perda de direitos, novas formas de relação e interação entre os sujeitos escolares, aumento nos pedidos de exoneração, obstacularização da organização solidária da categoria, intensificação do trabalho, os OM continuam insistindo e repetindo as recomendações que são negociadas com a burguesia nacional e inseridas em nossas políticas. Porém, para a implantação dessa perspectiva é necessário o convencimento e consentimento dos professores. Apesar da convergência das propostas internacionais e nacionais, e do discurso que intenciona ocultar os reais objetivos das reformas, os professores não foram convencidos pelos *slogans* da qualidade, justiça e valorização. Assim como a proposta dos capitalistas, a resistência e luta também se dão no âmbito internacional. Os professores se constituem em uma categoria historicamente organizada. Temos muitos casos de estratégias e táticas de resistência dos professores por toda a região da ALC que merecem o aprofundamento em uma pesquisa específica. No Perú, de acordo com o

documento do CENTRO DE ESTUDIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS (CEPP), em 2007 foi criada a Lei da Carreira Pública Magisterial, em que a ascensão na carreira ocorre segundo os resultados de avaliações e provas voluntárias, com um tempo mínimo de permanência em cada nível. Destacamos que:

Los docentes del sector estatal que estaban regidos por la Ley de Profesorado, tienen La posibilidad de ingresar en la Carrera Pública Magisterial en la que el quinto nivel duplica el salario del primer nivel. Ambas leyes coexisten dado que la incorporación a la Carrera Pública Magisterial es voluntaria. A pesar de los incentivos económicos ofrecidos, se estima que el 80% de los maestros permanecen en la antigua Ley del Profesorado (Cuenca, 2011). (CENTRO DE ESTUDIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, p.80).

No Brasil, o ajuste fiscal que penalizou a classe trabalhadora, anunciado pela presidenta em 2015, culminou em manifestações e greves por todo o país. No decorrer desta pesquisa nos deparamos com a greve do magistério público da educação básica da rede estadual de Santa Catarina, deflagrada no mesmo ano. Sentimos a necessidade de incorporar esse novo fenômeno as nossas análises, pois tínhamos como hipótese de que ele materializou as disputas em torno da reestruturação da carreira que estávamos estudando. Acompanhamos esse movimento com observação nos eventos relacionados ao movimento dos docentes (assembleias, manifestações, ocupações), registrando-os em diário de campo, gravações de áudio e fotografia. A isso combinamos a análise de documentos e informes *online* veiculados nas páginas oficiais do SINTE/SC e da SED/ SC. Com esse estudo constatamos que o governo estadual buscou o consentimento dos professores e da sociedade para desestruturar a carreira docente. Tentou resignificar as necessidades genuínas de reconhecimento profissional e valorização, pretendendo dividir a categoria entre concursados e contratados temporariamente, ativos e aposentados, entre os que seriam bem ou mal avaliados e por isso mercedores ou não de um bom salário. Mesmo com o apelo do governo e a realidade de fragilidade, diante da relação de poder de um projeto internacional para a carreira, os professores catarinenses não concordaram com esse projeto. Pelo contrário, uniram-se para lutar por

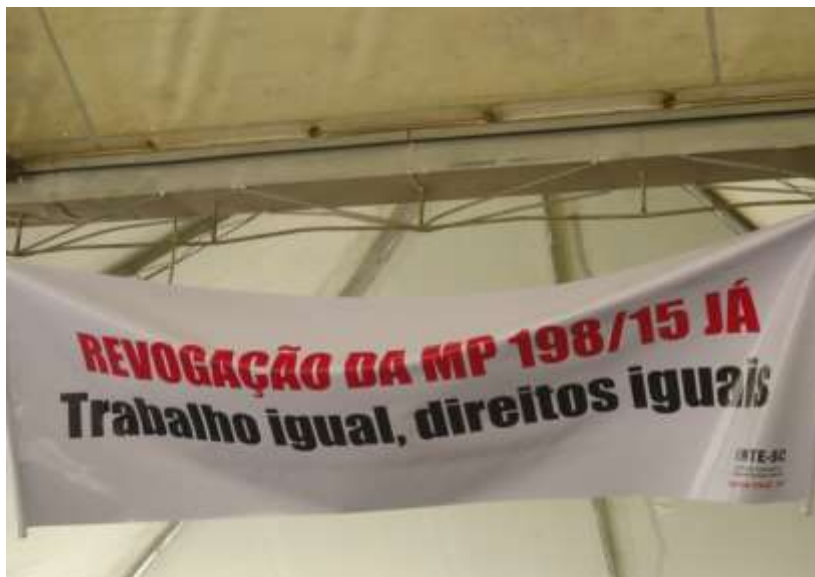
uma carreira unificada e pela garantia dos mesmos direitos para todos os professores.

Figura 3: Faixa exibida na mobilização dos professores no dia 03/03/2015



Fonte: Registro nosso, 2015.

Figura 4: Faixa exibida na mobilização dos professores no dia 03/03/2015



Fonte: Registro nosso, 2015.

O ataque do Estado contraditoriamente uniu a categoria para a resistência. Não só a presença, como a atuação do instrumento de repressão do Estado capitalista (a Polícia Militar) nas mobilizações dos docentes, evidenciou que os instrumentos de convencimento e coerção não foram suficientes para garantir a implementação da política. A greve aconteceu, os professores se organizaram, realizaram debates, formações políticas, manifestações nas ruas, em folhetos, nas redes sociais, acamparam na Assembleia Legislativa, enfrentaram a pressão da mídia e dos diretores das escolas contrários à greve, tiveram desconto em suas folhas de pagamento, entre tantas outras adversidades, confirmando ser uma categoria combativa. Constatamos que a reforma defendida pelos OM estudados e pelo governo estadual catarinense, que traria justiça e reconhecimento aos bons professores, não foi aceita pela categoria, pelo contrário, ela defendeu como justo salários iguais para funções iguais.

A greve e manifestações dos professores, mesmo não assegurando a permanência de todos os direitos historicamente adquiridos, conquistou a não votação da MP 198, que desvinculava o professor ACT da carreira dos efetivos, a manutenção da titulação em magistério e ensino médio como os dois primeiros níveis na carreira e impediu a inclusão da

meritocracia na pauta da mesa de negociação composta com o fim da greve. Com a observação desse processo, refletimos que as instituições representativas dos trabalhadores podem não desempenhar sua função central em alguns momentos. Verificamos em nossas observações, constantes divergências entre a direção do SINTE/SC e o grupo de professores que compõe a base do movimento. A negociação com o governo como alternativa à greve foi defendida pela direção do sindicato antes e depois da sua deflagração, já outros professores e organizações dentro da base lutaram pela negociação com o governo com a manutenção da greve e o total apoio aos professores grevistas. Essa base da categoria que discorda de sua liderança pode ser o germe para uma nova direção ou mesmo um novo sindicato. O consenso e cooperação dos sindicatos vêm sendo constantemente apontado pelos documentos da UNESCO e outros OM, como importante para as reformas indicadas. “*Uno de los elementos centrales en la búsqueda del consenso entre sindicatos y ministerios*” (CEPPE, 2009, p. 15). Os sindicatos antes encarados como inimigos (SHIROMA, EVANGELISTA, 2007), agora são apontados como importantes para o processo. No entanto, o que registramos na realidade da greve do magistério catarinense de 2015, foi uma negociação entre governo e estado de cunho meramente formal, já que o governo se recusou a considerar as propostas e reivindicações da categoria, com a justificativa principal de que não havia orçamento suficiente para atender às demandas. Durante o período de greve, o governo catarinense se negou a negociar com o sindicato, utilizando a mídia local, os descontos de salários e ameaças de perda de cargos para intimidar os que estavam na luta.

Com nossas análises percebemos que a burguesia busca produzir consensos e justificar suas propostas para a carreira docente que intencionam assegurar a permanência do modo de produção atual. A reforma que defende a remuneração atrelada ao desempenho dos professores em avaliações, em que os bônus e aumentos salariais são distribuídos apenas para os professores “mais eficazes” propõe controlar, disciplinar e moldar os docentes para o trabalho regido pela lógica do mercado, competitivo, instável e meritocrático. Também legitima o sistema capitalista na medida em que prioriza os gastos públicos na área econômica em detrimento da área da educacional. A ideia de construção de uma sociedade mais justa, por via de reformas educacionais, sem que se alterem as relações sociais de produção, é uma ilusão, pois o sistema capitalista tem em sua estrutura de funcionamento a desigualdade social constituída na divisão de classes e em interesses antagônicos. No entanto, justamente porque o capitalismo produz a desigualdade, a antítese,

produzir a igualdade, é uma necessidade dos homens. A tentativa dos intelectuais orgânicos do capital, em mediação com a burguesia nacional brasileira, de difundir uma noção de justiça baseada em uma concepção liberal e alcançar o consenso sobre seu projeto, mostrou-se na realidade concreta da greve do magistério catarinense de 2015 derrotada. Isto expõe a contradição do processo que estudamos, pois na medida em que a reestruturação da carreira docente proposta pelos capitalistas incita a divisão e individualismo da categoria, esta se une para defender um projeto diferente para a carreira, trazendo à tona as diferentes concepções de mundo que fazem fundo a essas lutas.

A finalização desta pesquisa nos trouxe questões para novas investigações: nessa relação desigual de poder e de disputa entre Capital e Trabalho, mesmo os trabalhadores sendo em maior número e essenciais ao capital, eles não têm conseguido ultrapassar os limites de negociação na esfera do próprio sistema capitalista. Como essa relação se dá no processo de reforma da carreira dos docentes? Quais os obstáculos e possibilidades da luta diante das políticas internacionais e locais? Como os professores se organizam diante da agenda global dos capitalistas para a educação que difunde por meio das redes sociais as mesmas propostas de reestruturação da carreira docente para toda a região da ALC? A categoria docente tem um projeto para a carreira docente em âmbito regional (ALC)? Os sindicatos latinos assumem o papel de oposição à essas propostas? Caso não, quem assume? Quais as conjunturas e estratégias que levaram ao avanço nas pautas reivindicativas?

Essas questões apresentadas extrapolam os objetivos desta pesquisa, mas podem ser investigadas por outros pesquisadores ou mesmo contribuir na continuidade deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE**: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da Educação Básica na Bahia (1997-2006). 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14699/1/Cristiane Almeida _dissertacao.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14699/1/Cristiane_Almeida_dissertacao.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2014.

ALVES, Ana Carolina Timo. As reformas em Minas Gerais: choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_reformas_em_mg_choqueu_gestao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe**: do protagonismo a subordinação. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

AMBRÓSIO, Ivone Ribera. As políticas de avaliação docente: novo cenário para o trabalho docente? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje5/eje5_4.pdf>. Acesso em: 6 de nov. de 2013.

ASSEMBLEIA ESTADUAL DO SINTE/SC. **Declaração sobre o voto de abstenção**. Registro: J.M. Faust, Biguaçu, 2015. Gravação de áudio.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Orçamento Geral da União** (Previsto para 2014). 2013.[S.l.:s.n]. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>>. Acesso em: 28 julho 2014.

AUGUSTO, Maria Helena. Recompensa ou punição: a regulação educativa em MG e a cobrança por resultados. In: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <
http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje2/eje2_4.pdf>. Acesso em: 6 nov. de 2013.

ALVARENGA, Elda; VIEIRA, Emília Peixoto, LIMA, Mirian Morelli. Os impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006. Disponível:<
http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/os_impactos_da_politica.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2013.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 1.592/2003, 16 de dezembro 2009**. Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública. Disponível em:<
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=45816558C58813FD575286B58FAC874.node2?codteor=258482&filename=Avulso+-PL+1592/2003>.. Acesso em: 05 maio2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n ° 9/2010**. Referente indicação CNE/CEB n ° 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira da Educação Básica Pública. Disponível em: <
[file:///C:/Users/Eneida/Downloads/pceb009_10%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Eneida/Downloads/pceb009_10%20(2).pdf)>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRASIL. Lei n. 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 - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei n.10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta e institui o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <<https://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/>>. Acesso em: 8 nov. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 17 dez. 2013.

BRASIL. 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 do ADCT, e dá outras providência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em 06 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Seja um professor. [200-]. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf

>. Acesso em 3 de abril de 2014.

BRESSER- PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.47, p.1-28, jan/abril. 1996. Disponível em:

<<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acesso

em ago.2013.

BRITO, Lucia Elena Pereira; Franco; FRANÇA, Robson Luis. Plano de carreira dos docentes de Minas Gerais: choque de gestão e cultura do desempenho no governo Aécio Neves. In: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru:

Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível

em:<http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/ej

[e2/eje2_2.pdf](http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/ej)>>. Acesso em 2 nov.2013.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil.

Revista Brasileira de Educação. 16, n.48, set/dez./2011. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

[24782011000300002&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 03 mar. 2014.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa;

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Remuneração docente no Brasil:

antecedentes do piso salarial profissional nacional. In: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru:

Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_33.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

CEPPE- CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (Chile) (Org.). **A CERCA DE**. 2013. Disponível em: <<http://www.ceppe.cl/acerca-de>>. Acesso em: 3 mar. 2014.a

CEPPE-CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (Chile) (Org.). **COOPERACIÓN**. 2013. Disponível em: <<http://www.ceppe.cl/cooperacion>>. Acesso em: 01 jun.2014.

CEPP- CENTRO DE ESTUDIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS (Argentina) (Org.). **Seminario: nuevas políticas docentes em América Latina**. 2009. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/download/54b6650f3b4ef.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CINTHIA RODRIGUES. Cartacapital. **Não faltará nenhum recurso para a educação, diz Cid Gomes**. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/837/cid-gomes-novo-ministro-educacao-670.html>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

CNTE. Diretrizes para a carreira e remuneração. **Cadernos de educação**. Ano XIV, n.21, 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/livros/10625-cadernos-de-educacao-no-21-outubro2010-diretrizes-para-a-carreira-e-remuneracao.html>>. acesso em: 13 set. 2014.

CNTE. **Diretrizes para a carreira e remuneração.**: A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. Brasília. 2009. 161 p. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_21.pdf>. Acesso em: 7 maio 2014.

CNTE. **Proposta da CNTE sobre diretrizes para a carreira dos profissionais da educação**. 2013. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/9483-cnte-propoe-diretrizes-para-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-escolar.html>. Acesso em: 3 out. 2014.

CNTE. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso** . 2014. Disponível em: <
[http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso->](http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-). Acesso em: 10 out. 2014.

CONSED. **Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Consultora: Sonia Balzano. 2005.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 2. ed. Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1984.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Asa Editores Ii, 2001. 224 p.

COX, Cristián; BECA, Carlos E.; CERRI, Marialena. **Nueva agenda de políticas docentes em América Latina y El Caribe: nudos críticos y critérios de acción**. PROYECTO PROFESORES PARA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS. CEPPE/ OREALC /UNESCO. Santiago, 2011. Disponível em: <
<http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/nueva-agenda-Buenos-Aires.pdf>>. Acesso em 20 março 2015.

COX, Cristián; BECA, Carlos E.; CERRI, Marialena. **Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones de políticas**. PROYECTO PROFESORES PARA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS. CEPPE/ OREALC /UNESCO. 2014. Disponível em <
http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/POLITICAS_DOCENTES_AM%89RICA_LATINA_COX_BECA_CERRI_20_10_13_final_edited_24_5_14_2.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2015.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração**, Brasília, v. 21, n. 14, p.145-161, nov. 2009. Disponível em: <
http://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_21.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação". Educação e Sociedade. 2004, vol.25, n.87, p. 423-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 jun. 2014.

DANIEL ADERALDO (Ceará). iG. **Professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro, diz Cid**. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

DAVIES, Nicholas. A frágil confiabilidade do tribunal de contas de Santa Catarina na fiscalização dos recursos da educação: governo estadual deixou de aplicar mais de R\$ 2,1 bilhões em educação de 1998 a 2008, mas TC aprovou as contas estaduais. **Perspectiva**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.193-226, 24 out. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p193/19418>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

DE MARI, Cezar Luiz. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 265 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88827/225653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 maio. 2014.

DOURADO, Luiz. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração**, Brasília, v. 21, n. 14, p.132-144, nov. 2009. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_21.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

DUARTE, Adriana. Vinte anos de estudos sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje9/eje9_26.pdf. Acesso em: 8 nov. 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos da política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo. M. de L.; RODRIGUES, Doriedson. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e política educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2012. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/trabalhos-em-eventos/viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.

FAUST, Juliana Matias. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Florianópolis: UFSC 2010, 31p. (Relatório de pesquisa PIBIC).

FAUST, Juliana Matias. **Propostas e ações de redes políticas para a reforma da carreira docente no Brasil**. Florianópolis: UFSC 2011a, 42p. (Relatório de pesquisa PIBIC).

FAUST, Juliana Matias. Metas educativas para a geração do Bicentenário: das propostas internacionais às políticas locais. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 97 – 106, 2011b.

FAUST, Juliana Matias. **A criação do piso nacional do magistério e a carreira docente**: um estudo sobre Santa Catarina. 2013.72f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERNANDES, Maria José Da Silva. As reformas educacionais paulistas e o bônus mérito: impactos sobre o trabalho docente e a organização da escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010.

Disponível em:<

[//www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_9.pdf](http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_9.pdf)>. Acesso em 3 de out. 2013.

FOLHA ONLINE (São Paulo). Reuters (Comp.). **Para UNESCO, mundo precisa de mais 15 milhões de professores.** 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u6619.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FOLHA ONLINE (São Paulo). PATU, Gustavo. **Prioridade do novo mandato:** educação sofre corte de R\$ 7 bi. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/203276-prioridade-do-novo-mandato-educacao-sofre-corte-de-r-7-bi.shtml#> = . Acesso em 3 jun. 2015.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade na carreira docente.** Assessoria geral: Gatti, Bernardete A. São Paulo, 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Prêmio educador nota 10. Brasil, 2014. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/educadornota10/sobre-o-premio/premiacao.shtml>>. Acesso em 13 jun. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. BRASÍLIA: UNESCO, 2011, 300 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v.2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MACIEL, Rosana Mandes. **Reestruturação produtiva e trabalho docente:** um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas- MG a partir de 1990. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado

em Educação: Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1004/1/ReestruturaçãoPrdutivaTrabalho.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

MARI, César L. **Sociedade do conhecimento e Educação Superior na década de 90**: Banco mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas [tese]; Orientadora: Olinda Evangelista- Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/view/download/191.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. Cap. 2. p. 127-192.

MARTINS. André Silva. **A direita para o social**. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de fora: UFJF, 2009.

MAUÉS, Olgaíses. Políticas de avaliação: novas regulações e trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje5/eje5_14.pdf>. Acesso em: 6 de nov. de 2013.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A revisão da bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio. MACHADO, Ana Maria (org). **A bússola de escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-42.

MEGERDITCHIAN, Alan Ary. **Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado de São Paulo**: expectativas e atendimentos. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14823>. Acesso em: 10 abr. 2015.

MELLO, Elena Maria Billig. Valorização e profissionalização de professores, carreira profissional docente, qualificação docente e formação de professores: temáticas de teses produzidas no período de 1996 a 2006. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje1/eje1_34.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2013.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho, resistência e organização dos docentes: tensões, debates e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje6/eje6_10.pdf>. Acesso em 5 out. 2013.

MENGER, Amanda da Silva. A greve do magistério em SC: a percepção dos professores sobre o movimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - regional Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...**Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1319/133>>. Acesso em 4 de abril 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Sobre o observatório do PNE**. 2013. [S.l.:s.n]. disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de**

Educação, [s.l], v. 16, n. 47, p.483-492, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a11>>. Acesso em: 7 agosto 2014.

PALOMINO, Giovanna Guzman. Influencia de las políticas educativas em el desempeño del docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em:<http://www.redeestrado.org/186eminários/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_19.pdf>. Acesso em: 12 de nov. de 2013.

RAMOS, Bruna Sola; ROCHA DE SÁ, Maria Inês; OLIVEIRA, Carlos Eduardo Rebuá. “Seja um professor!”: entre a propaganda e o protesto, os contrastes da política de valorização docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em:<http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/ej3/eje3_36.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

RAWLS, John. **La justicia como equidad**: una reformulación. Buenos Aires: Paidós, 2004. 288 p.

RIBEIRO, Tayguara. Sindicato critica bônus de governo a professor. **Diário de São Paulo**, 01 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/sindicato-critica-bonus-do-governo-a-professor/>>. Acesso em 13 jun. 2014.

RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fátima. As políticas de avaliação como estratégias de regulação do trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...**Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje5/eje5_3.pdf>. Acesso em: 7 de nov. de 2013.

RIGOLON, Walkiria. Avaliação: o refinamento das formas de controle do trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 8,2010. **Anais...**Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em:<http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje5/eje5_5.pdf>>. Acesso em: 6 de nov. de 2013.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; BORTOLOTO, Claudimara. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Interface: comunicação, saúde, educação**, [s. L.], v. 15, n. 38, p.793-803, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n38/en_14.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ROCHA, Maria Da Consolação. As políticas educacionais e a valorização da profissão docente: uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje2/eje2_3.pdf>. Acesso em: 7 out 2013.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores- Associados, 1998.

SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. **Estadão**, São Paulo, 31 ago. 2013. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp.1069886>. Acesso em: 29 maio 2014.

SANTA CATARINA. **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.

SANTA CATARINA. **Mensagem à assembleia legislativa: exposição de motivos da Secretária do Estado da Educação que fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências**. Florianópolis, 2015c.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da educação. Escolas devem abrir normalmente e registrar faltas de professores, orienta Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de estado de comunicação, 24, março 2015d. Disponível em< <http://www.sc.gov.br/mais-sobre->

[educacao/escolas-devem-abrir-normalmente-e-registrar-faltas-de-professores-orienta-secretaria-de-estado-da-educacao>](#). Acesso em: 25 de março 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Minuta termo de acordo n° 02-2015**. 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 – SINTE/SC. Florianópolis, 12 de maio 2015c. Disponível em:< <http://SINTE-sc.org.br/mobilizacao/SINTE-recebe-documento-do-governo/>>. Acesso em 13 maio 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. Governo de Santa Catarina. **Estudo da Nova Carreira do magistério estadual**. Florianópolis: SED, 2015a. 24 slides, color. Disponível em: <<http://SINTE-sc.org.br/trabalhadores-da-educacao/SINTEsc-recebe-estudo-da-nova-carreira-do-magisterio/>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.11 ed. Ver. Campinas: Autores associados, 2011.

SCHNEIDER, Mara Cristina. **Certificação de professores**: contradição de uma política. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SCHNEIDER, Mara Cristina. Seção 3- Visão das OM sobre as organizações sindicais docentes e suas recomendações para a avaliação de professores. In: Avaliação docente no Brasil e em Portugal: análise das políticas e dos “obstáculos políticos”. Texto de defesa. Florianópolis, SC: PPGE, UFSC, 2014. (mimeo).

SCHNEIDER, Mara Cristina; SHIROMA, Eneida Oto. Certificação ocupacional: implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...**Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em:<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produto%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab_evento_mara_e_eneida_certifica%C3%A7%C3%A3o_ocupacional.pdf..>. Acesso em: 12 de nov. de 2013.

SCHNEIDER, Mara Cristina; SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista da faculdade de Educação UFG**. Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25131/15121>>. Acesso em 02 fev. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **La institucionalización de las políticas docentes en América Latina**. PROYETO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES. 2011. Disponível em: <http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/paper_simon.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_36.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. **Propostas e ações de redes de políticas públicas para a reforma da carreira docente no Brasil**: Relatório de Pesquisa. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 102 p.

SHIROMA, Eneida Oto. **Redes de políticas públicas e governança da educação**: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 23 p. (Projeto de pesquisa).

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SHIROMA, Eneida Oto. FAUST, Juliana. **Tendências para a profissão e carreira docente**. Trabalho apresentado no VII Congresso

Internacional de Educação. São Leopoldo: UNISINOS, de 22 a 24 de agosto de 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&marin; 2014. p. 21-45.

SHIROMA, Eneida, O, SCHENEIDER, Mara Cristina; JÚNIOR, Antônio Celso Mafra. “A cada um segundo seu desempenho”: tensões e contradições da política de avaliação docente In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...**Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em:<http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/ej_e5/eje5_6.pdf>. Acesso em: 6 de nov. de 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. **Professores em exame**: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa* (Brasil), v. 6, n. 1, jan/jun, 2011, p. 31-44, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/894/89419159004.pdf>>. Acesso em: 3 de set de 2013.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influencia no Serviço Social. 4 ed, 2011. São Paulo: Cortez. Cap. 1. A trajetória intelectual de Gramsci. (p. 31-91).

SINTE/SC. **Assembleia do magistério confirma greve a partir do dia 24/03**. Florianópolis, 10 março 2015. Disponível em < <http://SINTE-sc.org.br/eventos/assembleia-do-magisterio-confirma-greve-a-partir-do-dia-2403/>>. Acesso em: 12 março 2015.

SINTE/SC. **Nota pública do SINTE/SC**. Florianópolis, 4 fev. 2015a. Disponível em:< <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/giro-pelos-estados/14343-sc-nota-publica-SINTE-sc-tem-muitas-divergencias-no-estudo-sobre-carreira-apresentado-pelo-governo.html>>. Acesso em: 5 fev 2015.

SINTE/SC. **Ofício expedido nº 051/2015**. Florianópolis, 28 abril, 2015b. Disponível em: < <http://SINTE->

sc.org.br/mobilizacao/magisterio-realiza-ato-e-protocola-documento-no-centro-administrativo/>. Acesso em 30 abril 2015.

SINTE/SC. **Ofício expedido nº 056/2015**. Florianópolis, 7 maio, 2015c. Disponível em: < http://SINTE-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/05/11251680_978727092138101_1360592014_n.jpg>. Acesso em: 8 maio 2015.

SOLANO, Cleonice Halfeld, RODRIGUES, Rubens Luiz. O plano de desenvolvimento da escola na lógica da reforma do estado: Controle de resultados e trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...**Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em:<http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_23.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2013.

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), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129184/330270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 abr. 2015

SOUZA, Michele Borges de. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará.** 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Políticas Públicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertmicheleborges.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

TPE- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso todos pela educação.** Todos pela educação rumo a 2022. 2006. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>>. Acesso em: 05 abril 2014.

TPE- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Congresso internacional.** Educação: uma agenda urgente. Brasília, 2011. Disponível em: < [file:///C:/Users/Juliana%20Faust/Downloads/diagramacao_congresso%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juliana%20Faust/Downloads/diagramacao_congresso%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 out. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação: uma agenda urgente.** Reflexões do congresso internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília, 2011a. Disponível em <
[file:///C:/Users/Juliana%20Faust/Downloads/educacao_uma_agenda_urgente%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juliana%20Faust/Downloads/educacao_uma_agenda_urgente%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 out. 2014.

TCE/SC- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Parecer prévio sobre as contas do governo do estado - exercício 2013.** Florianópolis, 2014. Disponível em: <
http://www.tce.sc.gov.br/sites/default/files/parecer_pr%C3%A9vio_2013.pdf>. Acesso em: 12 abril 2013.

UNESCO/ MEC. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes.** Brasília. 2009.112p. Disponível em: <
http://www.UNESCO.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf>. Acesso em 4 abril. 2014.

UNESCO/ OREALC. **Antecedentes y criterios para la elaboracion de políticas docentes em América Latina y el Caribe.** Santiago (CHL): Universidade Católica de Chile, Santiago. 2013. 174p. Disponível em: <
<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002232/223249s.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2014.

UNESCO; CONSED. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Org.: Sônia Balzano. Brasília, 2007. Disponível em: <
<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em 02 março 2014.

UNESCO; OREALC; SECRETARÍA TÉCNICA CEPPE. **Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe.** PROYETO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES. 2014. Disponível em: <
http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/catastro_completo_web_ok.pdf>. Acesso em: < 13 agosto 2014.

UNESCO; OREALC; SECRETARÍA TÉCNICA CEPPE. **Respuestas de países de La red Del proyecto estratégico regional sobre docentes a consulta sobre políticas docentes recientes.** 2011. Disponível em: <

<http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Productos/documento%20SINTEsis%20general.pdf>>. Acesso em: 25 abril 2014.

VAILLANT, Denise. **Carrera docente**. PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES. 2011. Disponível em: <http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca_doc/vaillant_carrera.pdf>. Acesso em: 01 maio 2014.

VALENTE, Lucia De Fátima. Políticas de valorização dos profissionais da educação no tempo presente: alternativas em construção? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 2010. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/seminarios/VIII_Seminario/trabajos/eje3/eje3_27.pdf>. Acesso em: 8 out 2013.

WEBCONFERÊNCIA com o secretário SED-SC. Realização de Governo do Estado de Santa Catarina. Coordenação de Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. (85 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mV9tF4DJnb8>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

WEINSTEIN, José. **La esquiwa política entre las volátiles políticas docentes**: borrador para discusión. PROFESORES PARA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS. PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES OREALC/UNESCO. República Dominicana, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela salarial do magistério da educação básica da rede pública do estado de Santa Catarina. Abril de 2015

TABELA ATUAL

NÍVEL	A(1)	B(2)	C(3)	D(4)	E(5)	F(6)	G(7)
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	1.862,02	1.910,45	1.960,15	2.011,16	2.063,49	2.117,20
8	1.917,94	1.967,79	2.018,92	2.071,42	2.125,25	2.180,49	2.219,81
9	2.028,05	2.080,69	2.134,70	2.190,13	2.246,98	2.287,97	2.347,36
10	2.196,44	2.253,47	2.311,99	2.372,04	2.433,64	2.496,86	2.561,71
11	2.441,64	2.505,16	2.570,34	2.637,21	2.705,83	2.776,23	2.848,48
12	2.694,80	2.765,00	2.837,04	2.910,96	2.986,82	3.064,64	3.144,49

ANEXO B– Proposta do governo estadual para a tabela salarial do magistério da educação básica da rede pública do estado de Santa Catarina. Entregue ao SINTE/SC em 13 de abril 2015.

TABELA NOVA CARREIRA 2015										
NÍVEL	REFERÊNCIA									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
II	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
III	2.450,00	2.605,18	2.696,37	2.790,74	2.888,41	2.989,51	3.094,14	3.202,44	3.314,52	3.430,53
IV	2.882,83	2.983,73	3.088,16	3.196,24	3.308,11	3.423,89	3.543,73	3.667,76	3.796,13	3.929,00
V	3.204,65	3.316,82	3.432,90	3.553,06	3.677,41	3.806,12	3.939,34	4.077,21	4.219,92	4.367,61
VI	3.536,93	3.660,72	3.788,84	3.921,45	4.058,70	4.200,76	4.347,78	4.499,96	4.657,45	4.820,47

ANEXO C- Proposta de tabela salarial apresentada pelo SINTE/SC em 06 de março 2015.

IMPLANTAÇÃO A PARTIR DE 01/01/2015												
HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
MAGISTÉRIO	1	1.917,78	1.976,52	2.034,71	2.092,39	2.150,00	2.198,38	2.256,76	2.315,84	2.382,81	2.448,13	
LICENCIATURA CURTA	2	2.199,12	2.259,39	2.321,75	2.385,39	2.451,19	2.519,39	2.587,96	2.658,92	2.732,14	2.807,39	
LICENCIATURA PLENA	3	2.521,73	2.591,89	2.662,33	2.734,05	2.807,07	2.881,37	2.957,04	3.034,10	3.112,85	3.193,10	
ESPECIALIZAÇÃO	4	2.773,99	2.855,19	2.937,56	3.021,10	3.105,81	3.191,69	3.278,74	3.368,01	3.459,49	3.552,10	
MESTRADO	5	3.152,16	3.258,85	3.327,91	3.419,43	3.513,47	3.610,09	3.709,36	3.811,37	3.916,10	4.023,59	
DOCTORADO	6	3.624,99	3.744,87	3.827,19	3.912,35	4.000,40	4.101,40	4.205,47	4.312,60	4.422,81	4.536,10	
10 REFERÊNCIAS		2,75	%									
4 NÍVEIS:												
MAGISTÉRIO / LIC. CURTA		14,87	%									
LIC. CURTA / LIC. PLENA		14,87	%									
LIC. PLENA / ESPECIAL.		10	%									
LIC. PLENA / MESTRADO		25	%									
MESTRADO / DOCTORADO		10	%									

