



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

Karen Martins

**Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal
de Ensino de Florianópolis (2010-2018): lutas e resistências**

FLORIANÓPOLIS

2019

Karen Martins

Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018): lutas e resistências

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

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

Florianópolis

2019

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

Martins, Karen

Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018): : lutas e resistências / Karen Martins ; orientador, Marcos Edgar Bassi, 2019.
143 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Contrato PMF/BID. 3. Plano de Carreira e Remuneração. 4. Meritocracia. 5. Coaching. I. Bassi, Marcos Edgar . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Karen Martins

Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018): lutas e resistências

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Roselane Fátima Campos, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Examinadora

Prof.^a Marcia Aparecida Jacomoni, Dr.^a
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp
Examinadora Externa

Prof.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Examinadora Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Soraya Franzoni Conde
Coordenador do Programa

Dr. Marcos Edgar Bassi
Orientador

Florianópolis, 19 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Francisco de Assis Martins e Norma Eger Martins. Obrigada pela compreensão e pelo apoio na realização de meus sonhos e projetos. Sou grata pela pessoa que sou hoje, vocês sempre foram meu exemplo de vida. Amo-os muito!

Ao meu irmão, Felipe Francisco Martins, e à minha cunhada, Lilian Weingärtner, por sempre torcerem por mim, obrigada por me darem tanto apoio e amor! Vocês são especiais em minha vida!

Agradeço ao meu namorado, Tiago Ferreira Maurer. Por não medir esforços e me apoiar em cada etapa de minha vida. Por ser compreensivo e compartilhar as tristezas, angústias e alegrias ao longo desta e de outras fases de minha vida.

Ao meu orientador, Marcos Edgar Bassi, por acolher meu projeto, pela direção no decorrer da pesquisa, pela segurança sempre transmitida e pela gentileza ao apontar o caminho correto. Admiro-o pela humildade e enorme conhecimento. Obrigada por todas as orientações e pela liberdade para traçar o caminho da pesquisa. Agradeço-lhe pelo rico aprendizado.

Às professoras da banca: Roselane Fátima Campos, Marcia Aparecida Jacomonie Rosalba Maria Cardoso Garcia. A Roselane e Marcia, agradeço pelas contribuições desde a qualificação. Suas considerações foram fundamentais para a elaboração desta pesquisa. Agradeço-lhes, a todos, a vontade e a gentileza em compartilhar conhecimento!

A todos meus amigos, por compreenderem o momento de afastamento e por proporcionarem os momentos de descontração tão especiais. Aos colegas da turma de mestrado 2017, Liliam, Luiz, Márcia, Karoline, Marília e Fernanda, pela amizade construída ao longo do curso. Dividir angústias e alegrias com vocês tornou este percurso inspirador e divertido! Obrigada pelo carinho, e que nossa amizade se estenda pela vida!

À Marlise Oestreich, por se dedicar à leitura de meu trabalho e prestar grande auxílio nesta pesquisa. Muito obrigada! Ao Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto/UFSC). Os momentos partilhados com este grupo aprimoraram meus conhecimentos e deram sustentação à pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo analisar as implicações do contrato PMF/BID sobre a carreira do Magistério público municipal, focalizando alguns itens da pauta de reivindicação dos acordos coletivos da categoria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis no período compreendido entre 2010 a 2018 e incluindo elementos da reforma educacional iniciada na década de 1990. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos: identificar e analisar as políticas públicas que definem a carreira e a remuneração na rede, as recomendações do BID que sinalizam reformas na carreira e na remuneração docentes e relacioná-las com as lutas e resistências presentes na realidade em estudo. Realizou-se um balanço da literatura sobre o tema e uma análise do *corpus* documental oriundo do referido contrato PMF/BID e da legislação sobre a carreira e a remuneração docentes em Florianópolis. Foram observados, nas recomendações do contrato PMF/BID, tentativas de modificação no Plano de Vencimento e Carreira do Magistério Municipal, a fim de rever os critérios de progressão salarial (formação, aperfeiçoamento e tempo de serviço), e implementar um critério meritocrático. A implantação de um sistema de *coaching* para os profissionais do Magistério, que terá um viés gerencialista e de maior controle do trabalho docente, visando dar eficiência aos processos por meio de reformas curriculares, avaliações em larga escala, flexibilização da gestão e mudança na carreira do Magistério, substituindo-a por políticas meritocráticas para a definição da carreira e remuneração. Além de diversos outros elementos que atingem diretamente a carreira do Magistério, que é objeto de lutas e resistências por parte dos servidores públicos municipais.

Palavras-chave: Contrato PMF/BID. Plano de Carreira e Remuneração. Meritocracia. *Coaching*.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the implications of the PMF/IDB contract on the career of the municipal teaching profession, focusing on some items on the agenda of claiming collective bargain in agreements with the Municipality of Florianópolis in the period from 2010 to 2018 and including elements of the educational reform that began in the 1990s. For this purpose, we have identified as specific objectives to identify and analyze the public policies that define career and remuneration in the network, the IDB recommendations that signal career reforms and remuneration and relate them to the struggles and resistances present in the reality under study. A literature balance on the subject and the analysis of the documentary corpus from the PMF/IDB contract and the legislation on career and remuneration in Florianópolis was carried out. It was observed in their commendations of the PMF/IDB contract, attempts to modify the Maturity Plan and Career of the Municipal Magisterium, in order to review the criteria for salary progression (training, improvement and length of service) and to implement a meritocratic criterion. The implementation of a coaching system for the teachers' teachers, which will have a managerialist bias and greater control of the work of the teacher, aiming to give efficiency to the processes through curricular reforms, large-scale evaluations; management flexibility; change in the teaching career, replacing it with meritocratic policies for career definition and remuneration. In addition to several other elements that directly affect the career of the teaching profession that is the object of struggles and resistance by the municipal public servants.

Keywords: PMF/IDB agreement. Career and compensation plan. Meritocracy. Coaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados por tipo de produção	32
Quadro 2 – Quadro funcional docente e níveis de formação da carreira do Magistério da rede municipal de ensino de Florianópolis	58
Quadro 3 – Simulação de promoção por tempo de serviço e assiduidade	62
Quadro 4 – Posições dos estados brasileiros na avaliação Pisa	67
Quadro 5 – Trabalhos selecionados em repositórios institucionais	138
Quadro 6 – Trabalho selecionados na base de dados SciELO	139
Quadro 7 – Trabalhos selecionados na base de dados da Anpae	140
Quadro 8 – Trabalhos selecionados na base de dados da ANPEd	141
Quadro 9 – Trabalhos selecionados na base de dados do Google acadêmico.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Florianópolis. Número de matrículas na educação básica da RMEF – 2019.....	43
Gráfico 2 – Proporção de docentes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por sexo	44
Gráfico 3 – Tipo de contratação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	45
Gráfico 4 – Nível de formação dos professores da rede municipal de Florianópolis.....	48
Gráfico 5 – Nível de formação dos professores efetivos da rede municipal de Florianópolis	49
Gráfico 6 – Percentual de professores com Pós-Graduação.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas e modalidades da educação na rede municipal de ensino de Florianópolis	53
Tabela 2 – Tabela Salarial do Magistério, ano 2018 – Jornada 40 horas semanais	61
Tabela 3 – Simulação de Primeira promoção por tempo de serviço (horizontal), Acesso para Especialização (nova formação, vertical) e 901 horas de Aperfeiçoamento (vertical) – Tabela do Magistério (2016)	64

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Organograma dos departamentos da Secretaria Municipal de Educação42
- Figura 2** – Professores temporários em redes públicas de ensino, Brasil 2012.....47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIF	Associação Comercial e Industrial de Florianópolis
ACT	Admitidos em Caráter Temporário
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (
ALC	América Latina e Caribe
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
AST	Aliança Social-Trabalhista
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
Cieb	Centros de Inovação da Educação Básica
CMF	Câmara Municipal de Florianópolis
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Comcap	Companhia de Melhoramentos da Capita
Coned	Congressos Nacionais de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
Esag	Escola Superior de Administração e Gerência
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
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
HA	Hora-atividade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idepe	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipref	Instituto de Previdência Social dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IpuF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nº/N.	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organismo Multilateral
OnG	Organização não Governamental
PC	Plano de Carreira
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
Pisa	Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REE/SC	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
RME	Rede Municipal de Ensino
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
Sintrasem	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Ensino
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TPE	Todos pela Educação
UE	Unidades Educativas
Ufeco	União Florianopolitana de Entidades Comunitárias
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
V.	Volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO: CARREIRA, VALORIZAÇÃO DOCENTE E REMUNERAÇÃO	16
1.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE.....	18
1.3	CARREIRA E REMUNERAÇÃO: ASPECTOS VINCULADORES DAS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO.....	23
1.4	OBJETIVOS	29
1.4.1	Objetivo geral	29
1.4.2	Objetivos específicos	30
1.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
1.5.1	Metodologia de busca	32
1.5.2	Análise documental	33
1.5.3	Dados quantitativos	35
1.5.4	Organização do texto	35
2	CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO E CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	36
2.1	ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS ...	41
2.2	OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - CARACTERÍSTICAS GERAIS	43
2.2.1	Tipo de contratação	44
2.2.2	Nível de formação dos professores	48
2.2.2.1	Formação Continuada.....	51
2.2.3	Etapas e modalidades de ensino de atuação dos professores	53
2.3	ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	54
2.3.1	Estatutos	54
2.3.2	Planos de carreira	56
2.3.3	Desempenho docente e Meritocracia - Possível passo para a (Des) Valorização profissional?	68
3	POLÍTICA DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: DISPUTAS E RESISTÊNCIA	75
3.1	CARREIRA, REMUNERAÇÃO E SALÁRIO: SOB A ÓTICA DO SISTEMA CAPITALISTA.....	77
3.1.1	Valorização docente	80

3.2	O SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SOB A PERSPECTIVA DO BID	89
3.2.1	Caracterização do BID	90
3.2.2	As supostas resoluções para a expansão e melhoria da qualidade da educação ...	93
3.2.3	Políticas de monitoramento e as justificativas do BID amparadas no Ideb	95
3.2.4	O <i>Proyecto</i> e as implicações sobre o Magistério municipal	100
3.3	ACORDOS COLETIVOS DE TRABALHO - DATA-BASE PMF.....	107
4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	122
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A –Trabalhos selecionados no balanço de produções da base – repositórios institucionais	138
	APÊNDICE B – Trabalhos selecionados no balanço de produções da base de dados SciELO	139
	APÊNDICE C – Trabalhos selecionados no balanço de produções da base de dados ANPAE	140
	APÊNDICE D – Trabalho selecionado no balanço de produções da base de dados ANPEd	141
	APÊNDICE E – Trabalhos selecionados no balanço de produções da base de dadosGoogle Acadêmico	142

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um estudo sobre a política de carreira e remuneração docentes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Quando ingressei no curso de mestrado, o projeto era sobre a *Qualidade na Educação: um olhar a partir das políticas públicas para a avaliação na Educação Infantil em Florianópolis*. Em acordo com o orientador, optamos pela alteração da temática de pesquisa. Dessa forma, a ideia de pesquisar sobre o Plano de Carreira do Magistério de Florianópolis se constituiu no decorrer do curso de mestrado, tendo como foco norteador o contrato entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo em vista as mudanças que este instrumento poderia promover na carreira docente da RMEF. É importante ressaltar que há um conjunto de elementos que influenciam e colocam como alvo as carreiras dos servidores públicos, entre as quais a do Magistério, qual sejam: políticas econômicas, dívidas dos Estados e Municípios, ascensão e desenvolvimento da ofensiva neoliberal, conservadorismo, etc. Nessa perspectiva, a inquietação sobre uma possível influência no Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal (PVCMPM) começou a ser discutida por mim e por meu orientador. Tendo em vista as interferências da conjuntura política e econômica, assim como o contrato entre a prefeitura da capital e o BID, quais poderiam ser os impactos e as perspectivas para a Carreira Docente do Município que já estariam consolidados desde 1988, com o advento da Lei nº 2.915, de 19 de julho (FLORIANÓPOLIS, 1988)?

A experiência como administradora escolar, admitida em 2016 como servidora efetiva na RMEF, fez-me perceber o funcionamento da rede de ensino e conhecer a realidade escolar. Pude observar as estruturas dos prédios escolares e as condições de trabalho, tomei conhecimento da carreira docente, da relação com o sindicato, da saúde e da formação docentes, dentre outras questões. E, no cotidiano, da insatisfação dos profissionais da educação com algumas situações que estavam se delineando como acontecimentos simultâneos às políticas públicas da prefeitura. Estava em tramitação na Câmara Municipal de Vereadores, no ano de 2017¹, o intitulado ‘Pacote de maldades’, que foi aprovado no mesmo ano e representou um ataque ao PVCMPM conquistado em 1988, depois de 29 anos de luta. Dos 38 projetos, 12 atingiram os servidores e serviços públicos. Um dos mais danosos é o que corta de uma vez só 50% das gratificações, reduzindo drasticamente o salário e

¹ Gean Loureiro era o prefeito municipal à época.

comprometendo a aposentadoria. No que se refere ao sistema previdenciário, os servidores terão que pagar mais 2% do vencimento (de 12 para 14%), e a licença-prêmio, que antes dessa medida previa ao servidor a concessão de três meses de afastamento, foi reduzida a 45 dias e condicionada à frequência em cursos de formação (SINTRASEM, 2017).

Também no mesmo período, em 2017, estavam em tramitação na Câmara Municipal de Florianópolis dois Projetos de Lei (PL) referentes à Educação Infantil. Tratava-se de projetos que previam a compra de vagas da Educação Infantil em instituições privadas. Porém, com a luta da categoria dos servidores públicos municipais, que entraram em greve reivindicando melhores salários e também denunciando essa situação, esses PLs foram arquivados.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO: CARREIRA, VALORIZAÇÃO DOCENTE E REMUNERAÇÃO

A presente pesquisa tem como intuito discutir a política de carreira e remuneração do Magistério da RMEF e sua associação com a expectativa de melhoria da qualidade da educação no contexto de uma política educacional fundamentada no contrato PMF/BID, a partir de 2010. Levanta-se como hipótese que os direitos ao plano de carreira, à valorização docente e a uma remuneração digna estão sendo ameaçados pelas interferências da conjuntura política e econômica, assim como pelas proposições contidas no *Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental em Florianópolis* (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013).² O projeto mencionado trata de um contrato firmado entre a PMF e o BID que envolve um montante total de U\$ 118.430.000 e prevê contrapartida de U\$ 59.570.000³ por parte da PMF, que se soma aos U\$ 58.860.000 tomados de empréstimo junto ao BID. Essa quantia deve ser gasta em cinco anos e paga em até 25 anos, com juros baseados na taxa Libor⁴ (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013). As proposições contidas no referido projeto dão fortes indícios de que a carreira docente está sendo ameaçada no município, como:

² Doravante será designado contrato PMF/BID, *Proyecto* ou simplesmente contrato.

³ Considerada a cotação do dólar (2,2170), de acordo com dados do Banco Central do Brasil, em 14 julho 2014, data da assinatura do contrato de empréstimo, o valor equivalia a R\$ 130.492.620 reais. Já o valor total do projeto chegava a R\$ 262.559.310 (MELGAREJO, 2017, p. 120). Salienta-se que atualmente a cotação do dólar ultrapassa o valor de R\$ 4, certamente o valor da dívida aumentou e acarretará em grande endividamento para o município, algo que poderá trazer sérias consequências para PMF.

⁴ Segundo o glossário do Banco Central do Brasil, Libor significa “*London Interbank Offered Rate*. Taxa Interbancária do Mercado de Londres. Taxa de juros preferencial do mercado internacional, utilizada entre bancos de primeira linha no mercado de dinheiro (*moneymarket*).” (MELGAREJO, 2017, p. 120). Disponível em: encurtador.com.br/nIL79. Acesso em: 14 out. 2018.

possível implantação de um sistema de monitoramento de qualidade dos processos pedagógicos, afirmações que apontam para a fragilidade na prática pedagógica e na formação docente, implantação de avaliações em larga escala, proposição de mudança no processo de seleção, contratação de gestores escolares por um viés mais meritocrático e a implantação de um sistema de *coaching*⁵ para professores e diretores.

Percebe-se que as discussões formuladas por Organismos Multilaterais (OM)⁶ sobre a carreira e a remuneração do Magistério estão centradas nas políticas fundamentadas na meritocracia, ou seja, aquelas que consideram as avaliações externas em larga escala ou os indicadores de qualidades e estão sendo implantadas em diversas redes de ensino públicas, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave) (SOUZA, 2014). E é essa perspectiva trazida pelo BID, no contrato com a PMF, para a proposta de revisão do PVCMPM.

Cabe salientar que a carreira docente de Florianópolis foi regulada em um contexto de redemocratização, no ano de 1988,⁷ com a promulgação da Lei nº 2.915/1988, que trata do PVCMPM. Foi idealizada com o propósito de garantir a qualidade da educação e a qualificação continuada dos professores, pois prevê o aperfeiçoamento como um dos critérios de progressão funcional. Não estavam no horizonte outros arranjos meritocráticos que considerassem o desempenho em avaliações externas como critério para remuneração ou bonificação salarial. Observa-se que o critério do aperfeiçoamento como um dos elementos de progressão funcional se contrapõe à perspectiva gerencialista e de avaliação de desempenho presente no contrato PMF/BID.

Nesse sentido, o atual plano de carreira municipal induz o professor a procurar formação continuada e, conseqüentemente, a buscar melhor qualificação para seu fazer pedagógico, refletindo sobre sua prática. Pode-se inferir que o que baliza o arranjo da carreira do Magistério de Florianópolis é o incentivo para que o professor melhore sua remuneração por meio da formação continuada, que é um dos elementos para progressão funcional, além do tempo de serviço e assiduidade, que também são contemplados na carreira docente do município.

⁵ A tradução da palavra *coaching* significa treinamento em português.

⁶ De acordo com Triches (2010, p. 21), as literaturas sugerem diferentes terminologias ao referirem-se às instituições internacionais que influenciam a política educacional brasileira: “organizações/organismos/agências internacionais/multilaterais/financiadoras”. Utilizaremos “Organismos Multilaterais” por ser esta a nomenclatura utilizada nas produções do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto).

⁷ Primeira eleição após longo período ditatorial, com os militares no poder desde 1964. O prefeito de Florianópolis eleito à época foi Edison Andrino, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Entretanto, outro cenário pode estar se delineando para a carreira dos servidores municipais de Florianópolis: no ano de 2013 foi firmado o contrato PMF/BID, cujo conteúdo apresenta proposições de reformas educacionais para a RMEF que contemplam vários aspectos, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Plano de Carreira dos professores, formação docente, avaliação de diretores, entre outras medidas, sobre as quais se discorrerá adiante. Cabe aqui salientar que o projeto, por si só, não é a política, haja vista existirem outros elementos conjunturais de cunho político-econômico-ideológico que permeiam as proposições e iniciativas do Poder Executivo no que concerne à educação, aos servidores públicos do Magistério e ao seu respectivo Plano de Carreira.

Nesse sentido, o *Proyecto* indica a avaliação de desempenho docente articulada aos resultados de aprendizagem demonstrados pelos alunos em avaliações de larga escala. Seria o resultado atrelado à avaliação de desempenho o requisito para melhorar a remuneração docente, fato este discutido ao longo dos anos de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 67, inciso IV: “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (BRASIL, 1996). A questão da avaliação do desempenho docente começou a ser delineada no século passado, porém é nos dias atuais que essa discussão retorna com maior força, apoiada nos princípios do *accountability* – responsabilização pelos resultados.

Percebe-se que o plano de carreira e remuneração está em disputa nas políticas públicas educacionais de Florianópolis. De um lado, a categoria docente luta para que a carreira avance, considerando as três dimensões estruturantes da carreira do Magistério estabelecidas pela Lei nº 2.915/1988, qual sejam: acesso; tempo de serviço e assiduidade; e aperfeiçoamento. E, do outro lado, estão os gestores públicos municipais, que, sustentados nas recomendações presentes no contrato PMF/BID, sinalizam a pretensão de rever o plano de carreira do Magistério, propondo mudanças que, na aparência, visam melhorar a qualidade da educação, mas, na essência, são ofensivas diretas aos direitos já conquistados pelos servidores públicos municipais.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA E DA REMUNERAÇÃO DOCENTES

Ao falar sobre pesquisa de políticas educacionais, é fundamental considerar as relações entre trabalho e capital, bem como o papel que ambos ocupam no Estado. Também é importante destacar que os documentos de políticas públicas educacionais, tanto os nacionais

quanto os internacionais, oferecem-nos pistas para podermos retirar indícios do projeto capitalista e, a partir disso, entendermos suas determinações e também colaborarmos para romper com a lógica do capital. Ainda no que tange ao estudo de políticas educacionais, é necessário considerar que

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista. (NEVES, 2004, p. 1).

No caso da reforma político-educacional brasileira ocorrida nos anos de 1990, a questão da carreira e da remuneração docentes perpassam alguns eixos, tais como financiamento, gestão e avaliação. Um marco para a indução das já mencionadas reformas educacionais ocorreu em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nos últimos 20 anos, observa-se o aperfeiçoamento de uma política internacional para educação. Entra em cena o papel dos OMs, com uma agenda globalmente estruturada para educação. Segundo Dale (2004, p. 436), o conceito da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) refere-se a “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores”. Trata-se de um projeto do capitalismo internacional para a educação mundial. Isso não significa que seja a mesma proposta educacional para todos, pois os países ocupam lugares diferentes em meio à correlação de forças vigente nos diferentes grupos econômicos. O próprio preço da força de trabalho é diferente. Então, isso vai sendo estrategicamente tratado para vários lugares do mundo. No Brasil, houve um grande fomento para que se aumentasse a oferta educacional. Isso ocorreu nos anos de 1990, como referência, a partir das recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Nessa conferência, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48), os governantes participantes se comprometeram, por meio de documento aprovado no evento, a assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, entre os nove países participantes, o Brasil era o país com o maior índice de analfabetismo e foi intimado a promover ações que iam ao encontro da Declaração de Jomtien.⁸ Desse modo, no cenário brasileiro, avolumaram-se os seminários após a Conferência Mundial de Educação

⁸ **Declaração de Jomtien.** Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien.

para Todos, nos quais foram estabelecidos documentos com as mesmas formulações da referida Declaração (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Em âmbito nacional, os anos de 1990 e o início deste século, segundo Neves (2004, p. 1), vêm sendo palco de reformas políticas educacionais que intentam adaptar a escola aos objetivos político-econômicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova fase do capitalismo monopolista. Ainda segundo Neves (2000, p. 4), registram-se três embates travados nos anos de 1990 com implicações para a educação brasileira:

a) as eleições presidenciais de 1994 e de 1998, em que se embateram novamente os projetos societais e educacionais neoliberal e democrático de massas, saindo vencedora em ambas a proposta neoliberal; b) a tramitação e a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; c) e a elaboração da proposta do Plano Nacional de Educação, aliás duas propostas, uma do governo e outra da sociedade civil.

Após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, ampliou-se o debate nacional sobre a valorização do Magistério, como resultado da participação de professores no movimento pela redemocratização, com inúmeras greves por melhores salários e condições mais dignas para a escola pública. Nesse contexto, a CF/1988, em seu art. 206, inciso V,⁹ definiu, entre os princípios educacionais, a “[...] valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o Magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988).

Também em 1996, a Emenda Constitucional (EC) nº 14 (BRASIL, 1996a) instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e a LDBEN/1996, que o regulamentou, estabeleceu que Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios deveriam dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério, de acordo com diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foram consubstanciadas na Resolução CEB/CNE nº 3, de 8 de outubro de 1997 (BRASIL, 1997), de iniciativa da Câmara de Educação Básica (CEB). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituto do Fundef, também foi instituído por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. A EC nº 53/2006 também trouxe referências sobre planos de carreira e previu a instituição, por lei federal, do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica. Pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL,

⁹ A redação deste inciso em relação à original, que o desdobrava em dois incisos, na EC nº 53/2006, foi providenciada para viabilizar a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público em 2008.

2007), o Fundeb foi regulamentado, e pela efetiva instituição da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), o piso nacional do Magistério foi sancionado (ABREU, 2011, p. 8-9).

Percebe-se, nessa contextualização, a formulação de documentos norteadores que vislumbravam a valorização docente e a reforma do financiamento da educação. Conforme recomendações do Banco Mundial (BM), “[...] a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62). Percebe-se no estabelecimento dos programas de financiamento da educação citados as categorias de análise da contradição e da mediação, tendo em vista o terreno de disputas em que se constituíram o Fundef e o Fundeb.

Segundo Cury (1995), a contradição é como um motor interno do movimento que se refere ao desenvolvimento da realidade. Onde tudo está ligado e tem um caráter relacional. Nesse sentido, as determinações recíprocas das coisas se deparam com uma relação de antagonismo. Assim, o devir da realidade faz com que a contradição signifique a descoberta de disposições na realidade que constituem a mediação entre o possível e o realizável. Nesse movimento, as causas externas exprimem que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas numa relação com outros fenômenos. As causas externas são a condição para as modificações, e as causas internas são a base dessas modificações (CURY, 1995, p. 30-31).

Já a mediação significa o conjunto de fenômenos manifesto numa teia de relações contraditórias, que se relacionam estreita e mutuamente. Na mediação, nada é isolado. Nesse sentido, “[...] sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas” (CURY, 1995, p. 44).

A mediação (categoria não-reificável [*sic*]), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. Em outros termos, as classes sociais fundamentais, existentes no bloco histórico capitalista, consubstanciam as contradições de base. (CURY, 1995, p. 44).

Desse modo, a composição do Fundef e Fundeb se constituiu nesse movimento dialético de contradição e mediação. Na contradição, a determinação das coisas se depara com uma relação de incompatibilidade com a realidade vivenciada, na qual era necessário criar mais mecanismos de valorização docente que não eram vislumbrados nesse programa, como

por exemplo, a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que foi conquistado em movimentos de luta e resistência da categoria docente. E, na mediação, está o conjunto de fenômenos que se interpenetram mutuamente, constituindo o terreno de disputas que possibilita o emergir de outras realidades.

O Fundeb, assim como o Fundef, é um fundo contábil de âmbito estadual formado, em sua quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212¹⁰ da CF/1988 (BRASIL, 1988). Todo o recurso alcançado pelo fundo contábil é redistribuído aos governos estaduais e municipais de acordo com a responsabilidade pelas matrículas em suas redes, para a aplicação exclusiva na Educação Básica pública, podendo ser repassado, por meio de convênios, para entidades filantrópicas conveniadas que atendam à Educação Infantil e à Educação Especial. Atualmente, o fundo de financiamento da educação, assim como acontecia com o Fundef, determina que 60% da receita dos fundos de estados e municípios seja aplicada na remuneração de professores.

Além de substituir o Fundef pelo Fundeb, a EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006) instituiu o PSPN para os profissionais da educação pública escolar. O referido Piso foi regulamentado pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e, por fim, pela Resolução CEB/CNE nº 2, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, revogando a Resolução CEB/CNE nº 3/1997. Na Resolução CEB/CNE nº 2/2009, são estabelecidas algumas diretrizes para os planos de carreira, como: a) concurso público, para assegurar a qualidade; b) estágio probatório como complementação da formação inicial; c) progressão na carreira: enumera incentivos como: titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento profissional; d) avaliação de desempenho como critério de avaliação docente; e) jornada de trabalho de 40h semanais no máximo; f) formação continuada, a fim de assegurar oferta de formação, utilizando hora-atividade; g) remuneração do Magistério: pautada no preceito da Lei do Piso Nacional (BRASIL, 2008).

Percebe-se, no cenário brasileiro, que, no que diz respeito a alguns direitos conquistados com muita luta pelos professores, como a definição do PSPN, o estabelecimento de 1/3 da jornada destinado à hora-atividade, a constituição de planos de carreira e remuneração em diversas redes de ensino, houve um processo histórico que se iniciou nos

¹⁰Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

anos de 1990, a partir da reforma administrativa do Estado e também com as recomendações da Declaração de Jomtien, em consonância com as proposições do Banco Mundial, das quais emergiram reformas no financiamento e na administração da educação, como a implantação do Fundef, que posteriormente foi substituído pelo Fundeb. A partir de então, avolumaram-se seminários e documentos norteadores versando sobre o tema da melhoria da qualidade da educação e da valorização docente. Nesses documentos e leis, percebe-se, desde o início, a concepção gerencialista e a ideia de mecanismos meritocráticos, como é possível observar na Resolução CEB/CNE nº 2/2009, que, em suas diretrizes, aborda a questão da progressão na carreira atrelada ao elemento do desempenho e também considera a avaliação de desempenho como critério de avaliação docente. E, no contexto municipal, podemos citar a Prova Floripa, aplicada na RMEF entre os anos de 2007 e 2016, que, além de monitorar o desempenho dos alunos, abriu novas perspectivas para a avaliação de desempenho docente, baseada nos resultados dessa avaliação externa.

Recentemente, as questões e discussões acerca da carreira e da remuneração docentes passaram a se basear em políticas meritocráticas, ou seja, aquelas que levam em conta as avaliações de desempenho dos professores e estão sendo implantadas por diversas redes de ensino públicas.

1.3 CARREIRA E REMUNERAÇÃO: ASPECTOS VINCULADORES DAS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO

De acordo com Shiroma e Santos (2014), nas duas últimas décadas do século XX, foram instituídas, em diversos países, reformas de caráter neoliberal com características de ajustes econômicos e medidas de austeridade que retiram dos trabalhadores vários direitos sociais conquistados arduamente ao longo da história. Nesse contexto, ao vislumbrar a superação da crise capitalista, alguns governos prosseguiram no processo de financeirização da economia e na desregulamentação do trabalho, com retração dos postos de trabalho e fomento à flexibilização, às subcontratações e a outros vínculos precários. E as consequências foram calamitosas para os trabalhadores (SHIROMA, SANTOS, 2014, p. 21).

A prática de remuneração baseada no desempenho e na produtividade não é algo novo, pelo contrário, é muito utilizada em setores privados. Porém, de acordo com Evangelista e Valentim (2013), a novidade reside no fato de essa concepção de remuneração ser aplicada ao trabalho docente. Pode-se atrelar a isso, contudo, o discurso da ‘qualidade da educação’, que prioriza a revisão de currículos, a instituição de uma gestão eficiente e a avaliação de

desempenho (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 30). Dessa forma, a criação de indicadores de qualidade, como o Programme for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e sua respectiva concepção de qualidade, veiculada pelos reformadores educacionais, favorece a indução de políticas de carreira e remuneração baseadas no desempenho docente. Autores como Arelaro *et al.* (2014), Minhoto e Penna (2011), Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009), Vaillant (2011), Morduchowicz (2003), entre outros, ainda que tenham compreensões diferenciadas sobre política de carreira e remuneração, consideram a questão da produtividade, da bonificação ou da implantação do desempenho.

Arelaro *et al.* (2014), ao analisar as condições do trabalho docente e da carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tecem profundas críticas à progressão funcional baseada em títulos e tempo de serviço. Afirmam que, embora a avaliação de desempenho esteja prevista em lei, esse critério ainda não faz parte dos critérios atuais de evolução funcional. Ressaltam que a avaliação de desempenho é um item presente em praticamente toda a legislação referente aos planos de carreira do Magistério do país. A LDBEN/1996 contemplou a avaliação de desempenho como um dos requisitos para a progressão na carreira, portanto considera-se necessário o aprofundamento teórico e prático sobre as relações entre valorização profissional, avaliação de desempenho e melhoria da qualidade do ensino (ARELARO *et al.*, 2014).

Ainda de acordo com Arelaro *et al.* (2014), há que se considerar que esse tipo de avaliação promove a competição entre pares e estabelece a meritocracia como importante fator de motivação para uma atuação docente diferenciada, tendo em vista que seu resultado em avaliações externas gerará um retorno financeiro, um incremento na remuneração deste profissional. Essa concepção tem sido difundida pela mídia, por OMs e por reformadores empresariais, que estão atuando cada vez mais no âmbito da educação.

Nesse sentido, observa-se na política de responsabilização (avaliação de desempenho) uma ofensiva ao professor e ao trabalho docente. Desse modo, alguns pontos em questão devem ser observados, a exemplo do avanço dos interesses privados do capital e do alto nível de manipulação da população via mídia, cujo argumento é o conjunto de ações e recomendações de OMs, que ressaltam a questão da carreira docente desprestigiada para trazer uma proposta aliada à avaliação de desempenho e à meritocracia, perpetuando a ofensiva ao trabalho docente. Então, pode-se perceber que as políticas educacionais seguem, na maioria das vezes, as orientações de OMs; por mais que esses documentos possam vir

como recomendações, reformas educacionais acabam sendo implementadas baseadas nessas orientações.

Alguns autores que fazem parte desses OMs, como Morduchowicz (2003, p. 22), salientam que “[...] a justificativa do pagamento por mérito reside no raciocínio de que se os professores forem remunerados competitivamente em função de seus respectivos desempenhos trabalharão mais, e os mais eficazes serão recompensados monetariamente”. Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 376) sustentam que a avaliação de desempenho docente é positiva, tendo em vista que a escola está a serviço do estudante, e sugerem

Que um bom sistema de progressão na carreira com alta probabilidade de melhorar o desempenho dos alunos deve considerar: o desempenho do professor, medido pelo êxito ou fracasso dos alunos em termos de aprendizagem e também a produtividade do professor, cujo foco está nos resultados obtidos pelos estudantes. Além disso, os autores afirmam que um sistema de avaliação de desempenho docente bem-sucedido deve recompensar professores que produzem mais aprendizagem estudantil. De fato, os professores devem ser gratificados em função do aluno, visto que, tanto o professor, quanto à escola, está a serviço do estudante [*sic*].

Embora defendam esse tipo de avaliação docente, as autoras não deixam claro como seria o critério ou mesmo o processo para tal avaliação. Podemos levar em consideração a crítica que Freitas (2012) faz em relação aos sistemas que privilegiam as avaliações externas e sua respectiva associação com a remuneração docente, ressaltando que fraudes ou interferências podem ocorrer nesses processos avaliativos, e é possível que os professores auxiliem os alunos na resolução da prova ou até mesmo peçam para que os estudantes com problemas de ensino-aprendizagem não compareçam no dia da avaliação, com o intuito de não prejudicarem sua remuneração. Também pode-se aventar a possibilidade de um estreitamento curricular, considerando os índices das avaliações em larga escala, cenário em que o ensino-aprendizagem tenderá a ficar cada vez mais restrito aos conteúdos solicitados em tais avaliações.

Segundo Minhoto e Penna (2011), na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, onde foi aprovado o Projeto de Lei Complementar nº 29, de 8 de agosto de 2009 (SÃO PAULO, 2009), que instituiu um sistema de promoção por mérito, disseminou-se um tipo de pensamento peculiar ao senso comum, que não vê nada de errado em melhorar a remuneração dos bons professores que desempenham trabalho mais eficiente. Entretanto, o PLC nº 29/2009, ao estabelecer a meritocracia como critério para a promoção na carreira, não foi concebido para motivar o desempenho docente, mas sim como uma forma de economia monetária para o Estado: é uma forma barata de aumentar a remuneração de poucos

professores e deixar a massa salarial dos demais inalterada, uma vez que estabelece um limite máximo de promoção de servidores em cada faixa. Ressalta-se que o PLC nº 29/2009 promove a competição entre os pares por fundos limitados, o que vai na contramão de uma cultura colaborativa de ensino. Além disso, também vai em sentido contrário à sua própria base de sustentação, já que o pagamento por mérito é restrito a uma parcela de professores e provoca desestímulo e desmotivação naqueles professores cujos resultados foram satisfatórios, mas não contemplados (MINHOTO; PENNA, 2011, p. 161-162).

Vaillant (2011) afirma que abordar as políticas referentes à carreira docente é uma prioridade para obter êxito na aprendizagem das crianças. Também aponta como destaque a necessidade de implementar mecanismos que reconheçam os “bons professores”. Para isso, afirma que há um consenso entre estudiosos de OMs sobre a necessidade de articulação entre a carreira e o desempenho efetivo em sala de aula. Porém admite haver uma tensão que provoca debates e confrontação, quando se abordam questões de remuneração, incentivo, progressão na carreira, condições de trabalho e avaliação docente, salientando que são dimensões que constituem um espaço de controvérsias entre diferentes esferas. A autora retrata que parece ser recorrente na América Latina e Caribe as contestações por parte de professores cada vez que se propõe fazer uma avaliação com caráter sistemático. A primeira reação dos docentes é de considerá-la como uma espécie de ameaça (VAILLANT, 2011, p. 15).

Vaillant (2011) também critica um piso salarial docente preestabelecido, salientando que os docentes “mediócras” teriam a mesma remuneração que outros com melhor qualificação, preparo e compromisso com seu trabalho. Faust (2015), ao analisar essa parte do texto produzido por Vaillant (2011), afirma que, ao usar o termo “professores mediócras”, a autora constrói um discurso que busca consentimento ativo¹¹ sobre a responsabilização dos docentes pelo mau desempenho da educação mostrado pelos indicadores. Além disso, configura a ideia de diferença de desempenho entre os “mediócras” e os eficientes, no caso, indicando a bonificação para os “melhores” e as sanções para aqueles que não atingem os resultados desejados (FAUST, 2015, p. 93).

¹¹ De acordo com Harvey (2008 *apud* SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22), “[...] 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 conduziu professores e comunidade escolar à adoção de novas práticas: a) mudanças culturais na gestão da 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 da qualidade na educação”.

De igual modo, Vaillant (2011) segue reforçando a diferenciação entre os professores, ao afirmar que, nesse cenário, os profissionais com maior experiência não são aproveitados em trabalhos mais desafiantes. Nesse sentido, o regime de compensações se encontra desvinculado das atividades desenvolvidas na escola, e as estruturas vigentes pagam igual por diferentes esforços e aptidões. Defende ainda que um sistema de avaliação de desempenho deve priorizar, por meio da análise, a valorização dos resultados obtidos por estudantes, docentes, escolas e o conjunto do sistema. De forma semelhante, Morduchowicz (2003, p. 27) defende a carreira escalonada. Trata-se de uma proposta da década de 1980 com objetivo similar aos de todas as tentativas de reforma das estruturas salariais docentes: melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes modificando a maneira de avaliar e compensar os professores e alternando a estrutura piramidal tradicional, credencialista e de tempo de serviço. Em termos gerais:

Uma carreira escalonada compreende uma série de posições em níveis distintos de dificuldade, desde uma etapa inicial até o completo desenvolvimento e o desempenho almejado. O docente conhece os requisitos para sua promoção (capacitação contínua, atestado fidedigno de sua experiência, etc.). Em cada estágio, por sua vez, tais requisitos estão relacionados com as qualificações e responsabilidades no exercício do cargo e com o nível de trabalho necessário para desempenhar as tarefas de uma posição mais elevada. Fatores de desempenho e tempo de serviço no cargo determinam a seleção do docente para promoção ao nível subsequente. O processo de avaliação consiste na aprovação ou rejeição do grau alcançado e no cumprimento das etapas necessárias para acesso à nova posição. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 27).

Vaillant (2011) alega que as carreiras docentes deveriam permitir uma melhora em suas condições de vida e trabalho, assim como o estímulo para o ingresso de jovens com talento em suas fileiras. Afirma também que uma série de medidas concretas estão sendo promovidas por alguns OMs, entre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que salienta o sentido de implementar mecanismos na carreira docente sobre a base de *standards* básicos e exigir que os docentes se responsabilizem por seus resultados (VAILLANT, 2011, p. 22-23).

Grochoska (2015), ao tratar do tema da qualidade de vida do professor, vincula-o às questões da sua valorização, afirmando que se apropriar dessa questão pode significar um avanço para a política de valorização, tendo em vista que este aspecto está relacionado especificamente aos elementos que compõem a valorização, como a remuneração e as condições de trabalho. Parte do entendimento de que as percepções do professor sobre sua qualidade de vida derivam das experiências e histórias, tanto individuais como coletivas, e

também de um contexto que é socialmente construído, com valores, padrões de consumo e estilo de vida (GROCHOSKA, 2015, p. 112-120).

Nessa perspectiva, Faust (2015) esclarece que, nas afirmações de Vaillant (2011), pretende-se responsabilizar os docentes pelo desempenho educacional atrelado aos índices e convencer os próprios professores, a administração educativa e toda a sociedade que essa responsabilização é a solução para os problemas de ensino da nossa sociedade. Faust (2015) argumenta ainda que Vaillant (2011) expressa nesse documento o projeto da Unesco, em parceria com outros OMs, para reforma da carreira docente nos vários países da América Latina (FAUST, 2015, p. 95).

Pode-se observar, contudo, que o tema da carreira docente está em evidência; mais que isso, observa-se, por parte de OMs, recomendações e diretrizes para alterar a carreira do Magistério, apontando para um caminho de responsabilização docente atrelada à avaliação de desempenho como solução para os problemas educacionais.

Percebe-se, com base nessa breve revisão de literatura, que o direito à carreira e à remuneração justas para o Magistério público tornou-se um tema constante na pauta de discussão e reivindicação em defesa da valorização docente, assim como assumiu centralidade na política educacional das últimas décadas. Muitos documentos norteadores de políticas educacionais versam sobre o tema e têm como objetivo, além de promover a qualidade da educação, garantir uma carreira e remuneração dignas ao Magistério público.

Por outro lado, documentos de OMs como o BID tendem a desqualificar os professores e suas práticas pedagógicas vinculando suas práticas a resultados obtidos em avaliações externas de larga escala, que vão influenciar na carreira docente. Desse modo, a compreensão dos elementos que regem a carreira do Magistério público da RMEF é essencial para a análise da remuneração dos professores, da valorização docente e da qualidade da educação. Ao mesmo tempo, a análise de alguns elementos de conjuntura político-econômica e do projeto de empréstimo do BID aponta para novas perspectivas na carreira docente, que visam atrelar o desempenho docente ao desempenho do aluno, para possíveis bonificações ou sanções. Salienta-se a importância de tal análise, devido à constatação de um contexto de política educacional que, apesar de ressaltar a valorização do trabalho docente por meio de políticas e medidas legais voltadas à carreira, remuneração e capacitação, revela um processo contraditório de desvalorização docente.

Problematiza-se o fato de que o contrato PMF/BID pode influenciar a carreira docente, sua formação e remuneração, uma vez que faz um diagnóstico da RMEF e indica problemas no que tange à formação docente e sua prática em sala de aula, à carreira docente, entre outros

quesitos, prevendo, para tanto, algumas soluções, dentre as quais a revisão do plano de carreira do Magistério. No Regulamento Operativo (BID, 2012, p. 6) encontram-se indicativos da revisão do plano de carreira do Magistério por meio de “[...] contratação de consultoria para revisão do Plano de Carreira do Magistério”. De forma semelhante, encontra-se no *Proyecto* (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 7) a seguinte proposta: “[...] *mejora de la evaluación del profesor para agregar otros aspectos vinculados a su desempeño, además de los ya utilizados como capacitación y años de servicio*”.

Observando-se as reformas educacionais que ocorreram ao longo dos anos de 1990, e ainda estão em curso, pode-se inferir que as mudanças na carreira docente se baseiam em princípios de *accountability*,¹² responsabilizando os professores pelo desempenho dos alunos aferido em avaliações externas de larga escala e, portanto, tendem a generalizar a remuneração atrelada a esses indicadores de desempenho. O contrato PMF/BID não deixa evidente como seria essa reestruturação na carreira do Magistério, mas se percebe, por meio da análise documental, um princípio gerencialista pautado na eficiência e na produtividade. A lógica empresarial fundamenta as proposições contidas no projeto, possibilitando arranjos privados dentro da esfera pública; nessa lógica, os serviços educacionais continuam públicos, mas com mecanismos privados.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar as implicações do contrato PMF/BID para a carreira do Magistério público municipal de Florianópolis.

¹² “O objetivo da *accountability* é entregar informações que permitam a comunidade, a autoridade e a sociedade em geral, saber se o estabelecimento está cumprindo com as metas e funções acordadas. O sistema de prestação de contas se associa ao melhoramento e ao desempenho dos alunos não só porque possibilita que atores extra escola desde pais até instâncias centrais de planejamento e avaliação possam exigir uma oferta pertinente e de qualidade, mas porque também introduz na escola rotinas de compromisso e monitoramento, que impõem maior sentido de responsabilidade pelo funcionamento e pelos resultados.” (CEPAL, 2005, p. 80, tradução nossa).

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar as políticas públicas educacionais que se referem à carreira e à remuneração dos professores da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- Analisar as propostas e recomendações do BID que sinalizam reformas na carreira do Magistério;
- Compreender as lutas e as resistências por parte da categoria em torno das proposições de carreira e de remuneração dos professores da educação básica dessa rede.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de chegar aos objetivos propostos até então, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: balanço das produções acadêmicas da área educacional e análise documental. Tais documentos são provenientes de OMs e da legislação federal e municipal.

Buscou-se compreender a dimensão do aperfeiçoamento como hipótese de qualidade e critério de progressão na carreira docente de Florianópolis, bem como analisar alguns elementos conjunturais político-econômicos, a exemplo das proposições do *Proyecto*, que sinalizam reformar a carreira do Magistério do município. Também se considerou fundamental relacionar elementos que auxiliassem a compreensão do objeto de pesquisa, levando-se em conta a reforma educacional iniciada na década de 1990, na qual as políticas relacionadas à carreira e à remuneração docentes ganharam maior destaque.

Empregou-se como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico, procurando-se embasar as análises nas seguintes categorias: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia (CURY, 1995). Considerando-se que a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, deve-se partir do real concreto para o abstrato. O ser humano se apropria dessa realidade e vai construindo representações sobre ela. Nesse sentido, pretende-se, no processo de análise da empiria, desnaturalizar o que é exposto no senso comum. No caso da presente pesquisa, a ideia de que a carreira docente precisa ser reformada para que sejam alcançados certos padrões de qualidade na educação. Dessa forma, almeja-se analisar as proposições contidas nos documentos nacionais e internacionais para compreender o fenômeno em estudo, estabelecendo relações com o tempo histórico e a realidade social em que vivemos, permeada pela contradição capital-trabalho.

O Plano de Carreira do Magistério nas redes públicas configura-se como uma política pública educacional, tendo em vista que as políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos previstos na Constituição Federal e em outras leis. Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen J. Ball demonstra-se um referencial analítico útil, que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática.

No intuito de conhecer a produção relacionada à temática e demarcar o problema de pesquisa, procurou-se, com o balanço de literatura, identificar como ela vem sendo discutida na esfera acadêmica. Na interlocução com essa produção, objetivou-se investigar as compreensões e categorias utilizadas, assim como os principais documentos que contivessem dados do fenômeno estudado e conceitos comuns. Tais documentos são oriundos de OMs e da legislação federal e municipal. Os documentos municipais são tratados como os principais; e os nacionais e internacionais, como secundários. Utilizou-se ainda dados do Portal da Transparência¹³ sobre professores da rede municipal e dados de matrícula por etapa e modalidade de ensino do Sistema de Gestão Informacional da Prefeitura de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2019).

Julgou-se ser fundamental à pesquisa relacionar elementos que permitissem compreender o objeto de pesquisa no período de 2010 a 2018, considerando-se a reforma educacional iniciada na década de 1990, na qual as políticas referentes à carreira e à remuneração docentes ganharam maior destaque. O recorte temporal da presente pesquisa circunscreve-se às transformações na carreira docente ocorridas nesse período, assim como à atual configuração da política de carreira e remuneração docentes na RMEF. Ressalta-se ainda que os dados utilizados estão definidos não somente pelo recorte temporal da pesquisa, mas também pelas possibilidades de acesso.

Para a realização desse balanço, as bases de dados utilizadas foram: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Associação Nacional de Política e Administração Escolar (Anpae), os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os portais de Repositórios Institucionais das Universidades. Também se utilizou a ferramenta de busca do Google Acadêmico, que, embora não seja uma base de dados, localizou trabalhos que não haviam sido disponibilizados nas demais plataformas de busca. São trabalhos que têm contribuindo para aprofundar a reflexão sobre a temática da carreira

¹³ Portal da Transparência. Disponível em: encurtador.com.br/auV29. Acesso em: 23 abr. 2019.

docente, e seus autores realizam importante discussão para a compreensão do objeto de pesquisa.

1.5.1 Metodologia de busca

Para a investigação nas bases de dados, foram feitas algumas tentativas de descritores e respectivas combinações. De acordo com os objetivos deste estudo, foram utilizados os seguintes descritores: ‘carreira docente’, ‘plano de carreira’, ‘remuneração’, ‘formação continuada’, ‘progressão na carreira’ e ‘aperfeiçoamento’. Combinando de diversas maneiras os descritores, a pesquisa reuniu 46 trabalhos, entre dissertações, teses, trabalhos apresentados em encontros e artigos, conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados por tipo de produção

Tipo de Produção	Quantidade
Dissertações e teses	6
Artigos em Periódicos (SciELO)	7
Trabalho nos Anais da ANPEd	2
Anpae	1
Capes	2
Google Acadêmico	28
Total	46

Fonte: Elaborado pela autora.

Em razão do tempo limitado para pesquisa, optou-se por uma segunda filtragem, na qual foi feita a leitura dos títulos, resumos, introduções e, por vezes, dos textos na íntegra. Pondera-se que o objeto de pesquisa está relacionado com 27 desses trabalhos, entre os quais cinco dissertações, uma tese, sete artigos obtidos na base de dados da SciELO, um artigo publicado pela Anpae, um artigo publicado pela Anped e doze artigos localizados no Google Acadêmico. Não foi definido um recorte temporal para as buscas nas diferentes bases, no entanto os trabalhos selecionados para análise concentram-se entre os anos de 2009 e 2018. Percebe-se um aumento no número de publicações referente à valorização do Magistério e ao plano de carreira docente após o ano de 2009, fato este atrelado à promulgação da Lei 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional do professor. Após a seleção e a leitura iniciais dos resumos, títulos e palavras-chave, foi possível observar eixos emergirem dos trabalhos selecionados na temática “carreira docente”; optou-se então por dividi-los em quatro

categorias de análise de conteúdo: 1) valorização do Magistério; 2) formação continuada; 3) planos de carreira e remuneração do Magistério e 4) desempenho docente e meritocracia – possível passo para a (des)valorização profissional?. Não obstante tenha sido feita a categorização para melhor compreensão das relações que permeiam a carreira do Magistério e das possíveis mudanças na profissão docente, ainda assim há momentos em que, ao tratar de determinada categoria de conteúdo, as outras emergem para compor a análise, já que a totalidade é uma categoria analítica que permeia esta pesquisa.

1.5.2 Análise documental

Para auxiliar na compreensão das questões referentes à política de carreira e remuneração docentes na RMEF, foi realizada uma análise documental. Salienta-se que “[...] os textos são produtos e produtores de orientações políticas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Dessa forma, entende-se que um documento, por si só, não representa a política, nem apresenta necessariamente a intenção com a qual foi produzido e pode também não elucidar as diversas questões da realidade objetiva. Porém, mediante a análise do documento, considerando-se os elementos que compõem a política educacional e trazendo-se à luz os aspectos concernentes aos referenciais teóricos-metodológicos utilizados, é possível analisar o sentido mais amplo da política.

Para compor a análise da presente pesquisa, foram selecionados documentos internacionais, nacionais e municipais, entre os quais legislação, documentos divulgadores e orientadores. Fazem parte ainda da análise documental os documentos dos acordos coletivos sindicais em formato eletrônico.

a) Legislação:

a.1) Nacionais

- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 – Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

a.2) Municipais

- Lei nº 2.517, de 19 de dezembro de 1986 – Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis;

- Lei Complementar nº 63, de 23 de dezembro de 2003 – Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis;
 - Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988 – Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal (Republicação em 23/09/88);
 - Lei nº 7.796, de 22 de dezembro de 2008 – Altera os anexos I, II e III da Lei nº 2915/88, que institui o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências;
 - Lei Complementar nº 427, de 4 de abril de 2012 – Autoriza Hora-Atividade em tempo para Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais e Auxiliares de Ensino, bem como incorpora a gratificação de hora-atividade (30%) para todos do Magistério.
- b) Documentos divulgadores e orientadores:
- *Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental em Florianópolis* (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013).
- c) Acordos Coletivos entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm) (de 2010 a 2018).

Vale ressaltar que a RMEF não dispõe de documentos divulgadores de sua política de carreira e remuneração docentes, de forma que a regulamentação está disposta por meio de legislação. O documento do contrato entre PMF/BID possui três capítulos, um dos quais se refere à descrição e ao monitoramento dos resultados.¹⁴ O documento está constituído pela apresentação de análises da situação da RMEF e, posteriormente, são elencadas soluções e recomendações.

Compõem ainda a análise os Acordos Coletivos entre PMF e Sintrasm, de 2010 a 2018. Trata-se da íntegra dos acordos coletivos assinados entre as partes, compostos de 10 a 88 páginas, a depender do acordo. Tais documentos permitem constatar a correlação de forças existentes no período do recorte temporal desta pesquisa.

¹⁴ Os demais capítulos são intitulados *Estrutura do Financiamento e Risco e Implementação e Plano de Ação* (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013).

1.5.3 Dados quantitativos

Para examinar a política de carreira e remuneração docentes da RMEF, entende-se ser necessário analisar o contexto em que se inserem os docentes, bem como suas características. Portanto, foram utilizados dados do Portal da Transparência. Selecionaram-se dados sobre gênero, tipo de contratação, nível de formação, etapas e modalidades de atuação dos professores. Assim como dados sobre a quantidade de professores e seu vínculo empregatício com a RMEF, igualmente pesquisados no Portal da Transparência. O número de matrículas por etapa e modalidade de ensino foi obtido em consulta ao Sistema de Gestão Escolar da Prefeitura de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2019).

1.5.4 Organização do texto

O texto é composto, além do capítulo introdutório e das considerações finais, por mais dois capítulos, nos quais se buscou aprofundar as análises a respeito da política de carreira e remuneração docentes da RMEF.

No capítulo *Carreira docente na rede municipal de Florianópolis: organização e contexto de influência*, almejou-se, inicialmente, apresentar a caracterização da RMEF, focalizando os professores. Analisou-se ainda o PVCMPM, bem como foram apresentadas as mudanças que ocorreram no período estudado, compreendido entre 2010 a 2018, e também os elementos que sugerissem uma possível mudança para um modelo de carreira meritocrático, configurado em um contexto de influência.

No capítulo *Política de carreira docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: disputas e resistência*, foram analisados os elementos da política de carreira baseados nos acordos coletivos firmados entre a PMF e o Sintrase. Apresentam-se também os conflitos políticos ocorridos entre os professores, o sindicato e a PMF diante da ameaça da retirada de direitos há anos conquistados.

Nas considerações finais, retomou-se o percurso metodológico seguido ao longo da pesquisa e foram sintetizadas as análises e contribuições de cada capítulo.

2 CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO E CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O presente capítulo aborda as reflexões sobre as políticas públicas educacionais que se referem à carreira e à remuneração dos professores da Educação Básica na RMEF. Com o objetivo de auxiliar as análises sobre a política de carreira e remuneração docentes, foram analisados o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, Lei nº 2.517/1986 (FLORIANÓPOLIS, 1986), e o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.915/1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988). Tendo em vista que a política é um campo de disputa, os detalhes do objeto de estudo exigem a apresentação de algumas características funcionais da rede de ensino supracitada, bem como dos sujeitos envolvidos nessa realidade, em especial os professores, o sindicato e o governo. Para isso, foram utilizados os dados do Portal da Transparência de Florianópolis do ano de 2019 e os dados do Sistema de Gestão Educacional da RMEF referente aos docentes. Após a apresentação e a caracterização, foram analisados os aspectos da organização da carreira do Magistério, com foco nos critérios de progressão funcional, gratificações e contratação temporária, sob o enfoque da abordagem do ciclo de políticas.

A política de carreira e remuneração docentes na RMEF está sob influência das recomendações do contrato PMF/BID, e as modificações propostas são a produção de uma política de carreira e remuneração baseada na meritocracia.

Portanto, para compreender como funciona a abordagem do ciclo de políticas, a presente reflexão foi embasada nos estudos Stephen J. Ball e Richard Bowe, que são pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, porém salienta-se que Jeferson Mainardes foi quem a difundiu aqui no Brasil. Desse modo, por meio dessa abordagem, é possível analisar o ciclo de políticas, desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática, bem como os efeitos dela advindos.

A política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares. E isto é massivamente subestimado por legisladores, e em grande medida, por pesquisadores. Algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados. Então o que eu estou tentando fazer através da ideia de atuação é pôr estas coisas em jogo:

colocar o contexto em jogo, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento de texto para prática. Este é um tipo de trabalho da política. (BALL, 2015, p. 7).

Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes 2006) caracterizam o processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o *contexto de influência*, no qual a elaboração da política tem início e os discursos políticos são construídos; o *contexto de produção de texto*, que abrange os documentos oficiais que representam a política; e, por último, o *contexto da prática*, referente à conjuntura da implementação (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para o propósito do presente texto, será considerado o contexto apontado por Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes 2006) como *contexto de influência*, com o qual se almeja examinar o contexto em que as recomendações do BID parecem orientar o governo municipal na revisão/reforma do plano de carreira docente.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Enquanto o contexto de influência abrange a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais, assim como a articulação entre elas, o contexto da prática exige a apreciação de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, das resistências, etc. As relações de poder são fundamentais para a compreensão da política ou do programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, assim como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60). A possibilidade de resistência aos propósitos originais permite ao campo da política educacional ser ao mesmo tempo processo e produto:

Contestada e modificada, sempre num estado de vir a ser [...] Autores não podem controlar o significado de seus textos, então se esforçam para atingir a “correta” leitura. Mas é crucial reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse. (BALL, 1994, p. 16 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 436).

De certa forma, percebe-se que certos termos estão cada vez mais presentes nos documentos oficiais e expressam, além de uma ideologia gerencialista da educação, a produção de um novo vocabulário educacional, uma mescla do pedagógico com o gerencial. Os documentos oficiais apresentam afirmações sobre a realidade em que vivemos e pretendem oferecer soluções únicas e idealizadas para os problemas identificados. Cabe salientar que qualquer discurso, ao enfatizar determinadas ideias, conceitos e visões de mundo, omite outros (BALL, 1994 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). Nessa perspectiva, pretende-se apreender possíveis omissões e descobrir pistas que

[...] possibilitam o mapeamento da rede – formada por sujeitos e organizações representantes do capital, do trabalho, do Estado, nacionais e internacionais – envolvida na formulação, implantação, avaliação, disseminação e reorientação da política sob escrutínio. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2017, p. 23).

Com base nos elementos apresentados no presente capítulo, constatou-se a existência de um contexto de influência, no qual se almeja a mudança da política de carreira e remuneração docentes na RMEF para uma política meritocrática, sob especial influência do BID. Esta política faz parte das ações voltadas aos professores das escolas públicas iniciadas após a reforma educacional de 1990.

Nesse período, no contexto da reforma ocorrida em âmbito mundial e nacional durante os anos de 1990, a educação esteve no centro dos debates. E, com o intuito de promover consenso em torno das reformas pretendidas, expandiram-se a disseminação de documentos e as prescrições por parte de OMs.

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65).

Na disseminação desses documentos está presente a ideia da educação para fins de desenvolvimento econômico. Porém também está implícito que a centralidade em torno da educação não deve representar maiores gastos sociais.

A ideia de que a educação funciona como varinha mágica da economia esteve presente na Teoria do Capital Humano, que pretendia explicar as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos pela centralidade que cada um atribuía à educação, ao fator humano (Shultz,

1971). Nos dias que correm, a tese reaparece atualizada. *A educação para todos* é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538, grifos das autoras).

Com a centralidade da educação servindo principalmente a fins econômicos, o professor recebe atenção especial das políticas educacionais. O Relatório Delors, produzido entre 1993 a 1996, é um documento basilar para compreensão da revisão da política educacional de vários países e já ressaltava a importância dos professores na reforma educacional:

Do ponto de vista político, o relatório reconhece que é necessário considerar a alta capacidade de organização da categoria e alerta as instituições a dialogar com os sindicatos, buscando ultrapassar as questões salariais e as condições de trabalho. A intenção é captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-la à disposição das reformas exigidas pela “sociedade docente”. O objetivo é convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 59).

No *Proyecto*, por exemplo, o professor aparece como **recurso**, nestes termos:

[...] existe la necesidad de reforzar los **insumos** educativos considerados críticos para mejorar la calidad de los profesores: reconocido como el **recurso** más importante, es preciso mejorar las elección, contratación y entrenamiento de profesores para atender esta nueva demanda, además de la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento (**coaching**) a todo el cuerpo docente. (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 5, grifos nossos).

Anteriormente ao contrato PMF/BID, o Banco já apontava a centralidade do professor no processo e o sucesso das reformas educacionais. No documento *La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de desarrollo* (BID, 1998), refere-se aos docentes como “sócios na reforma”.

Está no horizonte a recomendação de uma política meritocrática inspirada na ideia de maior controle do trabalho docente, visando à eficiência almejada pela burguesia – o professor formando indivíduos para o mercado de trabalho, em conformação com o sistema vigente. Sobre a conformação, Gramsci (1989 *apud* SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22) destacou a importância da linguagem e da reiteração recorrente para a produção da hegemonia. De fato, o uso frequente de alguns conceitos pode dar uma impressão enganadora de que são naturais e inexoráveis, que fazem parte do dia a dia e, com isso, gerar a

conformação. Dessa forma, as políticas educacionais, na maioria das vezes, seguem as orientações de OMs; por mais que os documentos por eles produzidos possam vir como recomendações, reformas educacionais acabam sendo fortemente influenciadas por essas orientações.

Considera-se relevante apresentar características tanto do governo de Florianópolis, no período estudado, em que o contrato foi firmado (2013), quanto do Sintrase, visto que ambos estão envolvidos em disputas no campo da política educacional.

O suposto interesse do BID na educação de Florianópolis começou a se articular na gestão do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012), do PMDB, na qual Rodolfo Joaquim Pinto da Luz foi Secretário Municipal de Educação, reconduzido ao cargo pelo prefeito Cesar Souza Junior (2013-2016), do Partido Social Democrático (PSD). Não é difícil supor que sua permanência por dois mandatos possa ter relação com suas vinculações ao BID e à União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a sua história anterior como Reitor da UFSC, Secretário-Executivo do Ministério da Educação, entre outros arranjos políticos.¹⁵ Na visão de Seki *et al.* (2016), Rodolfo Pinto da Luz, diante de seu histórico de figura política, teria reunido condições para ser articulador dos interesses do capital. Em meio a esse quadro político, o contrato PMF/BID entrou em vigor em 14 de julho de 2014, com previsão de cinco anos para o valor total do respectivo empréstimo ser gasto e até 25 anos para seu pagamento (SEKI *et al.*, 2016, p. 214).

Desde a promulgação da CF/1988, os servidores públicos municipais de Florianópolis conquistaram o direito de organizarem suas lutas e estabelecerem sindicatos. Até então, os servidores públicos do município se organizavam em duas associações: a Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis (que reunia o Quadro Civil da PMF e da Companhia de Melhoramentos da Capital – Comcap) e a Associação dos Educadores Municipais de

¹⁵ “Rodolfo Joaquim Pinto da Luz foi Secretário de Educação de 2005 a 2012, tendo sido reconduzido ao cargo pelo prefeito Cesar Souza Júnior. No contexto municipal, foi também Superintendente da Fundação Franklin Cascaes, órgão cultural da PMF, de 2009 a 2012. No ano de 1989 esteve à frente do IpuF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis. Graduado em Direito pela UFSC, instituição pela qual é professor. Foi reitor da UFSC por três vezes, nos períodos compreendidos entre 1984 a 1988, 1996 a 2000 e de 2000 a 2004. Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub, de 1987 a 1988. Foi Secretário da Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto de 1993 a 1994 e exerceu interinamente os cargos de Ministro da Educação, Secretário-Executivo do MEC e Presidente da [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] Capes. Presidente da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições federais do Ensino Superior (Andifes). É membro titular do Conselho Estadual de Educação (SC) e Secretário de Comunicação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) Nacional e Secretário de finanças da Undime. Foi presidente da Undime – Região Sul. Recebeu inúmeras distinções entre elas a Ordem do Mérito da Educação e a Ordem do Mérito Judiciário de Santa Catarina. Por sua reputação, virtudes e ações, também foi contemplado com o título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Roraima, Medalha João David Ferreira Lima e Medalha de Honra ao Mérito da [Associação Comercial e Industrial de Florianópolis] ACIF, Dias Velho” (FLORIANÓPOLIS, 2016 *apud* SEKI *et al.*, 2016, p. 214).

Florianópolis (trabalhadores da Rede Municipal de Ensino). A fundação do SintraseM ocorreu no dia 14 de outubro de 1988, em assembleia geral da categoria, como um sindicato independente, em defesa dos direitos dos trabalhadores. Na assembleia de fundação do SintraseM foi nomeada uma diretoria provisória, com mandato de um ano (SINTRASEM, 2019).

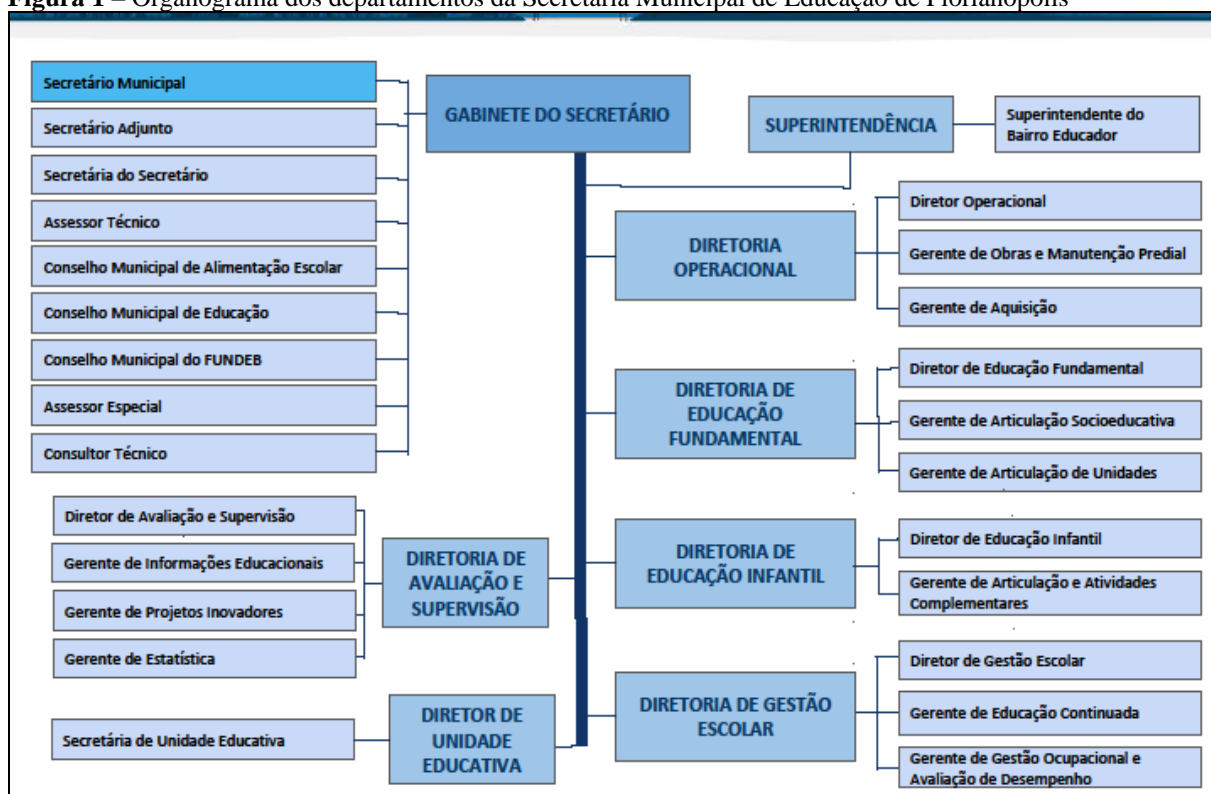
Essa direção provisória elaborou o Estatuto do SintraseM e organizou a primeira eleição de diretoria. Assim como também esteve à frente de uma luta, juntamente com os servidores, pelos seus direitos, enfrentando uma greve de 55 dias no segundo semestre de 1988. As reivindicações eram por reposição salarial, implantação de um Plano de Cargos e Salários, além do reconhecimento de vários direitos que os servidores passaram a ter com a CF/1988 (SINTRASEM, 2019). A forma de organização da RMEF será apresentada a seguir.

2.1 ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nesta seção, são apresentadas as legislações que definem a carreira e a remuneração dos professores da RMEF e analisadas as características dos docentes no que tange ao tipo de contratação, ao nível de formação, às etapas e modalidades de ensino de atuação dos professores e à organização da carreira desses profissionais.

No Gráfico 1, abaixo, podem ser observadas as diretorias que compõem a Secretaria. O organograma traz um panorama da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação da RMEF, uma estrutura complexa, abrangente, em que todas as funções são detalhadas e distribuídas em diferentes níveis, em diretorias e gerências.

Figura 1 – Organograma dos departamentos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

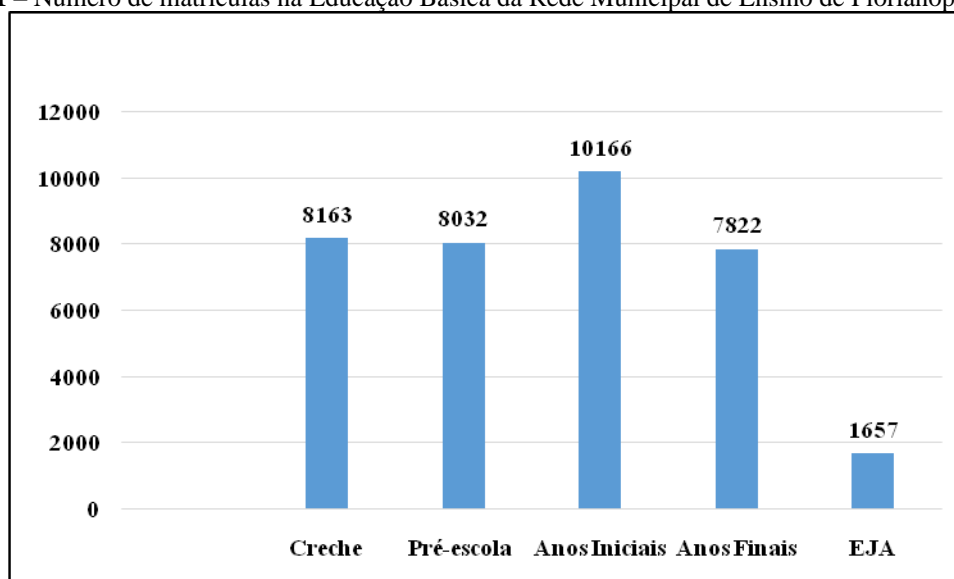


Fonte: Elaborado pela autora com informações do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).¹⁶

De acordo com o Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2019a), atualmente existem 124 unidades educativas no município.¹⁷ As etapas da Educação Básica na RMEF são: Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Já a modalidade educacional em vigor é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Gráfico 2, são apresentados o número de matrículas das etapas e as modalidades do ensino básico da RMEF, de acordo com informações do Sistema de Gestão Educacional de Florianópolis (2019b):

¹⁶ Nota de esclarecimento: os dois conselhos, tanto o de Educação quanto o do Fundeb, não são estruturas da SMEF. Salienta-se que o organograma foi extraído do *site* da PMF dessa forma, porém reitera-se que os conselhos não são estruturas da SMEF.

¹⁷ A RMEF possui 23 polos de EJA distribuídos pelo município. Na região Norte da ilha, são 5 polos; na região Central, 5 polos; na Continental 7 polos; e no Sul da Ilha, 6 polos (FLORIANÓPOLIS, 2019).

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019

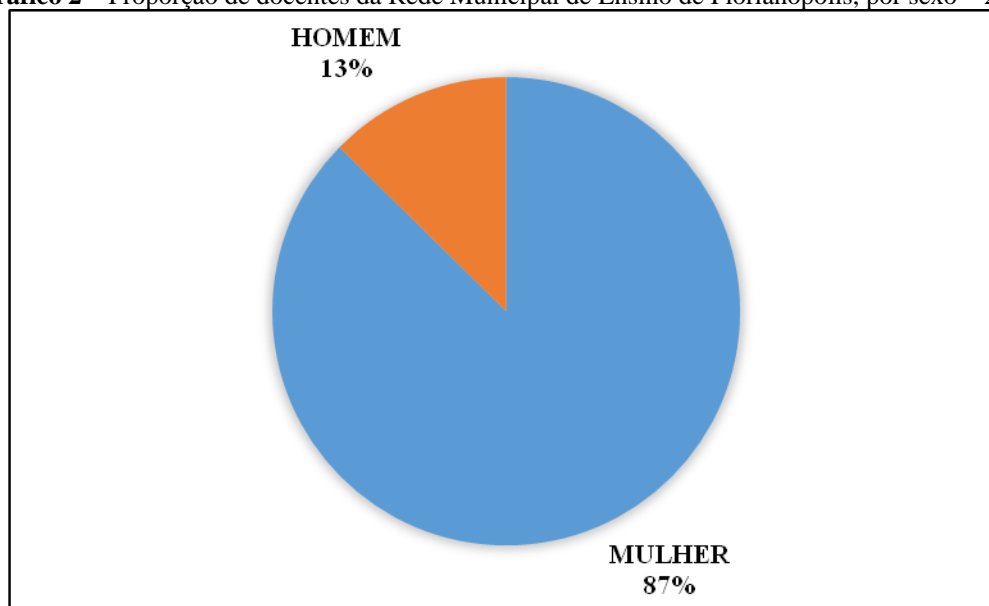
Fonte: Elaborado pela autora com dados do Sistema de Gestão Escolar (FLORIANÓPOLIS, 2019b).

Os dados do Sistema de Gestão Escolar (FLORIANÓPOLIS, 2019b) demonstram que um número significativo de matrículas se concentra nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A matrícula da EJA representa apenas 4,62% das 35.840 matrículas da RMEF. Interessante também notar a diminuição de matrículas nos anos finais do EF.

2.2 OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – CARACTERÍSTICAS GERAIS

Atualmente, no ano de 2019, atuam na RMEF 3.262 professores, dentre os quais 1.765 são efetivos e 1497 são professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT), de acordo com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a). Ao analisar os dados desses profissionais que atuam em sala de aula, é possível perceber algumas semelhanças com a situação nacional, com base no relatório da Unesco intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009). No referido documento,¹⁸ um dos elementos destacados é de que há elevado percentual de mulheres na profissão docente. Conforme os dados, em 2006, na educação brasileira, dos professores que atuavam em sala, 83,1% eram do sexo feminino. Assim como ocorre em nível nacional, na RMEF, a maioria dos professores (87%) é do sexo feminino, como pode ser observado no Gráfico 3:

¹⁸ Ressalta-se que o documento não foi eleito como base das análises deste trabalho. Apenas nos apropriamos dos dados referentes aos professores brasileiros nele contidos.

Gráfico 2 – Proporção de docentes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por sexo – 2019

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).

Vianna (2001) afirma que o cuidado é visto como uma característica feminina, por isso muitas atividades profissionais como o Magistério e a Enfermagem, por exemplo, associam o cuidado às mulheres. Monlevade (2000) destaca que a feminização do Magistério colaborou para a redução dos ganhos no início do século 20 e que a opção das mulheres pelo Magistério se deve à:

[...] jornada reduzida de trabalho na escola a um período (matutino ou vespertino), que permitiu às mães de família conciliar o trabalho doméstico com o trabalho externo remunerado, o qual, além do reforço no orçamento familiar, significou instrumento de afirmação da mulher e, em muitos casos, forma de ascensão social para as mulheres da cidade e do campo, que podiam, inclusive, se mudar para a cidade com a garantia de emprego. (MONLEVADE, 2000, p. 90).

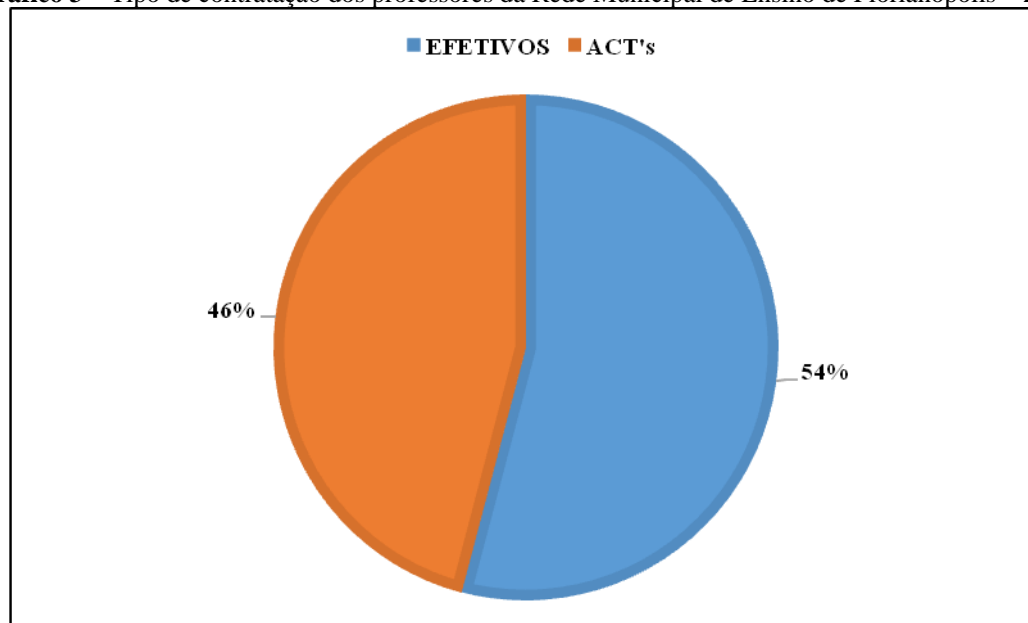
Hypólito (1991, p. 15) afirma que não é possível fazer uma análise da classe trabalhadora no Magistério sem levar em consideração a questão do gênero. A educação sempre foi considerada uma área adequada às mulheres, e a expansão das redes de ensino absorveu essa mão de obra, coincidindo com as diminuições salariais, o que levou muitos homens a procurar outros ofícios.

2.2.1 Tipo de contratação

Dos 3.262 professores ativos da RMEF, atuando tanto em sala de aula como em outros espaços, 46% são ACTs; e 54%, efetivos. Esse é um dado importante, pois quase metade dos

profissionais são admitidos em caráter temporário, portanto não possuem direito ao PVCMPM e, conseqüentemente, à evolução funcional. Analisando-se os dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a) referentes às funções docentes, percebe-se que, do total de professores em sala de aula, 1.765 são funcionários efetivos e 1.497 são professores ACTs:

Gráfico 3 – Tipo de contratação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).

Ou seja, a maioria dos profissionais que lidam diretamente com o ensino-aprendizagem é efetiva. Pode-se afirmar que ainda não é o cenário ideal, tendo-se em vista que quase metade dos profissionais da rede municipal de ensino, por estar em contrato temporário, não possui plano de carreira. Essa é uma informação relevante, pois, tratando-se da carreira e da remuneração docentes e, no caso, da progressão funcional e dos critérios relativos ao aperfeiçoamento, são benefícios que só dizem respeito aos docentes efetivos. Mas a RMEF difere das outras redes de ensino no que diz respeito ao tipo de contratação. Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, por exemplo, os dados indicam que, do total de professores em sala de aula, 25.264 (aproximadamente 60%) são admitidos em caráter temporário, portanto não possuem direito ao plano de carreira, e passam anualmente por uma seleção, pois seus contratos se encerram no último dia letivo do ano (SOUZA, 2014, p. 73).

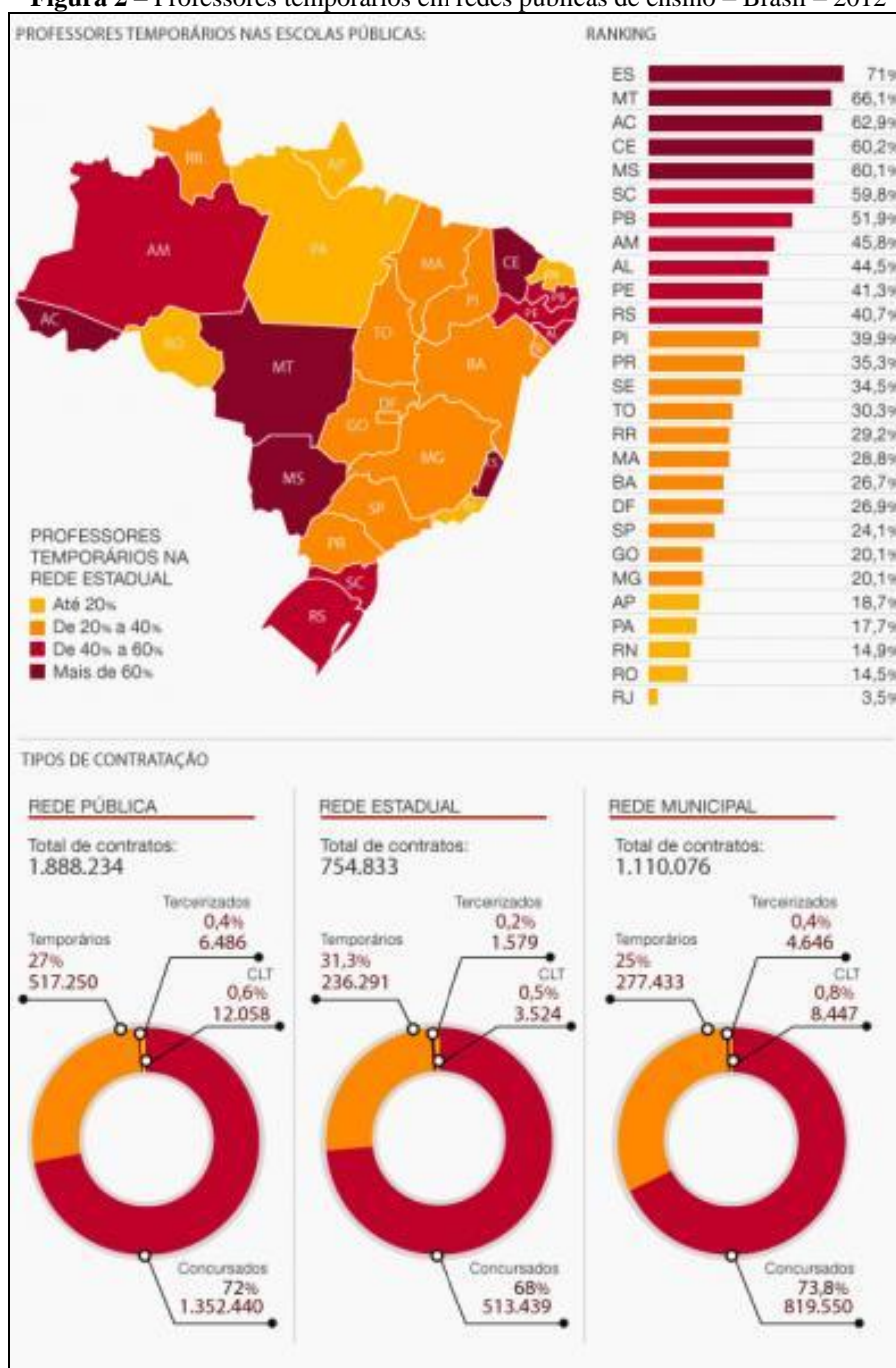
Piolli e Rodrigues (2017), ao pesquisar o contexto do Estado de São Paulo no que diz respeito ao plano de carreira e remuneração docentes, perceberam as mudanças no arcabouço legal promovidas durante o governo de José Serra (2007/2010), do Partido da Social

Democracia Brasileira (PSDB), e constataram a precarização do trabalho docente e a mudança no regime de contratação desses profissionais. Os autores observaram que houve um aumento significativo de contratos temporários em detrimento de concursos públicos. No ano de 2007, havia 106.785 professores não efetivos atuando na Rede, número que chegou a 112.028 em 2014. As mudanças na legislação para os professores ACTs abrem perspectivas de precarização relacionadas aos seguintes pontos: a) local de trabalho, pois, na maior parte dos casos, os docentes precisam lecionar em mais de uma escola e mudar várias vezes de escola ao longo do ano; b) jornada de trabalho, uma vez que o número de aulas varia: aumenta e diminui ao longo do ano e, por consequência, o salário também; c) tempo de duração do contrato, que, por ser extremamente volátil, não oferece segurança alguma ao trabalhador, mesmo depois de estabelecida a contratação. A condição precária se expressa ainda na impossibilidade de evolução funcional, na exclusão do plano de carreira, nos cargos e salários, aspectos que, em conjunto, dão a extensão da falta de perspectivas e de valorização do trabalho dos docentes submetidos a tal regime de contratação temporária (PIOLLI; RODRIGUES, 2017).

Jacomini e Penna (2016) destacam o aspecto positivo em relação ao Magistério municipal paulistano, que conta com alto número de professores efetivos em sua rede (90%), situação destoante do restante do país, em que cerca de 50% dos professores das redes de ensino públicas são efetivos.

Conforme pode ser observado na Figura 1, a prática da admissão de grande contingente de professores em caráter temporário não ocorre apenas na RMEF ou mesmo na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina:

Figura 2 – Professores temporários em redes públicas de ensino – Brasil – 2012



Fonte: Smosinski e Harnik (2013).

Conforme ilustrado na Figura 1, sete redes estaduais de ensino do Brasil possuem mais da metade de seus professores admitidos em caráter temporário, ultrapassando a quantidade de professores efetivos, de acordo com a reportagem publicada em maio de 2013, no portal UOL Educação, para a qual as autoras se basearam em microdados do Censo Escolar de 2012. Santa Catarina é a sexta colocada no *ranking* das redes de ensino públicas estaduais do Brasil em número de professores com contratos temporários. Outra informação importante na Figura 1 é que as redes estaduais de ensino possuem um número maior de professores ACTs que as

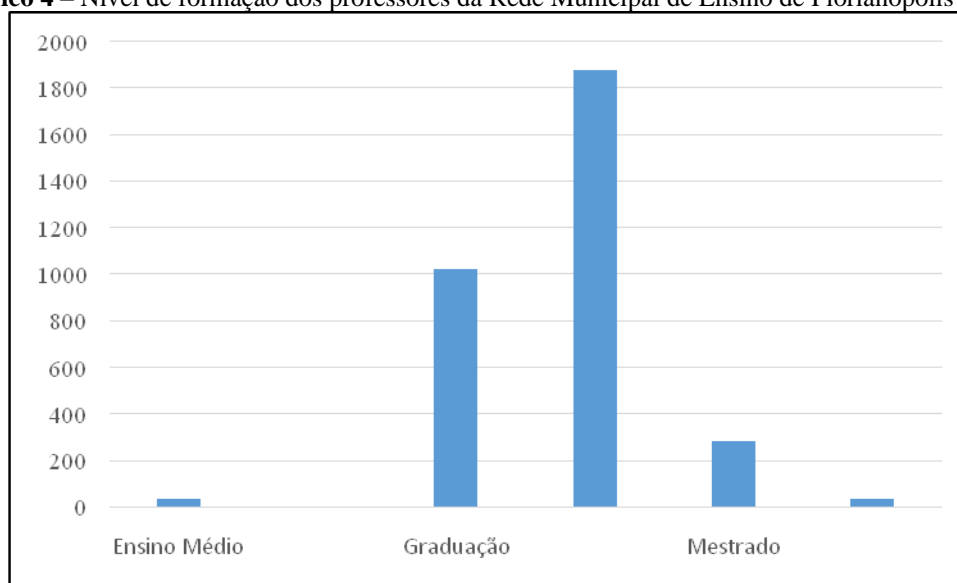
redes municipais – 31,3% e 25%, respectivamente. Nesse contexto, observa-se a precarização do trabalho do professor, que está sujeito à instabilidade no emprego, não goza dos mesmos direitos de plano de carreira e vencimento que os efetivos e tem seu contrato encerrado no final de cada ano letivo, sem considerar que, para atuar como professor no ano seguinte, o docente tem que arcar com despesas financeiras para prestar novo processo seletivo.

2.2.2 Nível de formação dos professores

A formação acadêmica dos profissionais da educação possui basicamente duas etapas: inicial e continuada. A etapa inicial caracteriza-se como a que credencia o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento e é adquirida com a conclusão do curso de licenciatura. Já a formação continuada envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais, associadas ou não aos cursos de atualização *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial.

De acordo com os dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a), cerca de 80% dos professores da RMEF possuem especialização. No Gráfico 4, a seguir, são apresentados os dados sobre a formação dos professores que atuam nas escolas municipais de Florianópolis, tanto dos efetivos quanto dos ACTs:

Gráfico 4 – Nível de formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019



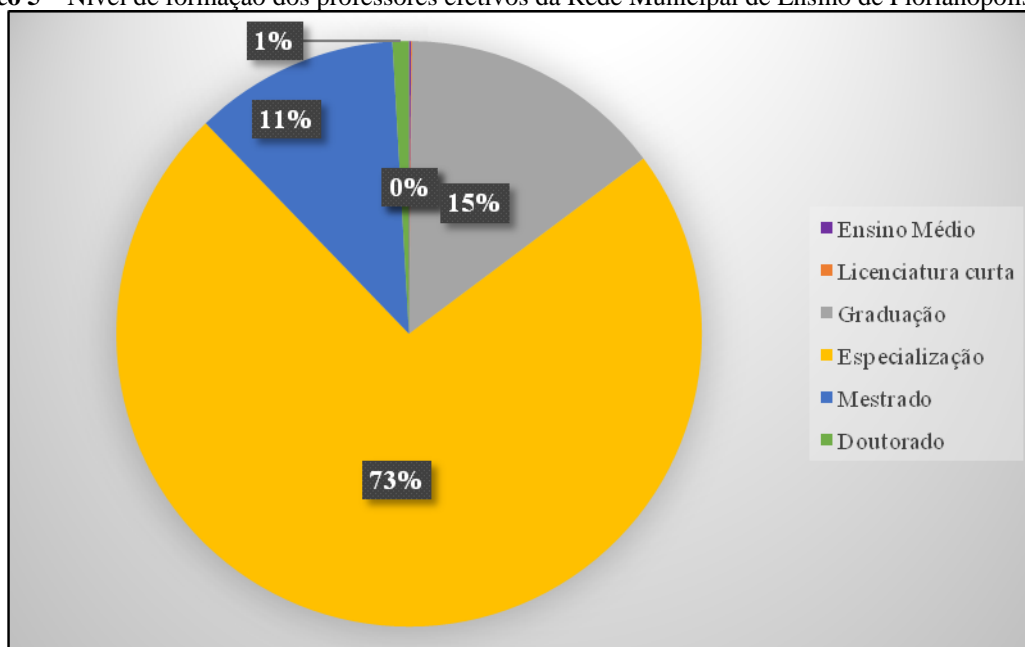
Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).

Observando os dados, é possível perceber que o número dos professores que não possuem Ensino Superior completo é muito pequeno (aproximadamente 1%). Ressalta-se,

porém, que grande parcela dos professores com Ensino Superior completo reflete a concepção das políticas de formação docente iniciadas na década de 1990. Do total de 3.262 professores que atuam em sala de aula na RMEF, cerca de 85% possuem especialização, em torno de 13% possuem mestrado e apenas 2% são doutores.

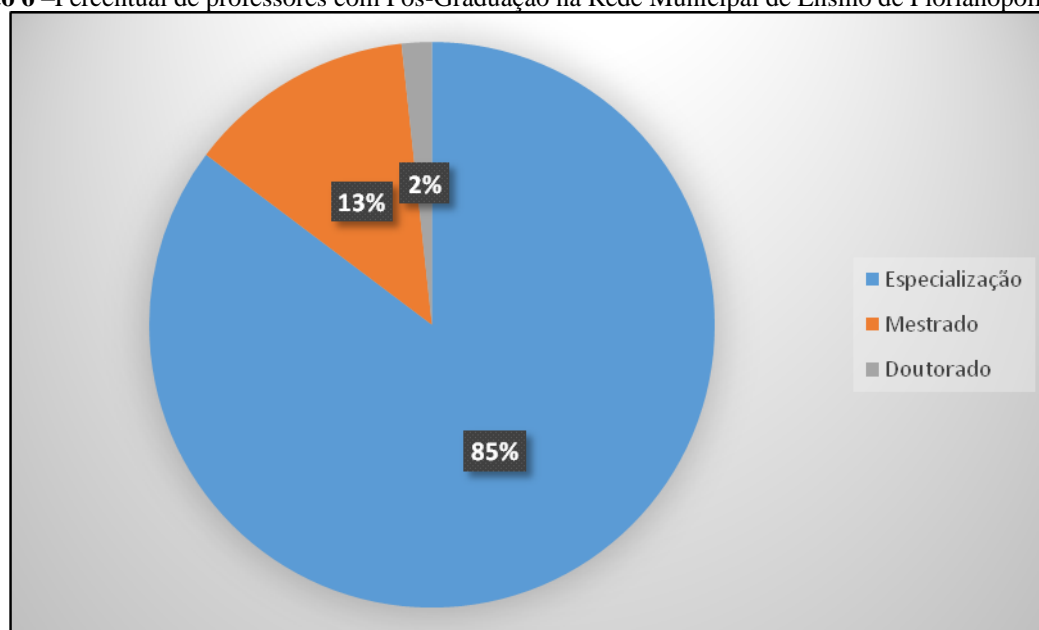
Com os dados obtidos no Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a), observa-se que, dos 1765 professores efetivos da RMEF, cerca de 99% têm, no mínimo, curso de graduação em licenciatura plena. Esse panorama pode ser observado no Gráfico 5, no qual se apresentam os dados fornecidos pelo município sobre o nível de formação dos professores efetivos em abril de 2019:

Gráfico 5 – Nível de formação dos professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).

Os dados sobre o nível de formação dos efetivos se assemelham aos dados coletados no Portal da Transparência referentes à totalidade dos professores em sala, considerando os docentes ACTs e os efetivos. A maior parte dos professores possui especialização, mesmo que a exigência de formação para ingresso no Magistério, segundo os critérios da RMEF, seja a formação superior em nível de graduação.

Gráfico 6 –Percentual de professores com Pós-Graduação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).

Os dados acima podem ser melhor compreendidos considerando-se a existência de incentivos por parte da RMEF para que os professores busquem aperfeiçoar seus estudos. A obtenção de nova titulação na pós-graduação proporciona ao profissional do Magistério um acréscimo financeiro de aproximadamente R\$ 300 (trezentos reais) em sua remuneração, conforme observado na tabela salarial de 2018, que será verificada na seção 2.3, algo que não altera significativamente o vencimento dos docentes. Porém, o estímulo à qualificação é a liberação dos professores da RMEF para licença-aperfeiçoamento, que autoriza o profissional a se afastar para frequentar cursos de pós-graduação *strictu sensu* sem prejuízo financeiro, ou seja, o profissional do Magistério continua recebendo o seu salário mesmo estando de licença, fortalecendo a valorização da titulação. Acrescenta-se que, com essa nova titulação, o docente poderá requerer o critério de progressão funcional que compreende esse aspecto da carreira, neste caso, o acesso. De acordo com o art. 2º da Lei 2.915/1988, a Progressão Funcional do Magistério é o conjunto de medidas que possibilita o avanço na carreira profissional, a ser efetuado por intermédio dos seguintes instrumentos: tempo de serviço e assiduidade; acesso e aperfeiçoamento (FLORIANÓPOLIS, 1988). O acesso, ou mudança de nível na tabela, é possível mediante apresentação de formação acadêmica superior à utilizada para o ingresso, ou seja, a passagem de graduação para especialização, mestrado ou doutorado (FLORIANÓPOLIS, 1988).

Ressalta-se, porém, que mesmo com esse estímulo para os professores da RMEF buscarem formação, há um limite de ingresso ao mestrado e doutorado nas universidades

devido à reduzida quantidade de vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior, fato que impede que todos tenham acesso a esta possibilidade.

2.2.2.1 Formação continuada

Entende-se que o elemento de aperfeiçoamento, tornado critério de remuneração na carreira da RMEF, aproxima-se ou é contemplado nas definições em torno da formação continuada. A formação continuada é defendida como importante instrumento de valorização do Magistério, e percebem-se essas evidências, no que tange à formação, nos documentos como a LDBEN/1996, em seu art. 62-A, parágrafo único, no qual se afirma: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior [...]” (BRASIL, 1996). Ainda se considerando a referida Lei, o art. 67, inciso II, versa sobre: o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

A formação continuada, contemplada pela Meta 16 do Plano nacional de Educação (PNE) vigente, tem como objetivo:

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

Esses documentos evidenciam uma vinculação da formação continuada com o processo de atualização do professor às necessidades da sociedade contemporânea. Esse cenário contribuiu para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não raramente, servem tão somente para certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente. Também se salienta que a formação continuada pode ser um nicho de mercado rentável para as empresas privadas. Em decorrência disso, houve uma aceleração no crescimento do mercado de formação continuada e o fortalecimento de uma perspectiva de formação em serviço (SANTOS, 2011, p. 10).

No caso de Florianópolis, o município previu uma Licitação Pública Nacional (LPN nº 814/EDU/BID/2018), com orçamento referencial de R\$ 4.329.865,50 (quatro milhões, trezentos e vinte e nove mil, oitocentos e sessenta e cinco reais e cinquenta centavos), a fim de contratar uma empresa especializada em executar programas de formação para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Conforme questionamento

formulado pelo Sintrase em acordos coletivos anteriores, por que o município não prioriza a organização e a administração da formação continuada por profissionais de carreira da própria RMEF?

De acordo com Freitas (2012), os reformadores empresariais da educação estão promovendo uma reforma na educação fundamentada na teoria do Neotecnicismo, que se estrutura em três grandes categorias, a saber: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Para elucidar o caso específico de Florianópolis, aborda-se a categoria da privatização. Segundo o autor, a responsabilização e a meritocracia estão intimamente relacionadas e criam ambiência para a categoria da privatização. Esta última sofreu grandes mudanças na última década. Os conceitos de público estatal e público não estatal abriram nova perspectiva para o empresariado: a gestão por concessão. “Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente” (FREITAS, 2012, p. 386).

Bresser-Pereira (2001, p. 246) defendeu a temática do público não estatal nos seguintes termos:

No domínio dos serviços sociais e científicos a propriedade deverá ser essencialmente *pública não estatal*. As atividades sociais, principalmente as da saúde, educação fundamental e de garantia de renda mínima, e a realização de pesquisa científica envolvem externalidades positivas e dizem respeito a direitos humanos [...] Logo, se não devem ser privados, nem estatais, a alternativa é adotar-se o regime de propriedade *pública não estatal* [*sic passim*], é utilizar *organizações de direito privado* mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública”, no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos, que não visa lucro; “não-estatal” porque não é parte do aparelho de Estado. As organizações *públicas não-estatais* podem ser em grande parte – e em certos casos, inteiramente – financiadas pelo Estado. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 246, grifos no original).

De acordo com Shiroma e Santos (2014, p. 26), embora esses mecanismos que visam reduzir o papel do Estado no provimento dos serviços públicos, como educação e saúde, possam parecer positivos num primeiro momento, a real intencionalidade é reforçar o papel central do Estado como instituição reguladora. Medidas de incentivo fiscal e transferência do fundo público para o setor privado incentivaram a criação de Organizações não Governamentais (OnG), bem como uma mudança na cultura e na forma de participação e envolvimento dos sujeitos com as políticas públicas.

Entretanto, em seu estudo, Jacomini e Penna (2016), fundamentados nos dados da pesquisa *Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas*, realizada nas capitais de doze estados

brasileiros, concluíram que nem todos os planos contemplam a formação continuada como elemento de progressão funcional na carreira, muito embora, conforme os documentos citados, contemplem a licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada. Mesmo assim, há uma série de condicionantes para a liberação do docente para a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo. Esses condicionantes têm servido, muitas vezes, para as secretarias de educação negarem os pedidos de afastamento, recaindo sobre o docente a árdua tarefa de continuar seus estudos sem o afastamento das suas atividades profissionais. Entretanto, além das licenças para estudos, os planos preveem a participação em atividades de formação continuada (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 195).

Embora a formação continuada esteja prevista na LDBEN/1996, no PNE e na Resolução CEB/CNE nº 2/2009, a licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada, muitas vezes, pode ser um entrave, haja vista uma série de condicionantes para que o professor possa usufruí-la. Ou, de maneira oposta, há casos, como o da RMEF, em que a formação continuada pode ser um incentivo na carreira, tendo em vista que possibilita um incremento na remuneração do professor.

2.2.3 Etapas e modalidades de ensino de atuação dos professores

A maioria dos professores da RMEF leciona na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na Tabela 1, reúnem-se os dados referentes às etapas e modalidades de ensino em que os professores atuam:

Tabela 1 – Etapas e modalidades da educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019

Etapa/modalidade de ensino	Nº de professores
Educação Infantil	1.734
Ensino Fundamental	1.421
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	107
Total	3.262

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a).

Os dados do Portal da Transparência (FLORIANÓPOLIS, 2019a) sobre a atuação dos professores nas etapas e modalidades de ensino apontaram que grande parte dos docentes da RMEF (aproximadamente 53%) trabalham na Educação Infantil. Todavia, uma parte significativa (44%) trabalha com o Ensino Fundamental, que compreende os Anos Iniciais e os Anos Finais.

2.3 ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A regulamentação da carreira do Magistério público municipal de Florianópolis ocorreu com a criação do Estatuto do Magistério Público de Florianópolis, promulgado pela Lei nº 2.517/1986, que incorporou especificações, direitos e deveres à carreira docente, e pela legislação que dispõe sobre o PVCMPM, instituído pela Lei nº 2.915/1988 e alterado pela Lei nº 7.796/2008. As alterações de vencimento e as definições, modificações e extinções de vantagens pecuniárias são reguladas por Lei Complementar específica.¹⁹ O município também conta com o Estatuto dos Servidores Públicos de Florianópolis, Lei Complementar nº 63/2003. Esta, além de incorporar a legislação do Estatuto do Magistério Público de Florianópolis, dispõe de outros itens que compõem a carreira dos servidores públicos do município.

Dutra Jr. *et al.* (2000, p. 36) salientam a diferença existente entre os conteúdos do Plano de Carreira e do Estatuto, ressaltando suas funções específicas:

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração.

As legislações referentes aos estatutos e plano de carreira são tratadas na próxima seção.

2.3.1 Estatutos

O Estatuto do Magistério da RMEF foi instituído pela Lei nº 2.517/1986 (FLORIANÓPOLIS, 1986), no governo Edison Andrino (1986-1988). O Estatuto estabelece as normas especiais sobre o regime jurídico do Magistério do município de Florianópolis,

¹⁹ Lei nº 3.688, de 20 de dezembro de 1991. Estabelece os níveis aceitáveis de assiduidade para a promoção por tempo de serviço e assiduidade, conforme determina o artigo 10, §5º da Lei nº 2.915/1988 e dá outras providências. Lei nº 7.796, de 22 de dezembro de 2008. Altera os anexos I, II e III da Lei nº 2.915/1988, que institui o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério e dá outras providências. Lei Complementar nº 427/12 – Autoriza Hora-Atividade em tempo para Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais e Auxiliares de Ensino, bem como incorpora a gratificação de hora-atividade (30%) para todos do Magistério. Lei Complementar nº 467, de 28 de junho de 2013. Extingue o cargo de auxiliar de ensino e cria o cargo de professor auxiliar, concedendo a gratificação de regência de classe.

prevendo como forma de ingresso na carreira do Magistério a aprovação em concurso público de provas e títulos. O Art. 8º define o grupo docente, que abrange as categorias funcionais de professor, e o grupo de especialistas em assuntos educacionais, que compreende as categorias funcionais de orientador educacional, supervisor escolar e administrador escolar (FLORIANÓPOLIS, 1986). Entretanto, a Lei Complementar nº 467/2013 extinguiu o cargo de auxiliar de ensino e criou o cargo de professor auxiliar, concedendo-lhe a gratificação de regência de classe (FLORIANÓPOLIS, 2013).

O Art. 37º dispõe sobre a jornada de trabalho, instituindo as jornadas de 20 horas-aula e 40 horas-aula semanais de trabalho para os membros do Magistério Público Municipal (FLORIANÓPOLIS, 1986). A RMEF prevê a Gratificação de Dedicção Exclusiva, referenciada no art. 143, inciso VII, da Lei nº 2.517/1986 e especificada pela Lei nº 7.338, de 23 de maio de 2007: o profissional da educação de nível superior que se comprometer à dedicação exclusiva ao cargo perceberá compensação pecuniária a esse título, no valor de 40% sobre o vencimento (FLORIANÓPOLIS, 2007, art. 1º, parágrafo único). O regime de dedicação exclusiva obriga à jornada de 40 horas-aula semanais de trabalho, ficando o profissional proibido de exercer, cumulativamente, outro cargo, função ou atividade remunerada, ainda que em regime de contrato ou permissão.

Segundo Vieira (2016), destaca-se na rede um número expressivo de professores com 40 horas-aula e com a gratificação de dedicação exclusiva: 81% dos profissionais da carreira do Magistério possuem jornada de trabalho de 40 horas-aula semanais e recebem gratificação de dedicação exclusiva.

De acordo com a Lei 2.517/1986, todos os servidores do Magistério público da RMEF contam com o direito a assistência creche (art. 129), auxílio-transporte, auxílio-alimentação, ajuda de custo, diárias (art. 153), salário família (art.156) e auxílio-funeral (art. 125). No que tange às licenças, elencam-se: licença-aperfeiçoamento (*stricto sensu*), licença por motivo de doença em pessoa da família, licença para tratamento de saúde, licença à gestante, licença à adotante, licença-paternidade, licença para amamentar, licença para serviço militar obrigatório, para tratar de interesses particulares, licença-prêmio, licença para cuidar de pessoas portadoras de deficiência e concessão por casamento/falecimento (FLORIANÓPOLIS, 1986).

Sobre a licença-prêmio, cabe salientar que, no Art. 108, após cada quinquênio ou decênio de efetivo exercício, o membro do Magistério tem direito à licença-prêmio de três a seis meses, com todos os direitos e vantagens do cargo efetivo. Esse era o texto da redação até o ano de 2017. Nesse mesmo ano, após 38 dias de uma greve que paralisou 95% da categoria,

viria a ser aprovado o Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 1.618/2017, que representou uma derrota para os servidores sobre a série de cortes sociais e trabalhistas orquestrada pelo governo de Gean Loureiro (PMDB).²⁰ De certo modo, a licença-prêmio ficou mantida para os servidores do quadro atual. Após a publicação da lei, os novos servidores terão direito à licença-prêmio a cada cinco anos, porém pelo período de 45 dias, a qual se destinará à capacitação na área de atuação do funcionário (SEDUFMS, 2017).

2.3.2 Planos de carreira

O Plano de Carreira do Magistério nas redes públicas configura-se como uma política pública educacional. As políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos previstos na Constituição Federal e em outras leis.

Nesse sentido, a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, em 1990, advoga a necessidade de destacar a importância dos professores nas políticas públicas e indica a melhoria de aspectos relacionados à carreira, à remuneração e formação docentes:

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação básica de qualidade deverão ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação a sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, **remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente**, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (UNESCO, 1990, grifos nossos).

No Brasil, a LDBEN/1996, no art. 67, estabelece que “[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que regulamentou o Fundef, estabeleceu que Estados, DF e Municípios deveriam dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério. Para a elaboração das diretrizes decorrentes desta determinação, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 10/1997 e a Resolução CEB/CNE nº 3/1997, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), que dispõe

²⁰ Dos 38 projetos, 12 atingiam os servidores e serviços públicos. Um dos mais danosos é o que corta de uma vez só 50% das gratificações, reduzindo drasticamente o salário e comprometendo a aposentadoria. No que se refere ao sistema previdenciário, os servidores terão que pagar mais 2% do que pagavam até então: de 12 para 14% do vencimento (SINTRASEM, 2017).

sobre as “Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, DF e dos municípios” (ABREU, 2011, p. 8-9). O Fundeb foi instituído pela EC nº 53/2006. Aborda elementos sobre planos de carreira e prevê a instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Já o piso nacional do Magistério foi sancionado pela Lei nº 11.738/2008 (ABREU, 2011, p. 8-9).

O PVCMPM foi instituído pela Lei nº 2.915/1988 e alterado pela Lei nº 7.796/2008, particularmente no que diz respeito aos anexos I, II e III da lei anterior, determinando a extinção das vagas de Professor I (certificado de conclusão do 2º grau com habilitação em pré-escolar ou Magistério com estudos adicionais em pré-escolar), Professor II (certificado de conclusão do 2º grau com habilitação em Educação Física) e Auxiliar de Ensino I, de forma que somente professores com graduação e licenciatura podem fazer parte do quadro do Magistério de Florianópolis. Além disso, a Lei nº 7.796/2008 criou os quadros com as condições necessárias para ingresso e acesso à carreira, estabelecendo como grau de formação mínima a graduação em licenciatura plena (FLORIANÓPOLIS, 2008). A Lei Complementar nº 427/2012²¹ autoriza hora-atividade para Auxiliares de Ensino e Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como incorpora a gratificação de hora-atividade (30%) para todos os profissionais do Magistério. Ressalta-se que estas foram reivindicações da categoria, objeto de lutas e de greves dos servidores públicos municipais para que esses direitos fossem adquiridos.

O Quadro 2, a seguir, mostra como estão distribuídos os cargos que compõem a carreira do Magistério na RMEF, entre os quais a categoria docente, que se subdivide em professor e professor auxiliar, e os membros da equipe pedagógica, denominados como especialista em assuntos educacionais, categoria composta por administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar.

²¹ A Lei Complementar nº 427/2012 altera a Lei nº 2.517/1986, a Lei nº 2.915/1988, o Anexo I da Lei nº 7.674/2008 e dá outras providências. Art. 1º O art. 25 da Lei nº 2.915 de 1988 passa a vigorar com modificações no § 8º e com a criação do § 3º-A e 3º-B, nos seguintes termos: § 3º-A: A gratificação de hora/atividade, no índice de trinta por cento, será incorporada ao vencimento das tabelas salariais do Magistério; § 3º-B A hora/atividade correspondente a trinta e três por cento da jornada de trabalho, para os membros do Magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de Educação Infantil, professor de Anos Iniciais e auxiliar de ensino, será implementada. § 8º Aos membros do Magistério, ocupantes do cargo de auxiliar de ensino, será concedida gratificação de regência de classe e/ou gratificação de hora/atividade incidente(s) sobre o valor do respectivo vencimento e na proporção do(s) dia(s) de substituição(ões), da carga horária e área de atuação do professor regente no efetivo exercício da função em sala de aula que se ausentar oficialmente da unidade educativa. Art. 2º As Tabelas Salariais do Magistério, alteradas pela Lei nº 7.674, de 30 de junho de 2008, passam a vigorar conforme Anexo I desta Lei Complementar. (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Tanto no caso dos docentes como no caso dos especialistas em assuntos educacionais, o quadro demonstra que ambos possuem um nível correspondente à sua formação. Observa-se ainda que os docentes iniciam no Nível III, correspondente à formação em nível de graduação. Anteriormente, a tabela funcional contemplava o Nível I, referente aos profissionais com formação no ensino médio, e o Nível II, atribuído à formação de licenciatura curta.²²

Quadro 2 – Quadro funcional docente e níveis de formação da carreira do Magistério da rede municipal de ensino de Florianópolis

Docentes ⁽¹⁾		Especialista em Assuntos Educacionais	
Nível III	Graduação	Nível I	Graduação
Nível IV	Especialização	Nível II	Especialização
Nível V	Mestrado	Nível III	Mestrado
Nível VI	Doutorado	Nível IV	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos em Florianópolis (1988).

Nota: ⁽¹⁾ Os Níveis I e II referente aos docentes foram suprimidos do quadro, pois as referidas vagas foram extintas pela a lei supracitada.

As jornadas de trabalho dos profissionais da educação são de 20 e 40 horas semanais e incluem uma parte de horas/aula e outra de horas/atividade.

No artigo 2º da Lei nº 2.915/1988, tem-se a regulamentação da Progressão Funcional, ou seja, o avanço na carreira profissional para o servidor estável, que ocorre pelos seguintes critérios:

- a) **Acesso:** condicionado à apresentação de formação acadêmica superior à utilizada para o ingresso, ou seja, a passagem de graduação para especialização, mestrado ou doutorado. Deve ser solicitado por meio de processo, após a data da promoção anterior, acompanhado de cópia do diploma, conforme determinado nos artigos 7º, 8º e 9º da Lei nº 2.915/1988; na progressão por acesso, o professor passa de uma tabela salarial para outra, recebendo a partir de então o vencimento correspondente à nova formação;

²² Tabela extinta por meio da Lei nº 7.796, de 22 de dezembro de 2008. Os membros do Magistério com formação em ensino médio ou licenciatura curta serão enquadrados nas respectivas classes e referências da tabela correspondente à formação de graduação, percebendo o valor equivalente a 97,5% do respectivo vencimento. Ainda de acordo com a Lei nº 7.796/2008, vinte e duas vagas pertencentes ao cargo de Professor I serão extintas quando vagarem; seis vagas pertencentes ao cargo de Professor II serão extintas quando vagarem; e três vagas pertencentes ao cargo de Auxiliar de Ensino I serão extintas quando vagarem. (FLORIANÓPOLIS, 2008).

- b) **Tempo de serviço e assiduidade:** configura-se pela passagem da classe em que se encontra para a classe imediatamente superior. Esta progressão é automática a cada dois anos de efetivo exercício, desde que atendidos os critérios previstos na lei. Com base no tempo de serviço, ocorre ao longo da tabela salarial; neste caso, a progressão é horizontal, e o adicional é pago por tempo de serviço, à razão de 2% (dois por cento) a cada ano (anuênio), para todos os profissionais de educação. Cabe salientar que a primeira promoção ocorrerá após a conclusão do estágio probatório, que tem a duração de três anos. O servidor que tiver tempo de trabalho anterior ao seu ingresso na RMEF também poderá requerer a averbação²³ por tempo de serviço. A averbação é considerada apenas na primeira promoção;
- c) **Aperfeiçoamento:** incentivo à formação continuada que se dá por meio da passagem de referência em que se encontra o membro do Magistério para a imediatamente superior, na mesma classe e categoria funcional, devendo ser requerida através de processo, após a data da promoção anterior, acompanhado de cópia dos certificados.

Segundo Vieira (2016), a promoção por aperfeiçoamento também recebe o nome de progressão vertical; nela o profissional do Magistério ascende na mesma categoria funcional. Para alcançá-la, o servidor deverá cumprir os seguintes requisitos: a) requerê-la através de processo, apresentando cópia do(s) certificado(s) de cursos de aperfeiçoamentos; b) o limite é de até dois requerimentos por ano, após conclusão do estágio probatório; c) no primeiro requerimento, o avanço de uma referência equivale a 100 horas de formação continuada, ou seja, para chegar à referência 10, faz-se necessário apresentar mais de 900 horas, realizadas a partir da data de admissão; d) a partir do segundo requerimento, o avanço de uma referência equivale a 50 horas, contadas após a data da última promoção; e) o requerimento será analisado pela Comissão de Enquadramento, e o tempo de análise é de até 60 dias; f) o resultado é publicado no Diário Oficial Eletrônico do Município. A partir da publicação, o servidor terá o prazo de até 30 dias para recorrer da análise. A Lei nº 7.796/2008, no seu art. 3º, estabelece os critérios da seguinte maneira:

²³ O Servidor deverá requerê-lo no Instituto de Previdência Social dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis – Ipref, por meio de processo administrativo, apresentando original da certidão de tempo de serviço na iniciativa privada ou pública;

- Recomenda-se que seja solicitada na data da posse. Não é necessário aguardar a conclusão do estágio probatório;
- O tempo de serviço no Magistério público municipal de Florianópolis será considerado para fins de aposentadoria, promoção por tempo de serviço e assiduidade (avanço na classe), licença-prêmio e anuênios (2% ao ano);
- O tempo de serviço no Magistério público será considerado para fins de aposentadoria e anuênios (2% ao ano);
- O tempo de serviço na iniciativa privada será considerado para fins de aposentadoria. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa.MenuDiretoria de Gestão Escolar>. Acesso em: 24 abr. 2019.

I – Formações relacionadas à área de atuação ou na área da educação, com duração mínima de 10 (dez) horas e data de início de realização posterior à data de admissão e da última promoção por aperfeiçoamento;

II – A comprovação de participação na formação deverá ser feita por meio de certificado, onde conste nome do participante, título da formação, período de realização, carga horária total, conteúdo programático, ministrante(s) e registro;

III – O registro do certificado deverá conter número, livro, folha, bem como ser efetuado ou autorizado pelo Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação ou Universidade devidamente credenciada;

IV – O membro do Magistério não será promovido se, no período de 1 (um) ano imediatamente anterior à data do requerimento de promoção, estiver ou tenha estado:

a) com 02 (duas) ou mais ausências injustificadas;

b) à disposição de órgão não integrante da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Florianópolis, excetuando-se os servidores cedidos para mandato classista no Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis;

c) em gozo de licença para tratamento de saúde ou de pessoa da família, por período superior a 90 (noventa) dias contínuos ou não;

d) em gozo de licença para tratar de interesse particular;

e) em gozo de licença para acompanhar cônjuge;

f) em suspensão disciplinar (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Na Tabela 2, apresenta-se um exemplo de como a tabela salarial é composta, no que tange aos elementos para a progressão funcional como: acesso, tempo de serviço e assiduidade e o aperfeiçoamento.

Tabela 2 – Tabela Salarial do Magistério – 2 018 (jornada 40 horas semanais)

Referência	Classe								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Graduação – Licenciatura Plena									
1	2.455,36	2.464,00	2.545,38	2.630,22	2.718,64	2.810,26	2.904,88	3.004,84	3.107,44
2	2.476,44	2.524,98	2.608,94	2.696,58	2.787,16	2.881,58	2.979,72	3.081,68	3.188,42
3	2.505,28	2.588,12	2.674,70	2.764,12	2.858,14	2.955,02	3.055,98	3.161,66	3.271,06
4	2.567,44	2.652,86	2.742,10	2.834,26	2.930,98	3.031,02	3.135,00	3.243,72	3.356,30
5	2.631,42	2.719,94	2.811,42	2.907,12	3.006,26	3.109,58	3.216,26	3.327,90	3.444,20
6	2.697,72	2.788,82	2.882,98	2.981,34	3.083,42	3.189,60	3.300,32	3.414,98	3.534,48
7	2.766,06	2.859,48	2.956,44	3.057,98	3.162,66	3.272,76	3.386,04	3.504,32	3.627,76
8	2.836,16	2.932,30	3.032,30	3.136,88	3.244,94	3.357,62	3.475,10	3.596,82	3.723,80
9	2.908,20	3.007,38	3.110,64	3.217,86	3.329,60	3.445,74	3.566,44	3.692,00	3.822,82
10	2.982,80	3.085,04	3.190,96	3.301,90	3.416,48	3.536,52	3.660,50	3.789,56	3.924,70
Especialização									
1	2.777,56	2.871,66	2.969,54	3.070,60	3.176,86	3.286,54	3.401,18	3.520,28	3.643,76
2	2.847,80	2.944,96	3.045,48	3.150,52	3.259,30	3.372,36	3.490,08	3.612,96	3.740,14
3	2.920,62	3.020,36	3.124,06	3.231,82	3.344,04	3.461,22	3.582,24	3.708,48	3.839,52
4	2.995,18	3.097,90	3.205,00	3.316,14	3.431,42	3.551,98	3.676,76	3.806,60	3.941,62
5	3.072,60	3.177,98	3.288,40	3.402,82	3.521,50	3.645,48	3.774,60	3.908,34	4.047,42
6	3.151,80	3.261,08	3.374,24	3.491,92	3.614,62	3.741,74	3.874,62	4.012,58	4.156,18
7	3.233,48	3.345,70	3.462,56	3.583,68	3.710,04	3.841,28	3.977,82	4.120,26	4.267,74
8	3.317,80	3.433,34	3.553,88	3.678,68	3.808,72	3.944,08	4.084,70	4.230,92	4.382,74
9	3.404,22	3.523,56	3.647,26	3.776,62	3.909,92	4.049,64	4.194,22	4.344,90	4.501,74
10	3.493,44	3.616,36	3.744,16	3.876,64	4.014,28	4.158,18	4.307,58	4.462,68	4.623,48
Mestrado									
1	3.110,52	3.217,46	3.328,82	3.445,28	3.565,92	3.691,50	3.822,24	3.957,84	4.099,38
2	3.190,78	3.301,80	3.416,20	3.535,86	3.660,24	3.789,26	3.924,20	4.063,60	4.209,38
3	3.273,88	3.387,28	3.506,02	3.629,12	3.757,34	3.890,30	4.029,14	4.172,92	4.322,84
4	3.358,92	3.476,28	3.598,42	3.725,36	3.856,92	3.994,10	4.137,00	4.284,96	4.439,90
5	3.446,98	3.567,80	3.693,44	3.824,08	3.960,06	4.101,50	4.248,04	4.401,36	4.560,02
6	3.537,66	3.662,28	3.791,36	3.925,94	4.065,74	4.211,54	4.363,18	4.520,08	4.684,20
7	3.630,78	3.759,10	3.892,26	4.031,06	4.175,04	4.325,24	4.481,02	4.642,88	4.812,06
8	3.726,98	3.858,64	3.996,42	4.139,22	4.287,94	4.441,90	4.602,46	4.769,56	4.943,30
9	3.826,40	3.962,10	4.103,30	4.250,60	4.403,56	4.562,34	4.727,74	4.899,72	5.078,18
10	3.928,30	4.068,12	4.213,50	4.364,84	4.522,48	4.686,60	4.856,58	5.033,64	5.218,60
Doutorado									
1	3.811,68	3.946,94	4.088,02	4.233,98	4.386,22	4.544,78	4.709,50	4.880,84	5.059,02
2	3.913,10	4.052,36	4.197,42	4.348,10	4.505,12	4.668,30	4.837,92	5.014,28	5.197,62
3	4.017,52	4.160,96	4.310,50	4.466,14	4.627,48	4.795,46	4.969,98	5.151,90	5.340,56
4	4.125,28	4.273,20	4.426,54	4.587,32	4.753,28	4.926,60	5.106,28	5.293,66	5.488,30
5	4.236,48	4.388,58	4.546,82	4.711,90	4.883,00	5.060,98	5.246,82	5.439,60	5.640,08
6	4.350,70	4.507,48	4.670,84	4.840,48	5.016,48	5.200,46	5.391,30	5.589,88	5.796,40
7	4.468,06	4.629,74	4.798,00	4.972,78	5.154,40	5.343,56	5.539,96	5.744,74	5.957,42
8	4.589,28	4.756,06	4.929,14	5.109,12	5.296,28	5.491,10	5.693,56	5.904,38	6.123,26
9	4.714,20	4.885,48	5.064,50	5.249,46	5.442,20	5.643,00	5.851,84	6.068,52	6.294,42
10	4.842,90	5.019,74	5.203,42	5.394,28	5.592,66	5.799,82	6.014,46	6.237,84	6.470,16

Fonte: Florianópolis (2018).

Conforme a tabela salarial do Magistério, o profissional (docente ou especialista em assuntos educacionais) tem a possibilidade de progressão funcional vinculada a três critérios: a) classe – referente ao tempo de serviço (letras): a progressão é horizontal e ocorre na mesma tabela; b) referência – critério relativo ao aperfeiçoamento (números): nesse caso, a progressão é vertical e ocorre na mesma tabela; c) nível – relacionado à formação acadêmica

(graduação, especialização, mestrado ou doutorado): neste critério, a progressão é vertical e há mudança de tabela.

A título de exemplo, no Quadro 3, expõe-se uma simulação de primeira promoção de progressão funcional, que ocorre de maneira automática, considerando o critério do tempo de serviço e assiduidade, mas somente após a conclusão do estágio probatório, que compreende um período de três anos. A referida promoção ocorre a cada dois anos, e o profissional avança uma letra. Salienta-se que a averbação de tempo de serviço²⁴ é considerada apenas na primeira promoção. No exemplo A, será considerada a promoção sem averbação de tempo de serviço; no exemplo B, a averbação de 10 anos de tempo de serviço.

Quadro 3 – Simulação de promoção por tempo de serviço e assiduidade

<p>Exemplo A: sem tempo de averbação</p> <p>08/02/16 – Data de admissão (III⁽¹⁾ – A⁽²⁾ – 01⁽³⁾)</p> <p>08/02/19 – Data da primeira promoção sem averbação (III – B – 01)⁽⁴⁾</p> <p>08/02/21 – Data da segunda promoção (III – C – 01)⁽⁵⁾</p>
<p>Exemplo B: com tempo de averbação de 10 anos de serviço</p> <p>08/02/16 – Data de admissão (III – A – 01)⁽⁶⁾</p> <p>08/02/19 – Data da primeira promoção com averbação de 10 anos (III – G – 01)⁽⁷⁾</p> <p>08/02/21 – Data da segunda promoção (III – H – 01)⁽⁸⁾</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019). Consulta realizada no endereço <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa> no menu Diretoria de Gestão Escolar. Acesso em: 24 abr. 2019.

Notas: ⁽¹⁾ III – Refere-se ao nível de formação na data do ingresso. O exemplo citado se refere ao nível de graduação;
⁽²⁾ A – Considera-se a classe inicial da carreira e a progressão ocorre de maneira horizontal;
⁽³⁾ 01 – Significa a referência (aperfeiçoamento) e a movimentação na tabela ocorre de maneira vertical;
⁽⁴⁾ III é o nível; B é a classe e 01 a referência;
⁽⁵⁾ III é o nível; C é a classe e 01 a referência;
⁽⁶⁾ III é o nível; A é a classe e 01 a referência;
⁽⁷⁾ III é o nível; G é a classe e 01 a referência;
⁽⁸⁾ III é o nível; H é a classe e 01 a referência.

Na simulação do exemplo A, considera-se o profissional sem tempo de averbação e data de ingresso no dia 8 de fevereiro de 2016. Ressalta-se que, ao ingressar na carreira do Magistério de Florianópolis, o profissional em questão possuía formação em nível de graduação (III), estava na primeira classe (A) e ainda não havia apresentado cursos de aperfeiçoamento (01). Decorridos três anos, que é o período do estágio probatório, ocorreria a

²⁴ A averbação do tempo de serviço é considerada para fins de aposentadoria, promoção por tempo de serviço e assiduidade (avanço na classe), fins de aposentadoria, licença-prêmio e anuênios (2% ao ano). Ressalta-se que somente o tempo de serviço em instituições públicas servirá como critério para os direitos supracitados. O tempo de serviço na iniciativa privada será considerado somente para fins de aposentadoria.

primeira promoção, em 8 de fevereiro de 2019, e o servidor passaria para a classe B. Passados mais dois anos, na data de 8 de fevereiro de 2021, passaria para a classe C, e assim sucessivamente a cada dois anos.

Já na simulação do exemplo B, considerou-se que o profissional possuía dez anos de tempo de serviço e faria a averbação na primeira promoção, após o estágio probatório. Como exemplo, definiu-se como data de ingresso o dia 8 de fevereiro de 2016, formação em nível de graduação (III) e nenhuma hora de aperfeiçoamento (01). Então sua primeira promoção seria no dia 8 de fevereiro de 2019, tendo-se em vista que, para início de carreira, a classe referente é a letra A, e o profissional, em razão dos dez anos de tempo de serviço, avançaria uma letra para cada dois anos de serviço. Portanto, o servidor progrediria para a letra F. Mas não se pode esquecer de somar a isso os três anos em que esteve no estágio probatório, fato que lhe permite avançar mais uma letra. Assim, na sua primeira promoção, ele chegaria à letra G: cinco letras referentes aos dez anos de serviço e mais o avanço de uma letra pelo período de estágio probatório. Na sua segunda promoção, decorridos mais dois anos, na data de 8 de fevereiro de 2021, passaria para a letra H, e assim sucessivamente, a cada dois anos avançaria uma letra. Ressalta-se que a averbação de tempo de serviço é considerada apenas na primeira promoção, as demais obedeceram ao critério de avanço de uma letra na classe a cada dois anos de serviço.

Segundo Masson (2017), é fundamental que a carreira apresente a possibilidade de avanço tanto em relação ao tempo de serviço quanto à titulação, sem desconsiderar a possibilidade de ascender também pela formação continuada. O número de anos previstos para alcançar o final da carreira deve garantir a continuidade da progressão funcional até o momento da aposentadoria, pois há planos em que o professor chega muito cedo ao final da carreira e estaciona, sem nenhuma possibilidade de continuar avançando.

Essa estagnação pode afetar a motivação para a permanência na profissão, por isso é fundamental uma progressão contínua na carreira. O elemento da formação continuada pode ser um estímulo para o avanço na carreira; e a respectiva qualificação, para continuar atuando na docência. Masson (2017) entende ser de grande valia que o plano de carreira apresente nível correspondente aos que possuem mestrado e doutorado, mas é imperativo pensar em formas de valorizar a formação continuada, com o objetivo de evitar que o último nível da carreira não se torne uma probabilidade para poucos. Essa questão é relevante, pois muitos profissionais não realizam curso *stricto sensu*, porém participam de cursos de formação continuada. Desse modo, é fundamental que sejam valorizados de acordo com essa formação,

a fim de que vislumbrem um horizonte de progressão ao longo de sua carreira (MASSON, 2017, p. 859).

Cabe salientar que Masson (2017) está se referindo à progressão vertical, baseada na mudança de nível de carreira de nova formação. Ela sugere que a formação continuada deve ser incentivada e valorizada como critério de progressão funcional. Algo que já ocorre na carreira docente de Florianópolis desde o ano de 1988, quando foi instituído o PVCMPM.

A título de exemplo, na Tabela 3, simula-se a primeira progressão funcional de um professor que ingressa na carreira do Magistério com curso de graduação e no período de estágio probatório se forma em curso de especialização:

Tabela 3 – Simulação de primeira promoção por tempo de serviço (horizontal), acesso para Especialização (nova formação, vertical) e 901 horas de aperfeiçoamento (vertical) – Tabela do Magistério (2016)

Referência	Classe								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Graduação									
1	2.306,18	2.321,44	2.398,10	2.478,04	2.561,34	2.647,66	2.736,78	2.830,96	2.927,64
2	2.333,14	2.378,88	2.457,96	2.540,52	2.625,88	2.714,84	2.807,30	2.903,36	3.003,94
3	2.360,32	2.438,36	2.519,94	2.604,20	2.692,76	2.784,04	2.879,16	2.978,72	3.081,80
4	2.418,88	2.499,38	2.583,44	2.670,28	2.761,40	2.855,62	2.953,60	3.056,02	3.162,08
5	2.479,16	2.562,54	2.648,74	2.738,90	2.832,32	2.929,66	3.030,18	3.135,36	3.244,92
6	2.541,62	2.627,46	2.716,18	2.808,82	2.905,02	3.005,04	3.109,34	3.217,38	3.329,98
7	2.606,02	2.694,00	2.785,36	2.881,04	2.979,64	3.083,40	3.190,12	3.301,52	3.417,84
8	2.672,06	2.762,62	2.856,84	2.955,38	3.057,18	3.163,36	3.274,04	3.388,68	3.508,36
9	2.739,94	2.833,38	2.930,62	3.031,66	3.136,94	3.246,36	3.360,06	3.478,36	3.601,62
10	2.810,20	2.906,54	3.006,32	3.110,84	3.218,78	3.331,90	3.448,70	3.570,30	3.697,58
Especialização									
1	2.616,84	2.705,48	2.797,70	2.892,94	2.993,04	3.096,38	3.204,38	3.316,60	3.432,92
2	2.683,02	2.774,56	2.869,26	2.968,22	3.070,68	3.177,24	3.288,12	3.403,90	3.523,72
3	2.751,62	2.845,60	2.943,30	3.044,82	3.150,54	3.260,94	3.374,98	3.493,88	3.617,36
4	2.821,86	2.918,64	3.019,54	3.124,28	3.232,86	3.346,46	3.464,02	3.586,36	3.713,54
5	2.894,82	2.994,10	3.098,12	3.205,92	3.317,74	3.434,52	3.556,18	3.682,18	3.813,22
6	2.969,44	3.072,40	3.179,00	3.289,84	3.405,48	3.525,24	3.650,44	3.780,42	3.915,68
7	3.046,38	3.152,10	3.262,22	3.376,32	3.495,38	3.619,00	3.747,66	3.881,82	4.020,78
8	3.125,84	3.234,66	3.348,24	3.465,82	3.588,34	3.715,86	3.848,36	3.986,10	4.129,14
9	3.207,24	3.319,68	3.436,22	3.557,54	3.683,68	3.815,32	3.951,54	4.093,48	4.241,24
10	3.291,32	3.407,10	3.527,50	3.652,34	3.782,00	3.917,56	4.058,36	4.204,48	4.355,94

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos em Florianópolis (2019a).

Na simulação da Tabela 3, considera-se o profissional que ingressou na carreira do Magistério de Florianópolis com formação em nível de graduação (III) estava na primeira classe (A) e ainda não havia apresentado cursos de aperfeiçoamento (01). Decorridos os três anos, que é o período do estágio probatório, supôs-se que o profissional havia se formado em curso de pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*) (IV)²⁵ e simultaneamente acumulado 900 horas em cursos de formação continuada. Assim, além de ser enquadrado na classe B da tabela de especialização, ele iria para a referência 10, por conta das horas dos cursos de formação continuada.

Com a atual regra de progressão salarial por tempo de serviço e assiduidade (classe – letras de A até o I) da carreira na RMEF, o professor, seguindo os critérios estabelecidos, pode completar a trajetória na mesma habilitação em pelo menos 16 anos. Ao mesmo tempo, após o estágio probatório, pode apresentar horas em curso de aperfeiçoamento e progredir a referência (número de 1 a 10).

Ao analisar a tabela da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REE/SC), por exemplo, Souza (2014) simulou a progressão funcional por tempo de serviço de um professor com nível de formação em especialização. O docente em tela começaria no nível 10A e progrediria para os níveis 10C, 10E e 10G; em nove anos, desse modo, chegaria à última referência do seu nível de formação. O mesmo ocorre com os professores nos níveis de mestrado e doutorado, níveis 11 e 12 (SOUZA, 2014, p. 90). No exemplo citado, a autora ressalta que é uma situação problemática, pois o professor alcançaria rapidamente a progressão final da carreira referente ao seu nível de formação e, portanto, não teria mais incremento salarial, fator desestimulante para o docente, tendo em vista que ele não teria mais perspectivas de aumentos ou incrementos salariais a menos que fizesse um curso de pós-graduação para passar para o próximo nível na tabela.

Sobre a carreira do Magistério dos servidores municipais de Florianópolis, Melgarejo (2017, p. 135) afirma que há uma tendência em se atrelar aspectos da carreira docente aos resultados obtidos em avaliação externas de larga escala. Ainda que esta relação não esteja especificada no projeto, é dada como possível.

No Regulamento Operativo (BID, 2012, p. 6). encontram-se indicativos da revisão do plano de carreira do Magistério por meio de “[...] contratação de consultoria para revisão do Plano de Carreira do Magistério”. De forma semelhante, encontra-se no Projeto (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 7) a seguinte proposta: “[...] *mejora de la evaluación del profesor*

²⁵ IV – Refere-se ao **nível** de formação de pós-graduação (*lato sensu*) – especialização; no exemplo citado, concluída após a data do ingresso.

para agregar otros aspectos vinculados a su desempeño, además de los ya utilizados como capacitación y años de servicio”, enquanto no Anexo de Análise Econômica,²⁶ que é outro documento relacionado ao acordo PMF/BID, temos a seguinte redação:

Observa-se que os Componentes 2 e 3, embora estejam identificando os profissionais envolvidos no processo educacional como os beneficiários diretos das ações de qualificação e melhoria das condições de trabalho, **não há, ainda, uma ação de política (sic) educacional que resulte em melhores salários para os profissionais melhor qualificados e que, efetivamente, coloquem em sua prática diária na sala de aula tal qualificação no futuro.** Entretanto, no componente 2, umas das atividades é **exatamente propor um redesenho da carreira docente** com este objetivo, e que poderá servir como parâmetro futuro para a mensuração dos supostos benefícios diretos a tais profissionais. (SILVA, 2010, p. 3, grifos nossos).

Percebe-se, com os excertos apresentados, que o BID faz referência ao plano de carreira e à política de progressão da RMEF, já consolidada e garantida pela Lei nº 2.915/1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988), que considera o tempo de serviço e a assiduidade, o acesso (mudança de categoria funcional de acordo com o nível de formação) e o aperfeiçoamento (participação em cursos de formação continuada) como critérios para a progressão na carreira. Porém, no trecho supracitado, afirma-se que esses elementos não contribuem para a melhoria da prática pedagógica do docente, fato que vai contra a luta da categoria pela manutenção e avanço do seu plano de carreira.²⁷ Afirma-se que a referida citação é importante e reveladora das intenções e proposições do *Proyecto*, visto que há uma intencionalidade de introduzir os resultados da avaliação externa de larga escala para premiar ou bonificar o mérito e o desempenho do professor que coloque tal qualificação em sua prática em sala de aula.

Ressalta-se que as avaliações em larga escala não são os instrumentos mais eficientes para mensurar a qualidade da educação, tendo-se em vista os estados que implantaram políticas de bonificação e progressão por avaliações. Tome-se como exemplo o desempenho dos estudantes do Brasil no teste do Pisa de 2015, conforme os dados apresentados no Quadro 4:

²⁶ O documento é assinado por Roseli da Silva, doutora em Teoria Econômica pela Universidade de São Paulo (2003) e docente desta instituição, com pós-doutorado na universidade de Columbia, Estados Unidos (2011-2012) (MELGAREJO, 2017, p. 132).

²⁷ Para maiores informações, observar os Acordos Coletivos de Trabalho disponíveis no portal do Sintrasm.

Quadro 4 – Posições dos estados brasileiros na avaliação Pisa

Posição Geral	Estados	Nota Geral
1°	Espírito Santo	427
2°	Paraná	421
3°	Distrito Federal	417
4°	Minas Gerais	417
5°	Santa Catarina	412
6°	São Paulo	404
7°	Rio Grande do Sul	402
8°	Goiás	402
9°	Ceará	397
10°	Mato Grosso do Sul	397
11°	Amazonas	395
12°	Acre	394
13°	Roraima	391
14°	Mato Grosso	390
15°	Rio de Janeiro	386
16°	Pará	381
17°	Rondônia	381
18°	Pernambuco	379
19°	Paraíba	374
20°	Amapá	373
21°	Piauí	372
22°	Rio Grande do Norte	371
23°	Sergipe	369
24°	Tocantins	366
25°	Maranhão	363
26°	Bahia	361
27°	Alagoas	354

Fonte: Elaborado pela autora com dados do relatório *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (BRASIL, 2016).²⁸

Considerando-se as posições apontadas no Quadro 4, cabe salientar que a Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, que implantou um bônus para os professores cujas

²⁸ Com relação ao relatório, salienta-se que o foco no ano de 2015 foi a disciplina de Ciências. Porém o relatório também avaliou leitura e Matemática. Para a elaboração do quadro, foi feita uma média aritmética das notas das três disciplinas por estado até se chegar ao resultado geral por estado.

escolas elevassem o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ficou em 1º lugar no *ranking* (SOUZA, 2014, p. 93). Em contrapartida, as demais redes que adotaram uma política de carreira e remuneração por desempenho,²⁹ como as de Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, ou uma política de certificação docente, a exemplo da Bahia, receberam pontuações menores que a do estado de Santa Catarina, onde ainda não existe esse tipo de política sobre a remuneração e o controle docentes (SOUZA, 2014, p. 93). Pode-se supor que não está provada a relação direta entre políticas de remuneração por desempenho e melhoria nos índices escolares como o Pisa e o Ideb, por exemplo.

Esse quadro também aponta para outra realidade: que os estados mais ricos do Brasil,³⁰ ou seja, aqueles com maior Produto Interno Bruto (PIB), ocupam as primeiras posições no *ranking* Pisa, já os estados com menos recursos ocupam as posições mais abaixo no quadro.

2.3.3 Desempenho docente e meritocracia - possível passo para a (des)valorização profissional?

A (des)valorização docente é citada em trabalhos acadêmicos como os de Piccinini e Tonácio (2017), Shiroma e Faust (2011), Shiroma e Schneider (2013) e Souza (2014) não com este termo, mas com indícios e explicações que evidenciam a ofensiva da retirada de direitos e da atribuição de responsabilidade pelos resultados aos trabalhadores da educação. Acena-se para a ideia de ofensiva acerca do trabalho docente, que evidencia a incerteza em que se encontram os profissionais da educação no que concerne ao seu trabalho e à formação atual – profissional e política. A ideia de que é preciso politicamente construir uma explicação, uma interpretação da realidade sobre os professores precisa ser repetida ao extremo, ao ponto de esse discurso se tornar um consentimento ativo e aceito como verdadeiro pela sociedade. Essa responsabilização pelos resultados atribuída aos professores está em evidência e se ampara no tema da qualidade da educação, para propor reformas educacionais de cunho gerencial. Porém,

Distante da noção de “qualidade socialmente referenciada” construída pela sociedade ao longo dos Congressos Nacionais de Educação (Coned) de 1996 a 2004, a noção de qualidade da educação predominante nas políticas recentes está embebida na concepção gerencialista, voltada a fazer mais com

²⁹ Trata-se de um bônus destinado aos docentes de acordo com os resultados obtidos em uma avaliação de desempenho individual, ao atingirem ou superarem índices preestabelecidos determinados pela administração pública, o bônus é concedido como forma de recompensa.

³⁰ Disponível em: <https://bit.ly/2MgseXi>. Acesso em: 28 jun. 2019.

menos (CAMPOS, 2005), atingir *eficácia* atrelando o financiamento e recursos aos *resultados* das escolas (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 30, grifos no original).

Ainda de acordo com Shiroma e Santos (2014, p. 31), a administração gerencial privilegia a gestão por resultados até mesmo no processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Promove uma gestão de coparticipação, na qual a presença da comunidade é primordial, tanto no monitoramento desses resultados quanto no auxílio financeiro e voluntário às atividades escolares. Nesse contexto, segundo Xavier (1996 *apud* SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 31), que é favorável a este tipo de administração gerencial, “[...] um ‘novo’ padrão de gestão será alcançado quando houver um acompanhamento mais restrito às escolas, tornando-as *responsáveis* pela qualidade do ensino que ofertam”. Nesse cenário proposto pelo autor, a responsabilização gera consentimento ativo.

É a partir desse ‘olhar’ que emerge a necessidade de compreender como os OMs exercem influenciam nas políticas educacionais e se ampararam nas supostas exigências do mercado e do ‘mundo globalizado’ para justificar uma (con)formação do trabalho docente fundamentada em determinadas competências e habilidades. O contrato PMF/BID prevê esse aspecto das competências e habilidades, ressaltando apenas as habilidades requeridas:

[...] la formación y calificación de profesionales de educación con cursos de capacitación en educación integral, contenidos específicos y habilidades pedagógicas requeridas para cada nivel, con énfasis en mejorar las capacidades en la sala de aula [...] y la implementación de un sistema de “coaching” para los profesores sobre todo aquéllos que están en período de prueba, ambos retroalimentados con los resultados y recomendaciones de los nuevos sistemas de monitoreo de EI y de EF. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 7).

Nesse contexto, Decker (2017) descreve qual o projeto político de educação e formação de professores do Banco Mundial (BM), reconhecido como um OM assim como o BID. Em sua pesquisa, evidencia o discurso reformista do BM, que se assenta em três elementos estruturais, a saber: I) educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza; II) educação como aprendizagem de competências, na perspectiva do Capital Humano; III) educação na lógica da padronização e na perspectiva da privatização (DECKER, 2017, p. 92).

Ao se observar esses três elementos estruturais do BM como projeto político de educação, percebe-se que estas recomendações estão em confluência com as proposições do BID evidenciadas no *Proyecto* destinado à capital catarinense. Salienta-se que esses elementos são demonstrados ao longo do presente texto e se articulam entre si, de tal modo

que se pode cogitar que, por serem OMs, os dois bancos tenham o mesmo propósito para a educação brasileira, e o BID tem demonstrado a ramificação desse projeto em alguns municípios e estados brasileiros.³¹ Entretanto, é sobre a temática das habilidades e competências que se assenta o pilar dos dois bancos. A perspectiva do BID foi apresentada acima, e não difere muito da concepção do BM, que consiste numa “[...] revisitação na Teoria do Capital Humano,³² por meio da *aprendizagem de habilidades e competências para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo* (DECKER, 2017, p. 92, grifos da autora).

A concepção da Teoria do Capital Humano consiste na ideia de que, quanto maior o investimento em educação do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, quanto mais qualificada a força de trabalho, melhor colocada perante o capital. Dessa forma, observa-se que os OMs (BM e BID) pretendem desenvolver o capital humano por meio das competências requeridas pela força de trabalho do século XXI (DECKER, 2017, p. 92). Segundo a autora, o BM afirma que há certa escassez de competências para a força de trabalho, algo que demanda urgência. Então se percebe a pretensão de desenvolver certas habilidades nos professores, por meio de aperfeiçoamento ou formação continuada, para que eles possam promover e desenvolver competências e aprendizagens em seus alunos. Na análise de Pronko (2014, p. 107-108):

Assim, de forma aparentemente paradoxal, o encurtamento do horizonte educacional pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho promovido pela noção de competência corresponde a um alargamento da compreensão de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem. Por isso, a estratégia específica apontada pelo BM para os próximos anos redefine, sobretudo, o foco de investimento em educação capaz de redimensionar as políticas nacionais do setor.

Nesse sentido, sob o argumento de uma educação voltada para o desenvolvimento econômico e o alívio da pobreza, aliada à inserção de aprendizagens e competências e à lógica gerencialista, padronizada e privatizada (OnG, OS), pode estar no horizonte uma reforma da carreira docente e da gestão escolar de Florianópolis amparada na política de responsabilização de professores e instituições escolares, empregando a avaliação de desempenho como um mecanismo de pressão para promover a qualidade na educação. Ainda conforme recomendação do *Proyecto*, há uma indicação de “[...] *propuesta de mejora de una*

³¹ “As operações influem diretamente nas redes de ensino municipais (Florianópolis, Porto Alegre e Manaus) e estaduais (Amazonas e Pará), envolvem quantias mais elevadas (entre 114 e 351 milhões de dólares cada projeto) e tem em comum ações para a expansão da infraestrutura e melhoria da qualidade da educação” (MELGAREJO, 2017, p. 28).

³² “A teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore Schultz nas obras *O valor econômico da educação*, de 1963, e *o Capital Humano – investimentos em educação e pesquisa*, de 1971” (DECKER, 2017, p. 92).

evaluación del profesor para agregar otros aspectos vinculados a su desempeño, además de los ya utilizados como capacitación y años de servicio” (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 7).

Nessa perspectiva, as autoras Piccinini e Tonácio (2017) afirmam que os planos para a educação como os materializados no PNE (2014-2024) não ocorreram por acaso, e sim fizeram parte de um amplo projeto de políticas sociais implantado na América Latina por frações burguesas dominantes, sob orientações de organismos financeiros internacionais, tais como o BM e o BID, como requisitos para investimento nesses países. Em contrapartida, os países latino-americanos deveriam adequar seus sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, exigindo-lhes crescente desregulamentação das leis trabalhistas e a implantação de padrões de qualidade empresarial para a educação (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p.61-62).

Shiroma e Faust (2011) também analisaram as repercussões das propostas internacionais para a carreira dos professores. As autoras estudaram o Estatuto do Magistério de Santa Catarina e o confrontaram com as propostas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³³ para reforma da carreira no Estado. Observando a sistematização das propostas da OCDE, identificaram aspectos que podem mudar o atual estatuto do Magistério de SC: o tempo de serviço deixará de ser critério para promoção e remuneração, a produtividade, que atualmente está relacionada à formação e à assiduidade, tende a ser substituída por **avaliação de desempenho**; e o salário, a ser diluído num mar de gratificações (SHIROMA; FAUST, 2011). Souza (2014) afirma que a OCDE, ao referir-se à carreira dos professores, ressalta a inserção da meritocracia na rede estadual. Destaca ainda que há uma correlação frágil entre a eficiência dos professores em sala de aula e os critérios para contratação e progressão na carreira, como tempo de serviço e formação. Recomenda também que a rede siga o exemplo das experiências de bonificação de São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais. Contudo, a meritocracia não está presente na prática de carreira e remuneração dos professores da REE/SC, mas sim nos discursos políticos, e não é refutada pelo governo do Estado (SOUZA, 2014). Nesse sentido, Lievore (2015, p. 14) refere-se às consequências que a concepção de qualidade atrelada ao Ideb pode levar, quando há a implantação de bônus ou premiações aos professores fundamentada no aumento do desempenho desse índice:

³³ “A recomendação, feita pela OCDE no documento de avaliação das políticas educacionais de Santa Catarina (OCDE), de que a REE/SC deveria seguir os modelos de políticas de carreira e remuneração por desempenho já implementadas em redes de ensino públicas do Brasil; e o fato de o governo ter apresentado em 2011 uma proposta de modificação do Plano de Cargos e Carreiras (PCC), na qual definia a existência de bonificação por escolas e avaliação de desempenho como critério para progressão salarial horizontal.” (SOUZA, 2014, p. 41).

[...] visto que a avaliação da qualidade deverá ser medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fato esse, que por vezes, simplifica o problema ao mesmo tempo que fragiliza as condições da organização da escola e do trabalho docente. Afirmando que a concepção intrínseca nessa proposta acaba por incentivar políticas de remuneração efetivadas por meio de bônus, estabelecendo critérios competitivos que acabam por estimular o individualismo e competição no ambiente escolar. Dessa forma, mais uma vez não se apresenta qualquer perspectiva de ruptura com as políticas educacionais que (des) valorizam o trabalho do magistério. (LIEVORE, 2015, p. 14).

Desse modo, Shiroma e Schneider (2013) afirmam que as avaliações externas de desempenho remetem à comparação e ao ranqueamento. São indicadas como forma de reduzir gastos públicos com pagamento de professores, pois permanecem os baixos salários, sendo inseridos “adicionais” nas remunerações de docentes. A reserva de uma cota de bônus para um percentual pré-determinado de docentes manifesta o caráter seletivo da proposta, para a qual não basta ser bom professor, tem que estar entre os melhores (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p. 101).

Observa-se também a expansão de serviços educacionais privados e novas formas de exploração do trabalho docente em empresas educacionais controladas por fundos de investimentos, tais como: novas regulações da relação tempo/espço do trabalho – nos contratos temporários, nas terceirizações, na modalidade a distância, na polivalência, o que colabora para ampliar a estratificação da classe trabalhadora (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 64). Com base nas premissas supracitadas, Piccinini e Tonácio (2017) investigaram o PNE, em particular as metas 15 e 16, que tratam da valorização via melhoria na formação, e as metas 17 e 18, que versam sobre a valorização salarial e os planos de carreira. Sobre a formação, as autoras constataram que, apesar de terem apontado, em 2013, melhoria na formação docente em nível superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) constatou que, de 68,4% dos professores com curso superior, 10% não possuíam licenciatura, e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinha formação compatível com a disciplina que lecionava. Também é importante demarcar que a exigência de formação superior é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que favorece a melhoria da qualidade da educação ao estabelecer formação superior, favorece também o Ensino Superior privado, como atesta o aumento das matrículas em cursos de graduação de formação de professores e licenciaturas. Segundo Piccinini e Tonácio (2017), nos governos petistas, a formação docente em nível superior ocorreu majoritariamente via setor privado, correspondendo a 74% das matrículas em cursos de licenciatura no Brasil.

De acordo com Piccinini e Tonácio (2017), as metas 17 e 18 do PNE são centrais na discussão sobre valorização, salário, carreira e jornada de trabalho. Percebe-se o peso atribuído ao salário na valorização docente, recorrentemente reconhecido no Fundef (1996), no Fundeb (2007), na Lei nº 11.738/2008, na Lei do Piso salarial Profissional Nacional e na Resolução CNE/CEB nº 2/2009. Apesar das referidas regulamentações, a defasagem salarial dos professores persistiu. Segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), “[...] a remuneração média dos/as professores/as com formação em nível superior, até 2012, era 53% inferior à dos demais profissionais brasileiros com mesmo nível de escolaridade” (CNTE, 2015, p. 26 *apud* PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 69).

Uma vez concretizadas essas mudanças nas legislações citadas, as autoras perceberam barreiras no processo de admissão na carreira; rebaixamento salarial, através do seu congelamento, com corte de gratificações, incluídas as provenientes do avanço na titulação; impedimento de promoção e progressão na carreira; novos mecanismos de contrato precários para suprir vagas no setor público, inclusive por Organizações Sociais externas ao ambiente escolar; mudanças no regime previdenciário, com aumento das contribuições (de 12 para 14%) e complementação salarial dependente de fundos privados de aposentadoria (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 74). Nesse cenário, observa-se sobrecarga no exercício da função docente, competitividade atrelada a premiações por mérito, desmantelamento dos espaços coletivos e de decisão, inclusive das instituições que representam a classe. Ressalta-se que a valorização docente não significa somente aumento salarial, mas sobretudo recuperação do caráter intelectual da docência.

Nesse contexto, pode-se observar que houve valorização do Magistério por meio de políticas instituídas nacionalmente, mas também que a carreira docente pode estar em risco. OMs se ocupam de prescrições via documentos e proposições que tratam da (con)formação do trabalho docente na perspectiva de uma habilitação fundamentada em determinadas competências e de uma reforma da gestão escolar amparada na política de responsabilização de professores e instituições escolares, empregando a avaliação como um mecanismo de pressão para mensurar a qualidade na educação.

Portanto, cabe ressaltar que muitas das prescrições dos OMs, que pretendem introduzir reformas na área pedagógica ou na carreira docente com um viés meritocrático, recuam por encontrarem resistência por parte dos profissionais do Magistério, que lutam por um projeto de educação com perspectiva crítica, negando, na sua essência, a introdução de princípios empresariais na educação, os quais visam promover uma teoria gerencialista, meritocrática e de responsabilização cujo objetivo implícito é a privatização da educação e a destruição do

sistema público de ensino. Dessa forma, os professores, como sujeitos históricos na construção da educação pública, na medida do possível, estão ao longo dos tempos disputando espaços e tentando implementar as bases de um projeto de educação emancipatório.

Contudo, a ideia de produzir e difundir uma outra interpretação da realidade é o que está na marca do professor com pensamento crítico. Pensar a questão da classe trabalhadora de uma maneira mais ampla. O que está colocado como esteio do professor pensante é o trabalho diário de formulação de outra interpretação da realidade; essa é a essência do trabalho formativo do professor, que está sendo corroída por essas políticas neoliberais, as quais influenciam diretamente a carreira docente. Nesse sentido, é a possibilidade de pensar a maneira de viver sobre outras bases diferentes da capitalista que está sob ataque. A hegemonia burguesa pretende manter uma única forma de organizar a sociedade, a qual está amparada nas bases do sistema capitalista de produção.

3 POLÍTICA DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: DISPUTAS E RESISTÊNCIA

A luta por melhoria na carreira e na remuneração é uma reivindicação histórica dos profissionais da educação brasileira. Considerando as diferenças de valores nas diversas redes de ensino públicas, a promulgação de uma lei que definisse o piso salarial nacional foi pauta de luta dos docentes (MONLEVADE, 2000). Com a instituição do PSPN, a luta dos professores se deu nos embates diretos com os governos estaduais e municipais, em face do cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Levando em conta que cada rede de ensino possui autonomia para definir seu plano de carreira, a implantação dos valores do PSPN ocorreu de modo singular em cada unidade da federação, não atendendo à diminuição das diferenças salariais dos docentes requerida na luta dos trabalhadores por melhores salários e valorização profissional. Nesse contexto, Hypólito (1991, p. 14) ressalta o caráter contraditório do trabalho docente:

As condições de trabalho têm imposto uma situação extremamente precária que os distancia, em termos de renda e prestígio, do profissionalismo. Contraditoriamente, essa mesma situação os conduz a uma busca incessante de regulamentação da profissão: conquistas salariais, planos de carreira, garantias no emprego e qualificação para o exercício da profissão. Estas conquistas, quando ocorrem, se dão através de lutas sindicais – em entidades que estão organizadas muito mais segundo os moldes dos sindicatos de trabalhadores do que de associações profissionais. Apesar dessas lutas terem avançado no sentido de se unificarem com o conjunto dos trabalhadores, ainda guardam muitas características corporativas, próprias das categorias profissionais.

Diante dessas particularidades do trabalho docente, objetiva-se expor no presente capítulo as lutas e resistências por parte da categoria em torno das proposições de carreira e remuneração dos professores no âmbito da RMEF, como expressão da política nacional. Para tanto, analisa-se a série histórica dos acordos coletivos entre a categoria dos servidores públicos municipais e a Prefeitura Municipal de Florianópolis no período compreendido entre os anos de 2010 e 2018. A presente análise verificou elementos constitutivos da política nacional e local.

A política nacional de carreira e remuneração, que define o vencimento básico dos professores das redes públicas de ensino, consiste em uma ação de reparação de perdas salariais e valorização do Magistério, porém esse discurso não é compatível com a realidade vivenciada por muitos profissionais das redes públicas de ensino, e em específico em Florianópolis. Demonstra-se, no decorrer do capítulo, que há uma tendência por parte da PMF

de corrigir minimamente o índice inflacionário, porém as solicitações de aumento real e a adequação com o PSPN não foram atendidas ao longo da história de lutas dos servidores públicos municipais. Fato esse que não representa valorização ou aumento salarial.

Para além dessas características, na análise dos dados dos acordos coletivos entre a categoria e a PMF, constatou-se que as solicitações de aumento referentes ao percentual de hora-atividade não foram atendidas. A categoria reivindicava, no ano de 2015 e nos demais anos subsequentes, que 40% de sua carga horária fosse destinada à hora-atividade, como tempo extra para o professor planejar aulas e realizar as demais atividades inerentes à prática da docência. Atualmente, na presente data, a carga horária destinada à hora-atividade vem sendo cumprida na RMEF, respeitando a Lei do Piso, que define que 1/3 da jornada de trabalho seja para este fim. Dessa forma, a PMF refuta essa reivindicação alegando que, para cumpri-la, seria necessário contratar mais professores e, conseqüentemente, maior gasto, algo que não seria possível, pois as contas da PMF devem atender à Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).³⁴

Sobre a jornada de trabalho e a hora-atividade, é possível observar como ocorre esse processo em outras redes de ensino. De acordo com Arelaro *et al.* (2014), o plano de carreira do município de São Paulo atende à legislação no que se refere à forma de ingresso, à composição da jornada de trabalho, à progressão e à composição da remuneração. Dentre esses aspectos, pode-se destacar a existência de uma jornada de trabalho que possui 1/3 de sua totalidade reservada a atividades de formação, de preparação das aulas e de trabalho coletivo. Porém, cabe salientar que, por meio de acúmulo de cargo ou jornada complementar de trabalho, o professor poderá trabalhar por até 70 horas semanais, anulando a reivindicação histórica de uma jornada compatível com a especificidade do trabalho docente. “A existência de diferentes jornadas de trabalho contraria o proposto no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que sugere às redes de ensino a adoção de uma única jornada de trabalho, de modo a vincular o professor numa mesma escola” (ARELARO *et al.*, 2014).

Na REE/SC, algo semelhante ocorre, no que concerne às aulas excedentes. Na composição da jornada de trabalho dos professores (efetivos ou ACTs), 20% das horas-aula de trabalho destinam-se à horas-atividade relativas ao trabalho extraclasse e às atividades

³⁴ Art. 1º Esta Lei Complementar estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição.

§ 1º A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívidas consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar.

complementares, que devem ser cumpridas obrigatoriamente na escola. Desse modo, por exemplo, para uma jornada de 40 horas-aula, 32 horas-aula são trabalhadas em sala, enquanto as outras 8 devem ser utilizadas para horas-atividade, e a mesma proporção de 20% se repete para as outras jornadas. Porém, o plano de carreira estadual estabelece uma peculiaridade relacionada às horas-atividade que possibilita aos professores ministrarem aulas excedentes acima do mínimo estabelecido na jornada em sala até o limite das horas-atividade, estimulados por um ligeiro acréscimo monetário à remuneração. Dessa forma, o professor com jornada de 40 horas semanais poderá assumir e ministrar até 8 horas-aula a mais (aula excedente) e, para cada uma, receberá um acréscimo de 2,5% calculado sobre o vencimento. O plano de carreira possibilita a incorporação desses proventos à aposentadoria, sendo feita uma média das aulas excedentes ministradas nos últimos três anos de trabalho efetivo. Esse estímulo para ministração de aulas excedentes acaba distorcendo a carreira, no que se refere ao tempo previsto para o planejamento, o que torna ainda mais difícil de ser cumprida em seu propósito original (BASSI; DEBOVI; SANDRINI, 2012, p. 62-63).

Mas por que os professores se submetem a isso? De acordo com Monlevade (2000, p. 70), o acelerado processo de desvalorização salarial dos professores, em especial no caso das mulheres, que anteriormente trabalhavam apenas um turno na regência de classe e no outro em trabalhos complementares, até mesmo na lida da casa, e tiveram que duplicar ou ainda triplicar sua jornada de trabalho na escola. No caso das redes públicas, mais turnos e horas de trabalho, e salário proporcionalmente inferior. O que implicou na tendência de sobrecarga de trabalho e na desvalorização salarial. Nesse sentido, o acúmulo de jornada de trabalho só se justifica pela baixa remuneração recebida pelos docentes e constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho, que fica fatalmente prejudicada (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 188).

Para tratar dessas questões referentes à carreira e à remuneração, discute-se inicialmente a definição de salário e seu papel na sociedade capitalista.

3.1 CARREIRA, REMUNERAÇÃO E SALÁRIO SOB A ÓTICA DO SISTEMA CAPITALISTA

Inicialmente, é importante salientar a distinção entre os termos salário e remuneração. Segundo Pereira (2010), a legislação brasileira trata ambos como coisas distintas. Salário é entendido 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) ressalta que, no serviço público, o termo remuneração é utilizado “[...] para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, inclusos o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros”.

Na sociedade burguesa, “[...] o salário do trabalhador aparece como preço do trabalho, como determinada quantidade de dinheiro paga por determinada quantidade de trabalho” (MARX, 2017, p. 605). E, sendo a força de trabalho uma mercadoria, a quantidade de trabalho necessária para produzir a força de trabalho é a determinação do valor.

O proprietário da força de trabalho é mortal. Portanto, para que sua aparição no mercado de trabalho seja contínua, como pressupõe a contínua transformação do dinheiro em capital, é preciso que o vendedor de força de trabalho se perpetue, como todo indivíduo vivo se perpetua pela procriação. As forças de trabalho retiradas do mercado por estarem gastas ou mortas têm de ser constantemente substituídas, no mínimo, por uma quantidade igual de novas forças de trabalho. A quantidade dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui, portanto, os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, isto é, de seus filhos, de modo que essa descendência de peculiares possuidores de mercadorias possa se perpetuar no mercado.

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo de trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. (MARX, 2017, p. 246).

Porém, esse valor não se relaciona com a força de trabalho despendida, e no salário se produz o que é basilar ao modo de produção capitalista: a mais-valia.

Dado que o valor do trabalho é apenas uma expressão irracional para o valor da força de trabalho, conclui-se, evidentemente, que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que seu produto de valor, pois o capitalista sempre faz a força de trabalho funcionar por mais tempo do que o necessário para a reprodução do valor desta última. (MARX, 2017, p. 609).

A mais-valia, ou seja, o tempo de trabalho não remunerado pelo capitalista, é o “[...] tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho [...] que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista” (MARX, 1982, p. 164).

A temática dos trabalhadores da educação é característica, pois eles não fazem parte de uma cadeia produtiva na esfera material, mas assim são considerados. Segundo Marx (2017, p. 578),

Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo e não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. [...] o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital.

No excerto, Marx (2017) refere-se aos trabalhadores das escolas privadas; cabe salientar que a situação dos professores das escolas públicas, dentro da lógica do sistema capitalista, é uma questão singular, visto que eles são considerados improdutivos. Hypólito (1991) apresenta discussões sobre as diferentes perspectivas em relação ao trabalho na educação. Ressalta que alguns estudiosos defendem que a educação escolar possui especificidades que impedem a generalização do modo de produção capitalista. Ocorrendo a introdução da lógica capitalista no trabalho escolar,

O controle sobre o trabalho do professor, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho, não são fatores que se desenvolvem tranquilamente, pois o professor luta para não perder a autonomia, para não ser controlado e busca formas para superar a fragmentação do trabalho. (HYPÓLITO, 1991, p. 10-11).

A escola, assim como qualquer outra esfera social, é um campo de disputas ideológicas e disputas entre as classes com interesses antagônicos; e a organização deste espaço pelas lógicas do capital não é aceita passivamente, sem que haja luta por parte dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, pode-se citar, por exemplo, a resistência dos servidores públicos municipais de Florianópolis, que ficaram em greve por 30 dias no ano de 2018. Aponta-se que a greve, além de um direito dos trabalhadores, é uma forma de expressar a luta de classes. Mesmo que haja mecanismos de controle para conter a greve por parte dos governantes, a categoria docente segue em luta por seus direitos.

Mesmo que existam mecanismos de controle sobre o trabalho docente cada vez mais explícitos, como a adoção de livros didáticos, os contratos temporários, as avaliações de desempenho, etc., os professores ainda possuem autonomia em seu trabalho. E, nesse antagonismo, a escola torna-se simultaneamente espaço regido pelas lógicas do capital e arena de resistências (HYPÓLITO, 1991). E agora, com as recomendações do *Proyecto*, o controle sobre a ação docente através do treinamento e do monitoramento também está se delineando.

Nesse sentido, uma das pautas de luta dos professores é e continua sendo a ‘valorização docente’, que representa o conjunto de elementos que podem levar ao

reconhecimento do trabalho. Com essa conotação, a expressão foi incorporada aos documentos norteadores de políticas educacionais, sobretudo na reforma de 1990 (BRASIL, 1996, 2007).

Com relação à valorização docente e à sua incorporação em documentos prescritores, as metas 17 e 18 do PNE são essenciais à discussão sobre valorização, salário, carreira e jornada de trabalho. A importância do salário atribuído à valorização docente foi ressaltada no Fundef (1996), no Fundeb (2007), na Lei nº 11.738/2008, na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e na Resolução CNE/CEB nº 2/2009. Apesar dessas regulamentações, a defasagem salarial dos professores persiste (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 69).

3.1.1 Valorização docente

A valorização dos professores no Brasil tem sido um tema recorrente nos debates acadêmicos, governamentais, sindicais e naqueles promovidos pela mídia. Considera-se que o tema da valorização de professores abrangente, porque envolve condições de trabalho, salário e carreira, formação inicial e continuada. No entanto, há uma tendência em relacionar a temática da qualidade à educação, com o objetivo de colocar o professor no centro desse processo e, conseqüentemente, de responsabilizá-lo.

Contudo, julga-se necessário ampliar essa questão, destacando a valorização profissional como direito de qualquer trabalhador, a fim de que tenha condições de acessar bens materiais e culturais que lhe permitam ter melhor qualidade de vida. Nessa perspectiva, ressalta-se o conceito de qualidade de vida e valorização do professor elaborado por Grochoska (2015, p. 28), que diz o seguinte:

Trata-se de um princípio constitucional, legitimado num mecanismo legal chamado carreira, e considera três dimensões estruturantes: formação, condições de trabalho, e remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador.

A partir desse conceito, observa-se que a valorização docente pode ser compreendida como uma dimensão estruturante para a emancipação política dessa categoria. O sentido de emancipação, no materialismo-histórico, significa a conquista de direitos no contexto da sociedade capitalista, os quais, embora parciais, são fundamentais para a melhoria das condições de vida do trabalhador.

A inviabilidade das condições históricas para uma efetiva emancipação humana, universal, exige a luta pela ampliação e garantia de direitos, como

“meios políticos de emancipação”, sem, contudo, perder de vista a possibilidade de desenvolvimento dos “meios humanos de emancipação” (MARX, 1991). Isso pressupõe uma nova forma de organização da sociedade, ou seja, uma nova forma de organização do trabalho (trabalho associado) que supere qualquer tipo de exploração do homem pelo homem e possibilite o domínio consciente do seu processo de autoconstrução. (MASSON, 2017, p. 851).

Segundo Marx e Engels (2009, p. 13), o primeiro pressuposto da existência humana “[...] é de que os homens para fazer história, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. Nesse sentido, as lutas dos docentes por melhores condições de trabalho, salário e manutenção dos direitos são legítimas, embora tenham encontrado muitas resistências por parte dos governos. Diante dos aspectos mencionados, apresenta-se como a questão da valorização docente entra em pauta desde o contexto da reforma de Estado de 1990, com destaque para a legislação e os atos normativos que regulamentam o salário e as carreiras dos professores.

Durante os anos de 1990, no Brasil, o campo educacional recebeu grande destaque político, passando por um momento marcado por reformas políticas educacionais. O texto de Bresser-Pereira³⁵ (1996) auxilia em termos de compreensão da constituição do Estado brasileiro. Traz elementos históricos e possibilita a apreensão da reforma do aparelho de Estado brasileiro ocorrida nos anos 1990, que foi pautada no receituário do Consenso de Washington. Bresser-Pereira coloca essa reforma como um momento importante e pontual da mudança do aparelho de Estado.

A reforma ocorreu na década de 1990 e foi marcada por ajustes economicistas da política de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se voltava a dar uma resposta aos entraves advindos das determinações postas pela CF/1988, que o impediam de promover uma economia avançada (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 8). Em 1994, com a estabilização do preço e a retomada do crescimento, a causa da crise econômica foi atribuída à crise do Estado. Crise que se caracteriza pela perda, por parte do Estado, da capacidade de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado, sendo definida como crise fiscal em razão do modo de intervenção (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 2). Eram articuladas regulações em setores estratégicos, sob o ideário de que o Estado não pode fazer intervenções na economia. Nessa perspectiva, a globalização como integração mundial dos estados e sistemas produtivos

³⁵ Bresser-Pereira foi ministro do então presidente Fernando Henrique Cardoso e contribuiu para implementar reformas neoliberais na administração pública. Apesar desta posição, recorre-se ao referido autor pela síntese de informações que reúne sobre a reforma da administração pública.

estabelece a realidade em que devemos atuar. O que Bresser-Pereira (1996) defende é a inserção do Brasil na economia mundial e para isso propõe ajustes fiscais e governança numa relação que articula esses dois elementos. A crítica de Bresser-Pereira à administração burocrática é que ela é lenta, cara, autorreferida e pouca orientada ao atendimento dos cidadãos.

No final dos anos de 1990, os documentos do BM faziam essas críticas e apontavam novas direções, continham termos, como *delivery system*, que falavam sobre a entrega de serviços, assim como consideravam a ideia da avaliação da qualidade do serviço destinado ao usuário, que pode ser gerida pelo aparelho público ou privado. Nesse sentido, Bresser-Pereira faz a defesa do modelo gerencial, que, em tese, baseia-se na transferência de recursos para os planos locais e na redução das hierarquias, com administradores públicos transformados em gerentes, controle por resultados ao invés de controle dos processos e a ideia da entrega do serviço. É a gestão do sistema produtivo aplicada à gerência do Estado, e um dos obstáculos do modelo gerencial, segundo o autor, é o funcionalismo público; a estabilidade dos servidores impede esse modelo de Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 14).

De acordo com Shiroma e Santos (2014, p. 23), no Brasil, a reforma do Estado desencadeada em 1995 objetivava alcançar a estabilização fiscal com crescimento sustentável da economia. Nesse cenário, a crise do capital foi interpretada como uma crise fiscal de ineficiência do serviço público. E, para superá-la, os reformadores brasileiros utilizaram mecanismos muito próximos aos adotados na reforma do Estado britânico, a saber: críticas à burocracia do Estado; proposição da administração pública voltada aos resultados, implementação de uma gestão gerencial³⁶ baseada na eficiência, na descentralização e na participação da comunidade.

A justificativa oferecida pelos reformadores para a realização de tais mudanças pautou-se no combate àqueles que, supostamente, seriam os problemas do modelo de gestão anterior: corrupção, nepotismo, hierarquização, acomodação em função da estabilidade funcional e burocratização. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 24).

Dessa forma, os entraves ao desenvolvimento, como a morosidade dos processos e serviços oferecidos pelo Estado burocrático e o ‘engessamento’ decorrente do funcionalismo público foram duramente criticados pelos reformadores brasileiros. As argumentações para combatê-los pautaram-se na administração gerência, em critérios como *eficiência, eficácia,*

³⁶ De acordo com o Plano diretor da reforma do Estado, a gestão gerencial se baseia em três princípios: 1) definição de metas e objetivos que o gestor público deve atingir ; 2) garantia de autonomia do administrador na gestão de recursos humanos, financeiros e materiais que lhe forem colocados à disposição para atingir as metas traçadas; 3) controle e cobrança dos resultados atingidos (BRASIL, 1995).

liderança e avaliação de desempenho (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 24, grifos dos autores).

Na reforma do aparelho de Estado, o desenvolvimento econômico não seria mais protecionista nem baseado na indústria, mas sim amparado por uma política macroeconômica ‘competente’, ressaltando a diferença do papel do Estado, menos interventor e mais regulador e coordenador da economia. Estado defensor da concorrência, na perspectiva de gerar competição. Neste contexto, emerge o social-liberalismo e suas influências nas políticas sociais. De acordo com Giddens (2001, p. 74), o objetivo geral dessa política “[...] deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: globalização, transformações na vida pessoal e no nosso relacionamento com a natureza”.

Segundo Carvalho, Souza e Cardoso (2015), o social-liberalismo defende e mantém-se lado a lado com a Teoria do Capital Humano, e a educação, nessa perspectiva, é relevante para o processo de produção capitalista, pois deve atender às necessidades de trabalho e do mercado, com uma formação restrita ao sistema capitalista, servindo para aumentar sua capacidade produtiva. Dessa forma, parte-se de uma lógica individualista e meritocrática, em que as questões e os problemas sociais tornam-se problemas individuais e, para superá-los, basta a recriação de uma “solidariedade social”, com a qual os indivíduos devem empenhar-se para alcançar melhorias sociais (CARVALHO; SOUZA; CARDOSO, 2015, p. 8).

Há também a incidência da sociedade civil,³⁷ que compreenderia tudo que não é Estado nem mercado. Nesse cenário, entram as ONGs e fundações privadas, que, em nome de interesses públicos, vão defender os interesses da sociedade civil e a própria proposição das políticas. Nessa concepção de Estado reformador, ganham mais relevância essas organizações sociais³⁸ do que as tradicionais, como sindicatos e partidos, que são de interesse da classe trabalhadora. Essas agências privadas passam a implementar políticas e a gerir recursos em nome dos serviços. As políticas atuais estão levando às últimas consequências o que se iniciou nos anos 1990, que é acabar com os direitos sociais garantidos pelo Estado, para valorizar essas outras esferas que se colocam como serviços para o mercado. A reforma da

³⁷ Considerando o conceito de Gramsci, “[...] a noção de sociedade civil implica no conjunto dos organismos chamados de ‘privados’ ou ‘aparelhos privados de hegemonia’, no sentido da adesão voluntária de seus membros. Dentre esses aparelhos Gramsci destaca igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos e imprensa. É em torno a eles que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados”. (MENDONÇA, 2014, p. 35).

³⁸ Art. 1º: O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos os requisitos previstos nesta Lei. (BRASIL, 1998).

administração pública dos anos de 1990 ampliou as privatizações no Brasil, criando novos mercados e permite, hoje, propostas de privatizações de serviços essenciais como a educação e a saúde.

Nos anos 1990, período marcado por profundas transformações, a questão educacional suscitava o interesse público, e melhorar as condições de qualidade da educação foi meta destacada do governo FHC, que pôs em prática várias medidas e reformas nesse sentido. Porém, os problemas do ensino brasileiro ainda persistem; segundo os dados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2017), observa-se a redução no número de pré-escolas (de 106.204, em 2016, para 105.200, em 2017), de escolas de Educação Infantil (de 117.191 para 116.472) e de creches, que se destacam pela precariedade da infraestrutura, pois somente 61,1% têm banheiro adequado à Educação Infantil, apenas 33,9% possuem berçário e não mais que 29,6% das creches dispõem de área verde, percentual ainda menor nas pré-escolas (27,3%).

Sobre a infraestrutura das escolas do Ensino Fundamental, um dado marcante: menos da metade (41,6%) possui rede de esgoto. Outras 52,3% dispõem apenas de fossa, enquanto 6,1% não têm sistema de esgoto sanitário.

Apenas 11,5% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de laboratório de ciências, e o percentual de instituições escolares com biblioteca e/ou sala de leitura é de 54,3%. A presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não faz parte da realidade de muitas das escolas brasileiras: apenas 46,8% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de laboratório de informática. No tocante à acessibilidade, a realidade também não é animadora: os banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida estão disponíveis em apenas 39,9% das escolas.

Quanto aos docentes, mais de 2,2 milhões de professores dão aulas na Educação Básica brasileira. Entre os números das estatísticas do Inep, o percentual de professores com formação adequada para língua estrangeira nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi o mais baixo entre todas as disciplinas: apenas 42% possuem licenciatura em língua estrangeira. Para os Anos Finais, o Indicador de Adequação da Formação Docente demonstrou que o pior resultado se dá na disciplina de artes, pois somente 31,5% possuem a formação adequada para ensinar a matéria. No Ensino Médio, a maior carência no indicador está em Sociologia, disciplina em que apenas 27,1% têm a formação necessária (INEP, 2017).

Diante desse cenário, percebe-se que, embora reformas educacionais tenham sido implementadas, o problema da qualidade da educação se evidencia, na maior parte dos casos, na falta de condições de infraestrutura da instituição escolar. Porém esse problema foi reduzido especialmente no que tange à qualidade do processo pedagógico que se efetiva nas

salas de aula. Portanto, modificar essa realidade implicaria investir no profissional da sala de aula, ou seja, no professor. Nesse sentido, havia algum consenso sobre o tema da valorização docente à época, suscitando vários debates e medidas que tinham como intenção propor políticas de valorização que priorizassem a formação inicial e continuada, o plano de carreira e remuneração e melhores condições de trabalho.

Segundo Leher (2010), a valorização do Magistério é uma expressão com larga circulação nos discursos dos governos, das escolas, dos sindicatos, da imprensa e dos partidos políticos, abrangendo duas dimensões. A primeira é objetiva, versa sobre temas como piso salarial profissional; regime de trabalho; carreira com possibilidade de progressão funcional; formação e qualificação profissionais; concurso público de provas e títulos; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação assegurado no contrato de trabalho; e condições de trabalho. A segunda dimensão é subjetiva e diz respeito a assuntos como reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Sobre as dimensões objetivas e subjetivas, Oliveira (2011) afirma que nenhuma das duas está assegurada, seja porque falta tempo remunerado aos docentes para executar as novas tarefas que lhe são atribuídas, bem como estruturas físicas de convivência (sala de professores, etc.) ou até mesmo falta de conhecimento e referências sobre o contexto sócio-histórico de seus alunos. Esses fatores aprofundam o que a autora denomina de crise de “dignificação da profissão docente”, que tem sido tratada, principalmente pelo movimento dos professores, como ameaça à profissionalização. Observa-se entre os docentes o sentimento de desvalorização e de perda da autoridade profissional. Tal anseio tem relação direta com os processos de avaliação externa, que retiram desses profissionais a autoridade para responder pelo resultado de seu trabalho e assim ter o respeito e a aceitação públicos pela sua experiência e conhecimento, situação reforçada pelos meios de comunicação, que divulgam esses resultados como verdades inquestionáveis, denunciando a suposta incompetência profissional dos docentes (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, ao estudar a conjuntura brasileira, muitos autores, entre os quais os utilizados no levantamento bibliográfico, como Abreu (2011, 2013), Ramos (2009) Gatti, Barreto e André (2011) e Vieira (2014), fazem uma contextualização histórica, elucidando como correu o processo de valorização dos profissionais da educação no Brasil. Apontam que após a promulgação da CF/1988 ampliou-se o debate nacional sobre a valorização do Magistério, como resultado da participação de professores no movimento pela redemocratização, com inúmeras greves por melhores salários e condições mais dignas para a escola pública. A primeira greve do Magistério público foi realizada no estado do Paraná, em

1978, e a segunda no estado do Rio Grande do Sul, em abril de 1979. Esse movimento, que se propagou pelo país na década de 1980, teve forte participação no processo constituinte, por meio do Fórum de Defesa da Escola Pública, conquistando, entre outras ações, a inclusão do princípio da valorização do Magistério no documento da Constituição Federal de 1988 (ABREU, 2011, p. 5). A CF/1988, no art. 206, inciso V, previu a “[...] valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o Magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988).

Segundo Abreu (2011), a partir de 1993, o Executivo Federal tomou iniciativas para a valorização do Magistério da Educação Básica, entre os vários grupos de trabalho constituídos pelo MEC. No processo desencadeado pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos,³⁹ instituiu-se o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação Básica, integrado por seis parceiros: MEC, Consed, Undime, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), CNTE e o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, processo que culminou com o Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Em setembro de 1995, o MEC apresentou a proposta de instituição do fundo para o financiamento do Ensino Fundamental. Em 1996, após tramitar no Congresso, a EC nº 14/1996 instituiu o Fundef, que vigorou de 1998 a 2006 e destinou 60% dos recursos vinculados constitucionalmente às despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino dos estados, DF e Municípios para o Ensino Fundamental. Ao receberem os recursos do Fundef, os estados e os municípios passaram a ter de aplicar pelo menos 60% dessa receita no pagamento dos profissionais do Magistério do Ensino Fundamental (ABREU, 2011).

Cabe salientar ainda que, antes de todo o desenrolar das leis supracitadas, o diagnóstico do governo era o de que o país gastava uma quantia considerável com educação, e que o problema educacional não era o da universalização do ensino, mas sim o da produtividade do trabalho escolar. Portanto, entre as estratégias adotadas pelo governo federal, ficou definido que, em termos de eficiência, seria necessário transferir responsabilidades para estados e municípios e congregar pais e comunidade na fiscalização da

³⁹ O Plano Decenal de Educação para Todos tem relação direta com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien. As novas exigências internas e externas, assim como a Conferência de Jomtien, fundamentam sua implantação. Entre as estratégias sugeridas pelo Plano Decenal estão: a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo, bem como medidas e instrumentos de implementação.

escola. Em termos de qualidade da educação, foi escolhido o caminho da focalização dos aspectos pedagógicos e do trabalho do professor (RAMOS, 2009, p. 3).

Nesse cenário, foram formuladas novas perspectivas, que afirmam as valorizações dos profissionais da educação. Deve-se considerar, entretanto, a controvérsia de interpretação da abrangência do piso do Magistério, que somente seria resolvida pela EC nº 53/2006, que versa sobre a criação do Fundeb e constitucionaliza a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, posteriormente regulado pela Lei nº 11.738/2008, e, por fim, pela Resolução CEB/CNE nº 2/2009, que dispõe sobre as Novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (ABREU, 2011; ABREU, 2013; RAMOS, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; VIEIRA, 2014).

Segundo Ramos (2009, p. 7), apesar desses avanços, ainda predomina a ideia de que é possível “capacitar” professores sem amplos investimentos, utilizando-se da modalidade de ensino a distância (EaD) como estratégia principal e da meritocracia como estratégia associada às ações de valorização docente, o que ratifica a hipótese de que o professor ainda figura como o principal responsável pelos problemas de qualidade da educação brasileira (RAMOS, 2009). A Valorização profissional também entrou em debate no PNE, Lei nº 13.005/2014, que ao todo possui 20 metas, entre as quais 4 tratam da valorização dos profissionais da educação básica. São elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.**

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: **valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica** de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, **a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública** de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, **tomar como referência o piso salarial nacional profissional**, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Percebe-se que há um movimento de debates acadêmicos, governamentais, sindicais e aqueles promovidos pela mídia, no sentido de preocupar-se com os planos de carreira e valorização do Magistério. Pressões de toda ordem têm atuado fortemente na luta pela melhoria na carreira, nas condições de trabalho docente, de sua formação e aperfeiçoamento, assim como da sua remuneração. A questão da carreira e da remuneração dos professores da Educação Básica entrou na pauta política, juntamente com as discussões sobre a valorização do Magistério. Ambas estão intimamente associadas, não havendo possibilidade de melhoria substantiva na carreira, na remuneração, nas condições de trabalho e na formação dos docentes sem uma discussão mais aprofundada sobre as questões que perpassam a valorização do Magistério.

Nesse sentido, afirma-se que a luta dos professores por melhorias na carreira, remuneração e valorização é histórica, e este tema foi amplamente disseminado em programas e ações políticas de carreira e remuneração. Porém, ainda que sejam apresentados pelo governo como mecanismos de valorização docente, o termo 'valorização' não é utilizado nos textos da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), no PVCMPM, Lei nº 2.915/1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988), tampouco, mais recentemente, no contrato PMF/BID, que foi destinado à Prefeitura Municipal de Florianópolis e à sua respectiva Secretaria Municipal de Educação.

No documento do BID, conforme já apresentado no segundo capítulo, a referência à carreira dos professores põe em foco a recomendação de se rever o plano de carreira por meio da contratação de consultoria. Analisando-se ainda os acordos coletivos com a PMF, considera-se que a recomposição salarial acompanhou timidamente os índices inflacionários, demonstrando que a pequena melhoria salarial vem ocorrendo na RMEF apenas quando a categoria luta por seus direitos e entra em greve.

Dessa forma, considerando a aparência, e não a essência dos elementos referentes às políticas de carreira e remuneração docentes, pesquisadores da área, como Gil, Nepomuceno Netto e Medeiros (2012), definem-nas como políticas de valorização docente. Salientam que “[...] legislações [...] reforçam a valorização e a remuneração dos profissionais da educação como constituintes das políticas educacionais que visam ao desenvolvimento e à qualidade da educação” (GIL; NEPOMUCENO NETTO; MEDEIROS, 2012, p. 165). A criação do Fundeb, que previu a instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica, por sua vez, propõe que no mínimo 60% dos recursos do fundo devam ser destinados à remuneração docente. Será que isso garante a valorização docente?

De acordo com Davies (2006, p. 766), essa medida não garante a valorização do Magistério, tendo em vista que não foi feito nenhum estudo para provar que este percentual resultará em melhoria salarial. Além disso, de acordo com o autor, parte dos recursos destinados à educação, como salário-educação, impostos municipais próprios, entre outros, não estão incluídos na base de cálculo do Fundeb.

No cerne das lutas dos profissionais da educação por valorização profissional, o PSPN tornou-se uma política de remuneração necessária e almejada historicamente pelos professores das escolas públicas, devido às disparidades dos salários nas diversas redes de ensino do Brasil. Da mesma forma como ocorreu em âmbito nacional, em Florianópolis, a questão do PSPN é uma pauta de reivindicação dos servidores municipais, assim como a reposição dos índices inflacionários, o aumento real da remuneração, a hora-atividade, os reajustes no auxílio alimentação, entre outras questões. No presente capítulo, analisa-se como ocorreu a luta da categoria para garantir esses direitos nos acordos coletivos firmados com a Prefeitura Municipal de Florianópolis entre 2010 e 2018.

3.2 O SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SOB A PERSPECTIVA DO BID

A presente seção tem como intuito decifrar políticas relacionadas à carreira e à remuneração do Magistério municipal a partir das recomendações explicitadas no contrato PMF/BID. Esta análise do referido documento caracteriza-o e contextualiza-o. Para tanto, essa fonte documental foi examinada. Nesse projeto, fruto do acordo entre a PMF e o BID, almejou-se entender alguns elementos que constituíssem recomendações para políticas de educação RMEF, com as respectivas proposições formuladas no projeto, em especial aquelas relacionadas à carreira do Magistério, tendo em vista que são associadas à responsabilização e à avaliação de desempenho dos professores.

A análise aborda o contrato PMF/BID, assim como algumas das proposições para a educação do município que estão contidas no referido documento. Nesta análise, também se apresenta um pouco da trajetória e das particularidades do BID, condição imprescindível para compreensão da forma de atuação do banco.

Dessa maneira, cabe salientar o grande montante de dinheiro público envolvido para a realização da suposta expansão e melhoramento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis. O projeto acordado entre a PMF e o BID foi assinado em junho de 2014. Orçado em U\$ 118.430.000, o contrato prevê contrapartida de U\$ 59.570.000

por parte da SMEF/PMF em investimentos na educação no prazo de cinco anos, que se somam aos U\$ 58.860.000 tomados de empréstimo junto ao BID. Essa quantia deve ser gasta em cinco anos e paga em até 25 anos, com juros baseados na taxa Libor (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013).

Pode-se observar um significativo endividamento da PMF com o BID, bem como proposições de mudança contidas no projeto que irão atravessar a RMEF e pretendem uma outra concepção de educação, norteadas pelo ensino-aprendizagem no município de Florianópolis sob o argumento de melhoria da qualidade da educação. Na análise das discussões em torno da qualidade da educação, observam-se alguns argumentos, como qualidade e eficiência, tidos como inquestionáveis e absolutos no documento. Nesse contexto, a concepção de qualidade da educação assume uma função predominantemente ideológica e passa a subordinar-se cada vez mais aos critérios de mercado. Assim, o critério da qualidade da educação é dado pelas regras de mercado. Trata-se de implementar políticas econômicas e concepções educativas e de conhecimentos utilitaristas que “[...] caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 47).

3.2.1 Caracterização do BID

O Banco Interamericano de Desenvolvimento é um Organismo Multilateral com sede nos Estados Unidos (EUA), fundado em 1959 com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento econômico da região da América Latina e Caribe. Composto por 48 membros, entre os quais 22 são não mutuários,⁴⁰ observa-se que o poder de decisão por meio de voto está com os países não mutuários, no caso, aqueles que não contraem empréstimos: “[...] o peso de seu voto é proporcional a sua subscrição de capital. Cerca de 50% do poder de voto encontra-se entre os países não mutuários, ou seja, defendem os interesses e políticas do grupo de países que não tomam empréstimo [...]” (SEKI *et al.*, 2016, p. 237). Desse percentual, o governo dos EUA (não mutuário) detém 30%, o que lhe confere poder de voto nas instâncias deliberativas e também poder de veto. O Brasil (mutuário) possui 11,9% dos votos, sendo o segundo maior investidor, e não somente receptor das políticas do banco.

De acordo com Seki *et al.* (2016), entre 1961 e 1998, o BID investiu apenas 4% em educação, especificamente na Educação Superior e na Educação Profissionalizante. Apenas

⁴⁰ Mutuário é aquele que recebe, por empréstimo, os recursos financeiros para aquisição de um bem, de um imóvel: o mutuário é responsável pelo pagamento do empréstimo ao banco.

após os anos 2000 o Banco passou a destinar empréstimos à Educação Básica. O Brasil é o país com o maior número de empréstimos aprovados no BID, com 427 dos 3.095 projetos. No setor educacional, possui 49 dos 248 projetos realizados. Nesse contexto, a atuação do BID na área educacional está subordinada aos seus objetivos econômicos.⁴¹ Ao se analisar o contrato de empréstimo PMF/BID e seu respectivo projeto de expansão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, percebe-se a preocupação com o tipo de sujeito que se pretende educar, o trabalhador – para o BID, o “capital humano”:

*Este análisis estimo los beneficios sociales de este proyecto, que se vinculan a la ampliación de la oferta de creches y pre escolar, que mejora el nivel educativo, a la eliminación de la distorsión de edad grado y a los beneficios surgidos por una mejor calidad de la enseñanza en la formación de **capital humano**. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 14, grifos nossos).*

Exige-se uma escolaridade mínima para acessar os mais novos bens e serviços, além de uma força de trabalho regrada para o trabalho simples. Assim como a conformação da população que utiliza a educação pública às determinações do mercado capitalista. Segundo o Banco,

*[...] em la mayoría de las circunstancias, **cuanto mayor sea la escolaridade mayor será la productividad de los trabajadores, su capacidad para acceder y utilizar nuevas tecnologías, y el nivel de sus remuneraciones**; los hijos de madres que han alcanzado mayores niveles de escolaridade tienen menor probabilidad de estar desnutridos y de fallecer en la primera infancia, y se criarán em hogares más estimulantes. (BID, 2011, p. 17, grifo nosso).*

Outra hipótese sobre o motivo alegado para o acordo de empréstimo PMF/BID está nos dados favoráveis a um investimento na melhoria da qualidade da educação municipal, sobretudo na expansão da Educação Infantil, provenientes da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com o MEC e o BID, intitulada *Educação Infantil no Brasil: avaliação quantitativa e qualitativa*. O estudo avaliou a Educação Infantil em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) de modo articulado com os resultados alcançados por crianças do segundo ano do Ensino Fundamental na Provinha Brasil. Os objetivos da pesquisa foram:

⁴¹ “[...] atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

I. Avaliar a qualidade de 150 instituições de [Educação Infantil] EI em seis capitais brasileiras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (Estudo da Qualidade).

II. Estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas nos resultados obtidos na Provinha Brasil por alunos de segunda série do [Ensino Fundamental] EF nas cidades de Campo Grande, Florianópolis e Teresina (Estudo de Impacto).

III. Caracterizar a política municipal de EI das seis capitais mencionadas (aqui será apresentada a parte relativa ao financiamento). (CAMPOS, 2010, p. 3).

Entre as conclusões dessa pesquisa consta: a) os resultados da Provinha Brasil das crianças que antes frequentaram a Educação Infantil em creches e pré-escolas foram mais positivos que os das que não frequentaram; b) prosseguiram os problemas nas escalas e observações realizadas nas avaliações; e c) Florianópolis apresentava os melhores índices do que as outras capitais. Diante desse quadro, o então Secretário Municipal da Educação, Rodolfo Pinto da Luz, afirmou que a PMF solicitou que a pesquisa fosse aplicada em toda rede municipal de educação, e o BID, então, ampliou o financiamento:

[...] no ano de 2010 houve uma avaliação por amostragem da Educação Infantil feita pelo próprio BID, pelo Ministério da Educação e pela Fundação Carlos Chagas, e Florianópolis ficou em primeiro lugar entre as capitais pesquisadas. Diante desse resultado, a prefeitura solicitou que a pesquisa fosse aplicada às unidades de Educação Infantil do município. O BID, então, resolveu ampliar o financiamento para expandir e melhorar ainda mais a Educação Infantil e inclusive incluir a Educação Fundamental tanto para melhoria da qualidade quanto na expansão do período integral. (MARTINI, 2014).

No *site* da PMF, também constavam notícias sobre as benesses do contrato de empréstimo firmado com o BID:

O Banco Interamericano de Desenvolvimento decidiu apostar em Florianópolis devido a uma pesquisa encomendada pelo órgão e pelo Ministério da Educação. Realizada pela Fundação Carlos Chagas, dentre várias capitais, a pesquisa apontou o município com o melhor índice de qualidade na Educação Infantil. O banco quer que a capital catarinense transforme-se agora em exemplo internacional em ensino com crianças até 14 anos. (FLORIANÓPOLIS, 2014).

O ponto inicial a ser examinado é que a versão do projeto, disponível apenas em inglês ou espanhol, não foi traduzida para língua portuguesa. Como se trata de um documento público de contrato de empréstimo firmado entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o BID, por que não disponibilizar sua versão também em português, que é a língua materna em que o acordo foi assinado, possibilitando que um maior número de pessoas pudesse acessar e

entender as proposições do projeto? Cabe tensionar as intenções que podem estar ocultas no documento.

3.2.2 As supostas resoluções para a expansão e melhoria da qualidade da educação

O contrato PMF/BID tem um conjunto de ações, organizadas em quatro componentes, nos quais está a descrição das recomendações e os valores, igualmente divididos por componentes, que integram o empréstimo, nestes termos:

Componente 1. Expansión de la cobertura y mejora de la infraestructura educativa (US\$ 42,1 millones). El objetivo de este componente es expandir la oferta y cobertura de EI y de EF ampliando y mejorando la infraestructura escolar. Este componente financiará: i) la adquisición de terrenos para construcción de unidades educativas; ii) la contratación de estudios, proyectos, fiscalización y supervisión de obras; iii) la construcción de 23 unidades de EI, la ampliación o reforma de otras 15 alcanzando una cobertura de 100% en preescolar (600 niños incorporados) y de al menos 60% de los niños de 0 a 3 años (2.000 niños incorporados), todos en tiempo integral; y iv) la construcción de cuatro escuelas de EF, la ampliación o reforma de otras 11 unidades, alcanzando un 32% de cobertura en tiempo integral, además de la construcción de dos Centros de Innovación de la Educación Básica (CIEB)¹⁷ para la realización de actividades pedagógicas en contraturno, permitiendo alcanzar un 68% de la matrícula en alguna variante de jornada ampliada (4.000 nuevos estudiantes en jornada ampliada. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 7).

Componente 2. Mejora de la calidad de la educación (US\$ 9,9 millones). Con el objetivo de mejorar el desempeño de los alumnos de la red de EI y de EF, este componente financiará a través de la contratación de consultorías específicas y la compra de bienes y servicios las siguientes actividades: i) la revisión del proceso de selección y contratación de profesores, incorporando módulos de práctica docente en los concursos, así como la revisión del período de prueba por el que pasan los profesores contratados; ii) la formación y calificación de profesionales de educación con cursos de capacitación en educación integral, contenidos específicos y habilidades pedagógicas requeridas para cada nivel, con énfasis en mejorar las capacidades en la sala de aula (14.236 profesores a lo largo del proyecto) y la implementación de un sistema de “coaching” para los profesores sobre todo aquellos que están en período de prueba, ambos retroalimentados con los resultados y recomendaciones de los nuevos sistemas de monitoreo de EI y de EF; iii) una propuesta de mejora de la evaluación del profesor para agregar otros aspectos vinculados a su desempeño, además de los ya utilizados como capacitación y años de servicio; iv) la elaboración de una propuesta de matrices curriculares para la educación básica (0 a 14 años), que orienten la atención en tiempo integral y que faciliten las transiciones de un nivel educativo al siguiente; v) el desarrollo de proyectos de enseñanza de matemática, portugués y ciencia, y de utilización de tecnologías de información en la clase que refuercen los desempeños y la permanencia en el sistema escolar. Todas las escuelas de EF serán equipadas con laboratorios multimediáticos que contarán con

recursos de laptops o tablets móviles para los estudiantes y los profesores e infraestructura tecnológica básica para garantizar que cada escuela disponga de acceso a recursos educativos digitales y a la plataforma de formación permanente para los docentes; y vi) la adquisición de equipamiento, mobiliario, materiales didácticos, deportivos y juguetes, para equipar todas las unidades educativas de la red. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 7-8).

Componente 3. Gestión, monitoreo y evaluación (US\$ 4,4 millones). Este componente fortalecerá la capacidad de la SME para gestionar la red educativa. Para ello financiará consultorías y compras de equipamientos a fin de: i) mejorar los procesos de selección de gestores escolares y los criterios para su elección, privilegiando los aspectos vinculados a la capacidad y experiencia en la gestión y al conocimiento de cuestiones educativas y pedagógicas, así como capacitar directores y supervisores de EI, EF y del equipo central de la SME; ii) desarrollar e implementar un sistema integral de Gestión Escolar, que unificará las bases de datos existentes, con nuevas funcionalidades, optimizando los procesos de gestión y facilitando el uso educativo de la información para fortalecer estrategias personalizadas de apoyo a los estudiantes y de capacitación a los docentes, atendiendo los desafíos de la ampliación de oferta en tiempo integral; iii) mejorar la Prova Floripa en su diseño, procesamiento, aplicación, análisis y uso de resultados, de manera de tener: como mínimo una aplicación al año, y resultados comparables entre cohortes y progreso en el tiempo por estudiante. Estos resultados servirán tanto para el trabajo pedagógica en el aula como para el monitoreo y apoyo realizado a las escuelas por la secretaría e informarán temas y contenidos para posteriores capacitaciones. Estos servicios serán contratados externamente, focalizando los esfuerzos de la SME en el uso y monitoreo de resultados; iv) desarrollar e implantar un sistema de monitoreo de calidad de la EI con un enfoque de evaluación de ambientes y procesos pedagógicos, que permita orientar las prácticas pedagógicas y las actividades de capacitación. De la mano de una evaluación de la calidad, será realizada una línea de base para evaluar las condiciones de trabajo de los profesores de la EI, con énfasis en el trabajo pedagógico, los perfiles de los profesionales de la EI, los procesos de supervisión y de formación continua, el funcionamiento de las unidades, distribución de recursos y materiales, y la condición de la infraestructura y su mantenimiento. Para este fin serán utilizadas las escalas de observación mencionadas en el párrafo 1.4 entre otras herramientas. Esta actividad inicial servirá tanto de línea de base para una posterior aplicación intermedia y al final del proyecto como para la elaboración de los indicadores que compondrán el sistema de monitoreo permanente de la EI. La SME recibirá apoyo especializado para realizar una revisión crítica y adaptación a la realidad brasilera de instrumentos internacionales que permitan a los profesores y auxiliares evaluar el desempeño y aprendizaje de los niños. Existirá un vínculo estrecho entre estas actividades de monitoreo y las de capacitación; y v) diseñar e implementar las evaluaciones de proceso y de los impactos generados por el programa. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 8).

Componente 4. Administración del programa (US\$ 2,5 millón). A fin de dotar a la SME de la capacidad para ejecutar el programa, se financiarán los gastos vinculados a: i) la creación de una asesoría especial de gerenciamiento del proyecto; ii) la adquisición de bienes para su funcionamiento; y iii) la provisión de estudios y servicios de apoyo a la

gestión de la SME, reforzando Direcciones clave como Finanzas, Infraestructura y la Comisión de Contrataciones. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 8-9).

Observa-se que as recomendações dos componentes apontam para o controle do trabalho docente quando sinalizam a mudança na forma de contratação de professores, por meio uma prova prática nos concursos. Assim como pretendem incorporar critérios meritocráticos na carreira quando apresentam uma proposta de melhoria da avaliação de professores, agregando-lhe outros elementos vinculados à carreira, como seu desempenho, considerando um possível bônus, além dos títulos (acesso) e tempo de serviço. Cabe ressaltar que essa proposição vai contra a luta da categoria, que tem como reivindicação a manutenção da carreira considerando os critérios de progressão já existentes, como: acesso, tempo de serviço e assiduidade e aperfeiçoamento.

As recomendações também reforçam seu viés gerencialista quando atribuem forte relevância aos sistemas de monitoramento e resultados. Percebe-se que esse monitoramento virá acompanhado de um sistema de *coaching*, destinado à capacitação de professores, para que adquiram certas habilidades profissionais e comportamentais, a fim de capacitá-los a desenvolver certas competências nos estudantes, de modo a fazer com que melhorem seu desempenho, posteriormente aferido em índices de qualidade como o Ideb ou em resultados obtidos em avaliações externas.

3.2.3 Políticas de monitoramento e as justificativas do BID amparadas no Ideb

Na Educação Infantil, o *Proyecto* afirma que a rede de ensino necessita de práticas de avaliação e monitoramento de forma rotineira para averiguar a qualidade dos serviços ofertados, algo que se reflete nas condições de infraestrutura da escola e no trabalho docente. No que tange à avaliação, afirma-se que “[...] *el tema ha sido políticamente sensible, sobre todo em lo que tiene que ver con la evaluación de niños, lo que ha resultado em el mayor uso de las evaluaciones de procesos*” (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 5). Sugere-se o uso das

escalas de observação⁴² utilizadas no estudo de Campos (2010), adaptadas e simplificadas para fins de monitoramento de rotina. “*Al mismo tiempo, la SME ha manifestado su interés en la evaluación de niños y la posibilidad de elaborar un instrumento para evaluaciones de este tipo*” (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 5).

A avaliação de contexto realizada na Educação Infantil objetivou fazer um panorama, visualizar como estava funcionando essa etapa da educação. Na sequência, entrou a questão do monitoramento, com a finalidade de verificar as práticas pedagógicas. As escalas de ambientes têm dados numéricos quantitativos e qualitativos, que mensuram e adentram em questões como interações com as crianças e os adultos, prática em sala de aula, mobiliários, entre outras coisas. Nesse sentido, pode-se perceber que as escalas aparecem de uma forma sutil e depois desembocam na proposta de monitoramento e avaliação externa.

Esta consultoría, además de desarrollar el mencionado sistema, evaluará la calidad del 100% de los establecimientos educativos de EI. [...]. Gracias al estudio da Fundação Carlos Chagas que es una reconocida institución de investigación aplicada que garantiza la calificación de los profesionales que van a desarrollar esta consultoría. (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 13).

Florianópolis foi o primeiro município a aplicar as escalas de ambientes em todas as suas unidades, portanto o projeto abrangeu 100% das unidades educativas de Educação Infantil da RMEF.

Segundo Melgarejo (2017, p. 126), tendo como base o índice de qualidade utilizado na pesquisa de Campos (2010), a Educação Infantil da capital catarinense apontou a média mais alta entre as seis capitais que participaram da pesquisa de qualidade em 2009, e é justamente a cidade com as melhores condições que recebe os recursos do empréstimo do BID. O autor prossegue afirmando que, mesmo com resultado satisfatório, o *Proyecto* aponta como uma das principais fragilidades a prática pedagógica e a formação docente, ou seja, responsabiliza os professores:

[...] las actividades ofrecidas em el aula de los profesores que se traduce en la debilidad em la implementación de las actividades pedagógicas em la

⁴² *Educação Infantil no Brasil: avaliação quantitativa e qualitativa.* Pesquisa realizada pela FCC, em parceria com o MEC, financiada pelo BID, coordenada por Maria Malta Campos (2010). O universo de análise da pesquisa foram as redes públicas de Educação Infantil de seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina). O estudo aplicou escalas de observação (0 a 10): Escala de Avaliação Ambiental (ITERS) em Creches e Escala de Avaliação do Ambiente na Primeira Infância (ECERS), na pré-escola, coletando dados em sete dimensões: a) infraestrutura e equipamentos; b) rotinas de cuidado c) linguagem e comunicação; d) atividades; e) interação; f) programação; e g) pais e equipe. Florianópolis obteve 4,4 e 4,7, em creches e pré-escola, respectivamente, níveis básicos de acordo com a comparação de 3,3 e 3,4 de média das seis redes que participaram do estudo.

sala de clase (3,2 entre 10 puntos) algo directamente relacionado con la inadecuada formación. También señaló la falta de disponibilidad de materiales lúdicos y didácticos adecuados y la ausencia de prácticas basadas en el uso activo del lenguaje y que incorporen nociones básicas de ciencia y la naturaliza incentivando al niño a explorar el mundo que lo rodea. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 3-4).

Já o Ensino Fundamental, segundo o documento, possui em seu cotidiano a prática rotineira de avaliação, conforme elucida o projeto, etapa do ensino que conta com as ferramentas de avaliação em larga escala, como a Prova Brasil⁴³ e a Prova Floripa.⁴⁴ Com relação à Prova Brasil, o projeto apresenta a seguinte análise:

*[...] a pesar de que existe **un cuerpo de profesores** con buen nivel de formación, 68,7% que cuentan con alguna especialización además de la formación básica y 10% con maestrías, los mismos enmascaran **problemas de desempeño**: apenas 22,4% y 14,2% de los alumnos alcanzaron un nivel de aprendizaje adecuado en portugués y matemática según la Prova Brasil de 2010. Si analizáramos por escuela, el 91% de las mismas presentan en portugués notas promedio inferiores a las consideradas adecuadas. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 4, grifos nossos).*

Além da Prova Brasil, o projeto do BID elogia a Prova Floripa como poderosa ferramenta para aferir o rendimento dos alunos, considerando que é realizada anualmente e com todos os anos do Ensino Fundamental. Seu foco é em Matemática e Português, embora abranja todas as disciplinas.

*Dado el diseño del mismo y la estrategia de autoaplicación, los resultados no son comparables entre escuelas, ni en el tiempo. **Esta herramienta no ha sido apropiada por la red cuanto a su uso para la mejora de la gestión a nivel escolar y de la sala de aula, sub aprovechándose las potencialidades que tiene para orientar acciones de monitoreo, apoyo a la red y de capacitación de los profesores: la SME ha concentrado sus esfuerzos en el diseño y aplicación de la prueba, em desmedro de las más estratégicas acciones mencionadas anteriormente de mejora de la gestión a nivel escolar y de sala de aula. (PEREZALFARO et al., 2013, p. 6, grifos nossos).***

⁴³ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁴ “A Rede Municipal de Florianópolis inicia, em 2007, a aplicação de um instrumento avaliativo externo: a Prova Floripa. Essa avaliação nasce da proposta de construir um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem, visando a coletar informações que apontem para indicadores de desempenho da aprendizagem e, a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica.” Disponível em: <http://www.provafloripa.caedufjf.net/o-programa/o-prova-floripa/>. Acesso em: 24 maio 2019.

Porém, o documento segue ressaltando que esta ferramenta não está sendo bem apropriada pela RMEF, pois poderia ser utilizada para orientar as ações de monitoramento e de capacitação de professores.

Conforme a análise, o contrato PMF/BID aponta um quadro em que vários elementos da RMEF estão em descrédito. Assinala a formação docente e de diretores; a infraestrutura deficitária ou inadequada; o baixo Ideb, se comparado a patamares internacionais; e a gestão ineficiente. Quanto à descrição e ao monitoramento de resultados, o documento apresenta antecedentes, problemas e justificativa. Cita as metas do PNE 2011-2020⁴⁵ e as considera, de certo modo, ambiciosas. Ressalta a meta de oferta de Educação Básica em tempo integral e a pré-escola como ciclo obrigatório, referindo-se a esses itens como novas demandas, dentre as quais destaca a necessidade de aumentar o Ideb como um dos objetivos mais prementes. Nesse sentido, ressalta que a PMF pretende melhorar a qualidade da educação e elevá-la a *standards* internacionais. Mas, se compararmos o Ideb do município com o contexto brasileiro, a capital catarinense está acima da média. Qual interesse ou a quem pode interessar elevar a qualidade da educação em Florianópolis a *standards* internacionais? Pode-se supor que a necessidade de aumentar o Ideb é o pano de fundo importante para a contratação do BID. Parte-se da ideia de que a concepção de qualidade da educação promovida pelo BID é assumida pela PMF. A partir daqui todos os outros processos e meios serão ajustados, reorganizados, alterados, introduzidos e eliminados para alcançar os melhores resultados do Ideb, o que deve, de acordo com o *Proyecto*, remeter a alterar a carreira e inserir a avaliação de desempenho dos professores.

Contudo, o projeto explicita que, embora os índices estejam adequados no território nacional, no cenário internacional Florianópolis está 20% abaixo das médias dos países da OCDE na prova Pisa, porque os alunos do município não conseguem resolver problemas básicos de Matemática.

[...] *la región sur de Brasil, a la que pertenece Florianópolis, aun cuando son los mejores del país se encuentran 20% por debajo de la media de la OECD y se ubicarían apenas en el puesto 49 entre 57 países. Un 59% de los estudiantes se encuentra en los niveles 1 y <1 de desempeño, mostrando dificultades para resolver los más básicos problemas matemáticos.* (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 3).

Percebe-se a utilização de dados internacionais como o Pisa para ratificar que a educação em Florianópolis está insuficiente, não tendo condições de competir no cenário

⁴⁵ O *Proyecto* se refere ao PNE, que estava em discussão no congresso e viria a ser aprovado em 2014 (PNE 2014-2024).

internacional. Porém, Florianópolis se apresenta oportunamente como projeto-piloto para o Brasil e para a América Latina. Ressalta-se que não foi somente o resultado da pesquisa com a Educação Infantil que propiciou e legitimou a contratação do empréstimo; no início do *Proyecto*, o BID ressalta a questão de atingir as metas do PNE, assim como afirma que essa experiência servirá de exemplo para outras redes de ensino brasileiras:

Florianópolis ha establecido una prioridad em el sector educativo con el objetivo de mejorar la calidad de la educación para llevarla a estándares internacionales y demostrar que es posible cumplir las metas del PNE, transformándose em un caso testigo para otras redes educativas brasileñas. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 2).

Observa-se que este excerto já tem outra característica:

Reflejo de esto es el Plan Municipal de Educación 2010/2020 (Ley 379/2010), aprobado por unanimidad y alineado totalmente con aquellas metas. Con una población de 421 mil personas (Censo 2010, Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística - IBGE), tuvo un expresivo crecimiento poblacional em los últimos 10 años, a un ritmo de casi 10 mil nuevos habitantes por año. Este crecimiento, asociado a una buena calidad de vida para los parámetros nacionales y una economía em expansión, colocan presión sobre el municipio em términos de demanda de servicios públicos, tanto em cobertura como em calidad. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 2).

Sem desconsiderar os supostos argumentos do BID, a partir da pesquisa de Campos (2010), que envolveu como universo amostral a Educação Infantil, foi se construindo no ideário coletivo a importância da avaliação externa para a educação de Florianópolis, com o intuito, inclusive, de convencer os políticos da necessidade de adotar certas reformas educativas municipais de cunho gerencialista, que priorizam a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

Por outro lado, percebe-se que o *Proyecto* vai desqualificando os elementos educacionais que compõem a RMEF. Em nenhum momento o *Proyecto* evidencia o contexto de lutas e resistências, situando historicamente como se constituiu a educação em Florianópolis, tampouco cita a qualidade da educação no município, que a pesquisa de Campos (2010) evidenciou tão bem, em que a capital catarinense, entre as cidades pesquisadas, aparece como a melhor colocada. Também não menciona o ponto de vista dos professores quanto a esses instrumentos avaliativos. No caso da Educação Infantil, a pesquisa de Campos (2010) nem sequer envolveu as famílias na pesquisa. O professor simplesmente foi observado como se nada existisse antes, como se os profissionais da RMEF não tivessem construído no coletivo cotidianos pedagógicos ou documentos norteadores que versam sobre as práticas e experiências nessa etapa da Educação Básica de Florianópolis.

Portanto, pode-se inferir que esse é o caminho do consentimento ativo, que, por vezes, convence até os professores de que isso é preciso. Por outro lado, fica evidenciado que é o setor privado quem dá direcionamento à rede pública. Uma vez que a avaliação não é feita ou pensada dentro da unidade, ela é externa, vem de fora, por meio de instrumentos avaliativos que os próprios professores desconhecem. E esse movimento é o contrário do que acontece na RMEF, na qual sempre se oportunizou a autonomia das instituições no que concerne ao fazer pedagógico, ao planejamento e à avaliação.

Salienta-se que pode estar em operação a construção de um consenso de desqualificação da Educação Básica de Florianópolis, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, para legitimar a aplicação desses testes e de todo o processo de reorganização na RMEF, a fim de atingir os *standards* internacionais e, conseqüentemente, segundo o argumento do BID, melhorar a qualidade da educação.

Segundo Freitas (2012), esse foi o discurso promovido pelos reformadores empresariais nos EUA durante a década de 1980, a partir do documento *A Nation at Risk*, que alegava um cenário precário na educação norte-americana, o que fomentou diversas reformas educacionais com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Porém, mesmo com essas reformas pautadas em avaliação de larga escala, sanções e bonificação de professores articulada com o desempenho dos alunos, fechamento de escolas, *vouchers*, etc., os EUA permanecem na média do Pisa, sem elevar suas notas há 10 anos (FREITAS, 2012, p. 387). Portanto, investir na melhoria da qualidade da educação tendo como pressuposto as avaliações externas em larga escala não é necessariamente garantia de aumento nos índices do Ideb em Florianópolis, como foi demonstrado nos próprios EUA.

3.2.4 O *Proyecto* e as implicações sobre o Magistério municipal

No excerto do *Proyecto*, como justificativa da necessidade do empréstimo, é salientado o aumento populacional, que se traduz na necessidade de expandir a rede e na contratação de mais professores, ao mesmo tempo em que se desqualifica a formação docente, “[...] *la necesidad* [...], *y de personal calificado para atender este nivel*” (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013, p. 3). Observa-se uma crítica à formação docente na afirmação sobre a falta de qualificação por parte dos professores para atender às creches, questionamento que, no projeto, refere-se aos profissionais da Educação Infantil:

La presión generada por el crecimiento de la población se traduce en la necesidad de expandir la red, que tiene vacíos de cobertura concentrados en

creches, y de personal calificado para atender este nivel, además de una demanda que se orienta a servicios de tempo integral. [...] además de la selección, contratación y entrenamiento de nuevos docentes y auxiliares. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 3).

Porém, quando se observam as políticas de contratação e seleção para professores da RMEF, contata-se que a Lei nº 2.915/1988, alterada pela Lei nº 7.796/2008, extinguiu as vagas de Professor I (certificado de conclusão do 2º grau com habilitação em pré-escolar ou Magistério com estudos adicionais em pré-escolar), Professor II (certificado de conclusão de licenciatura curta) e Auxiliar de Ensino I, de forma que o critério mínimo seja formação em nível superior na área do saber em que o docente vai atuar. Portanto, soa contraditório o documento fazer esta afirmação. Vem se delineando um discurso de desqualificação da formação inicial de professores, responsabilizando-se, de certa maneira, as Instituições de Ensino Superior, responsáveis por formá-los. Pode-se aventar como hipótese que essa desqualificação operada contra a formação docente visa construir um consentimento ativo em torno da ideia de que a formação inicial não é boa, o que justificaria a contratação e a ampliação dos serviços ofertados pela PMF via recursos do BID para a formação continuada de professores, tanto em nível de especialização como nos cursos de curta duração, via setor privado, mas com fundo público.

Nessa perspectiva, segundo o documento, a formação inadequada do professor compromete a qualidade em sala de aula. Mas qual será o sentido de inadequada formação para o BID? Tendo-se em vista, conforme citado anteriormente, que os profissionais devem ter formação em nível de graduação para participar do processo de seleção ao cargo pretendido, e muitos professores já contam com a formação em nível de especialização, conforme dados do Portal da Transparência apresentados no segundo capítulo (FLORIANÓPOLIS, 2019a): 85% do total dos professores possuem especialização. Do mesmo modo, o estudo desenvolvido pela FCC concluiu que os alunos que foram à pré-escola apresentaram melhor desempenho e tiveram os melhores resultados nas provas de alfabetização do 2º ano. Há uma clara evidencia de que, ao contratar o BID, a PMF pretende articular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com vistas a melhorar o **desempenho** dos alunos nas **avaliações em larga escala**, aumentando os índices do Ideb e alfabetização efetiva no 2º ano do Ensino Fundamental. Mais ainda, que o BID aproveita esse suposto interesse da PMF e se coloca como orientador de políticas públicas locais, articulado com outros OMs e o setor privado.

Nesse sentido, pode-se estabelecer uma compreensão desse projeto pautada como uma política educacional cujo foco será a gestão orientada por indicadores e resultados, articulada

a algo maior. As proposições do BID para fomentar a eficiência na educação, segundo Melgarejo (2017, p. 143), “[...] promovem a transferência do fundo público para o setor privado por meio de parcerias público-privadas, consultorias e outras formas de contratação direta de empresas para atuarem na educação”. Para tanto, o projeto propõe:

*Para que esto ocurra, se requiere un diálogo fluido y frecuente entre los niveles con estrategias explícitas para programar y articular los temas y las metas de aprendizaje, como sí existe al interior de la EF. La formación conjunta de **docentes de EI y EF, así como de supervisores y directores**, son esenciales en este sentido. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 4, grifos nossos).*

Mais uma vez, o projeto apresenta a questão de formação continuada, mas agora traz outros atores para essa formação; além dos docentes, entram em cena as figuras dos supervisores e diretores, alegando-se que ambos devem fazer uma formação conjunta nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para lograr êxito na estratégia do programa, que pretende articular os temas e metas de aprendizagem. O documento segue demonstrando sua pretensa preocupação em articular os níveis de ensino, e há que se considerar que o argumento baseado na articulação entre as etapas da educação é utilizado enquanto estratégia para melhorar os resultados do Ideb. Em vista disso, salienta-se que as políticas educacionais implantadas nas instituições escolares atuam no sentido de restringir a formação dos estudantes às habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, por meio da reforma e do estreitamento curriculares, e para sua efetivação são utilizados mecanismos como: controle sobre a contratação, atuação e a formação continuada de docentes e diretores (MELGAREJO, 2017, p. 146).

Com o argumento de melhorar a qualidade da educação e produzir eficiência, “*La EI tiene un rol importante en sentar las bases necesarias para el aprendizaje y la **eficiencia** interna em la EF, lo que em definitiva es la justificación para la extensión de la obligatoriedad del pré-escolar*” (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 4, grifos nossos). Nota-se o conceito de eficiência, importado do campo econômico, servindo de justificativa para o sucesso escolar. A afirmação relaciona a aprendizagem e a eficiência interna no Ensino Fundamental com as bases dadas pela Educação Infantil, enfatizando a extensão da obrigatoriedade da pré-escola. Para isso, justifica-se melhorar a qualidade da Educação Infantil – leia-se dar eficiência para os processos – e os resultados mensurados pelas avaliações externas. Uma das questões implícitas a essa necessidade de articular os níveis de ensino e promover a formação continuada tanto de professores quanto de diretores e supervisores é a ampliação dos serviços contratados pela PMF via recursos do BID para a

formação continuada desses profissionais. Conforme citado no segundo capítulo, Florianópolis fez um aviso de Licitação Pública Nacional (Nº 814/EDU/BID/2018) cujo orçamento referencial é de R\$ 4.329.865, a fim de contratar uma empresa especializada para executar o programa de formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino.

Em síntese, sob o pretexto de melhoria e expansão da rede de ensino, além da questão de combate à pobreza, que também está presente no *Proyecto*, as proposições do Banco visam estreitar e direcionar a formação docente e dos demais profissionais do Magistério, instituindo o *coaching*; exercer controle sobre o trabalho pedagógico por meio de reformas curriculares e avaliações externas; flexibilizar a gestão (gestão por concessão); dismantelar o plano de carreira do Magistério instituindo políticas meritocráticas na remuneração; implementar políticas de *accountability*; além de ampliar as formas de privatização (MELGAREJO, 2017, p. 144).

Cabe ressaltar que as experiências que atribuíram critérios meritocráticos ao pagamento dos docentes apresentaram problemas concretos, como observado em outras redes de Educação:

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. (FAUST, 2015, p. 117).

Diane Ravitch (2011), ex-secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo George H. W. Bush, teceu críticas à experiência americana com a adoção do sistema de avaliações externas para verificação da proficiência dos alunos, principalmente nas áreas de leitura e matemática. A partir dos resultados obtidos nesses testes, tanto as escolas quanto os professores e diretores estavam sujeitos a sanções ou bonificações. Se os estudantes obtivessem êxito na testagem, poderiam optar por mudar para escolas melhor classificadas nos *rankings*, e, por consequência, os professores e diretores recebiam uma premiação adicional em seus salários. Porém, se os resultados não fossem considerados satisfatórios, as escolas poderiam ser fechadas, e os professores e diretores corriam o risco de perderem seus empregos.

Sobre a realidade americana, Ravitch (2011) afirma que as estratégias de bonificação com adicionais na remuneração dos professores pelo bom desempenho dos estudantes em avaliações externas levaram os docentes a desenvolver formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a incentivar o ensino dos truques necessários

para os alunos responderem os testes com êxito, em detrimento de uma formação mais consistente em todas as áreas de conhecimento. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, e o ensino associado a recompensas e sanções de acordo com os resultados das avaliações externas (RAVITCH, 2011, p. 12). A autora salienta:

Mas quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem. (RAVITCH, 2011, p. 177).

Outra proposição que sugere uma reestruturação na política de formação e aperfeiçoamento dos professores oferecida pela RME é a implantação de um sistema de *coaching*. Segundo o Regulamento Operativo, que é outro documento relacionado ao acordo PMF/BID,

O sistema de assistência técnica a professores (*coaching*) beneficiará inicialmente 1.400 profissionais que atuam em sala de aula, ao longo de 3 anos da execução do Projeto [...]. **Esse sistema será desenvolvido por consultoria especializada**, a qual proporá também o melhor mecanismo para seu funcionamento: presencial, semi-presencial ou totalmente remoto (virtual). Esse serviço se alimentará de dados coletados no Sistema de Gestão da RME, a ser desenvolvido e implantado com recursos do Projeto, e **permitirá que professores recebam uma avaliação do seu desempenho em sala de aula, e instruções para aprimorá-lo, a partir da observação in loco ou de gravações (vídeo) feitas nas unidades educativas e enviadas para a SME.** (BID, 2012, p. 17, grifos nossos).

Ao se estabelecer a relação entre o desempenho em sala de aula e o resultado dos alunos em avaliações externas, a capacidade do professor é colocada em xeque. O *Proyecto* não mede esforços em construir uma ‘verdade’ que desqualifica o professor no que tange à formação, à atuação e ao seu fazer pedagógico, contribuindo assim para a formação de um consentimento ativo. Alega ser inadequada para os resultados apresentados, por outro lado, segue apontando a necessidade de reforçar os **insumos** para melhorar a aprendizagem. Novamente, o professor aparece no topo da lista, agora como **insumo e recurso**.⁴⁶

Por otro lado, existe la necesidad de reforzar los insumos educativos considerados críticos para mejorar la calidad de los profesores: reconocido

⁴⁶ “Segundo os manuais de economia, os chamados recursos produtivos (ou fatores de produção) são elementos utilizados nos processos produtivos de todos os tipos de bens (mercadorias) necessários à nossa vida material. Dessa forma, referem-se aos chamados insumos (como o trabalho, a matéria-prima e o capital).” Disponível em: <https://bit.ly/2LMbAPJ>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

como el recurso más importante, es preciso mejorar la selección, contratación y entrenamiento de profesores para atender esta nueva demanda, además de la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento (coaching) a todo el cuerpo docente. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 5).

Pode-se perceber que o que está em questão são as formas de seleção, contratação, treinamento e formação continuada. Assim como os processos de acompanhamento; neste caso, o *coaching*. Segundo Atkins (2007 apud SECCO,⁴⁷ 2012, p. 13), o *coaching* é um procedimento estruturado que auxilia as pessoas a atingirem metas em suas vidas pessoais e profissionais, em empreendimentos ou organizações. Através desse procedimento, as pessoas aperfeiçoam seu aprendizado, melhoram sua performance e sua qualidade de vida. O *coaching* permite que o sujeito descubra seus sonhos, metas e potencialidades inexploradas, fazendo com que não perca o foco e o caminho para sua implantação. De acordo com Secco (2012), no campo educacional, o *coaching* é uma proposta de buscar transformação da prática educativa, valorização profissional docente e autoconhecimento, promovendo uma mudança cultural no ambiente escolar e criando possibilidades de dialogar sobre os conflitos, interpretá-los e recriá-los coletivamente (SECCO, 2012, p. 65).

Porém, observa-se que esse sistema de *coaching* que a PMF pretende implantar via recomendação do BID assemelha-se mais a uma espécie de treinamento profissional para os docentes e demais profissionais da educação, com o intuito de que fazer com que adotem um determinado tipo de conduta, mais proativa, ou talvez mais resiliente, frente às incertezas e mudanças de novos paradigmas.

No Regulamento Operativo, há um direcionamento sobre o que se pretende: “[...] o projeto financiará a contratação de um estudo com o intuito **de propor mudanças que tornem mais meritocrático o processo de seleção, contratação e alocação de gestores escolares da rede municipal**”. A hipótese é que esse procedimento aprofundará as transformações no trabalho do diretor das escolas da RMEF, que, ao invés de dar maior ênfase às questões pedagógicas, ficará preso a questões burocráticas e administrativas. No que tange às transformações no trabalho do diretor, cabe salientar que a proposta não é algo recente: no mandato de Ângela Amim, do Partido Progressista (PP), operou-se uma reforma administrativa na gestão municipal de Florianópolis, no período de 1997 a 2004, idealizada e materializada pela empresa Nortia.⁴⁸ A ideia era a de um projeto de reforma administrativa que implantasse na máquina municipal uma nova forma de governar, ou seja, a introdução de

⁴⁷ Ressalta-se que as autoras citadas não foram utilizadas como referencial teórico-metodológico; está-se tão somente explicitando o conceito de *coaching* amplamente difundido.

⁴⁸ Informações sobre esta empresa estão disponíveis no *site*: www.nortia.com.br.

uma gestão pública por resultados, focalizando os elementos do gerencialismo, da descentralização, da orientação para os resultados e da *accountability* (CARDOSO, 2008, p. 50). De acordo com a autora, a reforma administrativa realizada naquele momento acarretou profundas mudanças no trabalho do diretor:

[...] uma nova concepção de gestão para o setor público e muitos princípios do gerencialismo, tão recomendados por Organismos Multilaterais, foram introduzidos nas escolas municipais por uma empresa privada. [...] foi possível afirmar que o trabalho do diretor sofreu profundas transformações com essa reforma da gestão, o que acarretou sobrecarga nas atribuições administrativas e o distanciou, contra a sua vontade, do fazer pedagógico, aproximando sua prática àquela de um gerente escolar. (CARDOSO, 2008, p. 6).

O BID propôs algumas recomendações que dão indícios de transformações no trabalho do diretor. Outra evidência do aprofundamento do trabalho do diretor é a proposta de implantação de um sistema de *coaching* também para os diretores, que visa assegurar e dar continuidade às metas do programa no que tange ao monitoramento. Observa-se ainda, nesse processo, um olhar sobre o modelo de **gestão educativa** e os diretores, pois, segundo o BID, a gestão apresenta desafios no que diz respeito a melhorar a qualidade da educação:

La gestión de la red de la SME presenta varios desafíos. Em cuanto a los directores de escuelas, pese a contar con un sistema participativo de elección de los mismos [...]. Diseñar un nuevo modelo de elección y asignación y mejorar sus opciones de calificación, aparecen como un elemento necesario para mejorar la gestión e implementar con éxito mejoras de la calidad educativa. (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 5).

Percebe-se uma articulação do projeto em direção a uma possível proposta de mudança nos critérios para ocupação dos cargos de diretores, pois “[...] *su calificación para gestionar las escuelas es una cuestión pendiente, así como la virtual continuidad en sus cargos* (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 5), sendo necessários um novo desenho no modelo de eleição e melhorias na sua qualificação. Dessa forma, quanto aos diretores de escolas, apesar de serem eleitos, julga-se necessário instituir um novo modelo de eleição e de contratação para estes profissionais, bem como operar melhorias nas suas opções de qualificação, para que possam ser implementadas as melhorias na qualidade da educação, mantendo-se o alinhamento com o *Proyecto* no que tange ao monitoramento e à execução.

3.3 ACORDOS COLETIVOS DE TRABALHO - DATA-BASE PMF

Os acordos coletivos em análise abordam pontos relacionados com a carreira e a remuneração docentes e estão compreendidos entre o período de 2010 a 2018. Optou-se por essas datas pois se pretende analisar se as modificações ocorridas na carreira durante esse período e também algumas das proposições contidas no contrato PMF/BID já permeavam essa disputa. Percebe-se que o eixo de luta dos trabalhadores nesse período concentrava-se em: reposição salarial; vale-alimentação; hora-atividade; mudança de nomenclatura e regência de classe; correção da tabela salarial; eleição direta para diretores; educação pública e de qualidade; manutenção dos princípios de progressão na carreira; e fim das privatizações.

Quadro 7 – Acordos coletivos PMF – Sintrase (2010 a 2018) (continua)

Reivindicações	Ano								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Reposição salarial (%)	5,59	6,30	3,77	6,88	6,00	8,00	6,00	4,06	2,00
Hora-Atividade	-	-	PMF começou a rever o estatuto	PMF iniciou a implantação de 1/3 da jornada destinada à hora-atividade.		Solicitação de 40% da jornada semanal em hora-atividade (sem acordo)			
Correção da tabela salarial – 6% nas classes e 4 % nas referências	-	-	Sem acordo						

Quadro 7 – Acordos coletivos PMF – SintraseM (2010 a 2018) (continuação)

Reivindicações	Ano								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Eleição direta p/diretores	Início da discussão e organização no processo de eleição p/ diretores	-	-	Solicitação da garantia e manutenção da eleição de diretores	-	-	-	-	-
Educação Pública e de qualidade	-	-	-	Investimento em educação pública e de qualidade	Garantia de espaços como: bibliotecas, sala informatizada, laboratório de ciências, salas de dança, teatro, etc.	Ampliação das escolas e melhorias das estruturas das já existentes	-	-	-

Quadro 7 – Acordos coletivos PMF – SintraseM (2010 a 2018) (conclusão)

Reivindicações	Ano								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Princípios de progressão na carreira (tempo de serviço, assiduidade e formação)	-	-	-	Manutenção dos princípios de progressão		-	-	-	-
Formação Continuada	-	-	-	-	Formação com carga horária suficiente para avançar uma referência		-	-	Descentralização da formação e aceitação das sugestões de temas das formações.

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos acordos coletivos do SintraseM (2010 a 2018).

Sobre a reposição salarial, pode-se observar que, no período compreendido entre 2010 e 2018, a categoria obteve uma média de reajuste da ordem de 6%, correspondente à média da inflação, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), do IBGE, e pelo Índice do Custo de Vida (ICV), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), referentes ao período. Porém, nos anos de 2017 e 2018, os reajustes foram inferiores à média: no ano de 2017, a reposição salarial foi da ordem de 4,06%; e no ano de 2018, de 2%. Sobre reajuste salarial de 2013 (6,88%), a avaliação do SintraseM foi positiva, tendo em vista que conseguiram assegurar à categoria o direito de hora-atividade (SINTRASEM, 2013).

A pauta apresentada pelo Sindicato, costumeiramente, apresentava cinco índices financeiros, e o pedido era a aplicação do maior. Revendo os dados da PMF, as negociações tinham como ‘praxe’ a aplicação da média dos índices, fosse numa aplicação imediata, fosse de maneira parcelada. Na pauta de 2015, o Sindicato apresentou somente três índices inflacionários: a) o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA/IBGE); b) o Índice de Custo de Vida (ICV/Dieese); c) o Índice de Preços ao consumidor – Custo de vida (IPC/Escola Superior de Administração e Gerência - Esag). Ou seja, apenas aqueles com previsões maiores. Diante deste fato e das possibilidades financeiras do Município, a PMF concedeu aos servidores o percentual de 8%, em quatro parcelas iguais, nos meses de maio, outubro e dezembro de 2015 e janeiro de 2016 (SINTRASEM, 2015).

No que tange à hora-atividade, no ano de 2010, ainda estavam muito recentes as discussões sobre a implementação do PSPN por meio da Lei nº 11.738/2008, e uma das diretrizes do plano estabelece que 1/3 da jornada semanal seja destinado à hora-atividade, para que os profissionais possam organizar e planejar as atividades correlatas ao exercício da docência. Nesse sentido, visando cumprir a Lei do Piso e a reivindicação da categoria, a SMEF reconheceu a necessidade de rever e propor alternativas para implantação de hora-atividade para os professores, bem como propôs a revisão do estatuto e do plano de carreira do Magistério (SINTRASEM, 2010).

No ano de 2011, não houve nenhuma cláusula referente à hora-atividade por parte da categoria, e essa questão já havia sido acordada no ano anterior. No ano de 2012, a PMF aceitou a proposição do sindicato e propôs a alteração do Estatuto e do Plano de Carreira do

Magistério, implantando a hora-atividade correspondente à jornada semanal para todos os servidores do magistério.⁴⁹

Em 2013, uma das cláusulas do acordo se referia à concessão da hora-atividade aos trabalhadores do Magistério que não a possuíam, estendendo-a aos Auxiliares de Ensino. Segundo o SintraseM (2013), houve consenso entre a categoria e a PMF, e a primeira etapa do acordo,⁵⁰ que se referia à hora-atividade para professores de Educação Infantil, Anos Iniciais e Auxiliares de Ensino, foi sendo implementada nas unidades educativas desde o início do ano letivo de 2013. Embora tenham ocorrido alguns problemas nos primeiros meses de adequação (como, por exemplo, o número insuficiente de Auxiliares de Ensino⁵¹ por unidade para cobrir a hora-atividade dos professores), o SintraseM destaca que essa importante conquista proporcionou aos profissionais um tempo mais qualificado para os planejamentos, os registros e as avaliações da prática educativa (SINTRASEM, 2013).

No acordo coletivo de 2014, a categoria solicitou a implementação da segunda etapa da hora-atividade⁵² para os trabalhadores do Magistério que não a possuíam e o pagamento da terceira parcela em dinheiro aos trabalhadores do Magistério que já haviam conquistado o direito à hora-atividade. Solicitavam ainda, em cumprimento à Lei Nacional do Piso do Magistério, que o 1/3 de hora-atividade fosse estendido aos Auxiliares de Sala da Educação Infantil. A categoria conseguiu acordo parcial nesse item, tendo em vista que os Auxiliares de Sala da Educação Infantil ainda não têm direito à hora-atividade (SINTRASEM, 2014).

No ano de 2015, a categoria requereu hora-atividade correspondente a 40% (quarenta por cento) da jornada de trabalho semanal para todos os profissionais do Magistério,

⁴⁹ De acordo com informações obtidas por meio de fonte oral, até o ano de 2012, quando foi feito o acordo entre a PMF e a categoria, nem todos os profissionais do Magistério tinham o direito à hora-atividade em tempo, somente os especialistas em assuntos educacionais e os professores das salas multimeios dispunham desse direito, portanto professores regentes e professores auxiliares de ensino não tinham a hora-atividade. Somente depois de firmado o acordo coletivo, no ano de 2013, todos os profissionais da educação tiveram direito à hora-atividade em tempo e a uma gratificação financeira também. A Lei Complementar nº 427/2012 estabeleceu gratificação de hora-atividade na proporção de 30% da jornada de trabalho, incorporada ao vencimento das tabelas salariais do Magistério, para os membros do Magistério do grupo ocupacional docente, nos cargos de professor de Educação Infantil, professor de Anos Iniciais e auxiliar de ensino.

⁵⁰ Conforme informações obtidas por meio de fonte oral, na primeira etapa do acordo coletivo, que se referia à hora-atividade, todos os profissionais do Magistério foram contemplados, porém a hora-atividade era concedida na ordem de um dia a cada 15, e não na jornada semanal, conforme prevê a Lei do Piso. Isso ocorreu porque a PMF teve que se adaptar a essa demanda e contratar novos profissionais para substituí-los durante a hora-atividade.

⁵¹ O professor auxiliar de Ensino Fundamental é responsável por auxiliar os professores e substituí-los em suas ausências e/ou horas-atividade, bem como por auxiliar a equipe pedagógica e a direção na organização de questões pedagógicas e administrativas (Edital nº 14/2016).

⁵² De acordo com informações obtidas por meio de fonte oral, foi somente no ano de 2014, com a segunda etapa do acordo coletivo, que os profissionais conseguiram ter direito à hora-atividade semanal e também ao pagamento integral da gratificação implementada por meio da Lei Complementar nº 427/2012.

conforme o §1º do Art. 38 e o Art. 206 das disposições transitórias da Lei nº 2.517/1986. E o posicionamento da PMF quanto a este item foi o seguinte:

Está em fase de implementação a última etapa da Lei Complementar nº 427/12, que garante hora atividade de 33% (trinte e três por cento), incorporação da gratificação de 25% para todos do Magistério e contratação de mais 480 servidores efetivos somente no ano de 2015. Não é possível a ampliação da hora-atividade no momento, sem considerar os reais impactos das novas admissões e respectivas repercussões na carreira do Magistério, implementação do Plano de Carreiro do Quadro Civil e o impacto financeiro sobre os limites com a despesa de pessoal definidos na Lei de Responsabilidade Fiscal. No entanto, a PMF ampliará o debate a respeito do assunto, no sentido de discutir a regulamentação da hora-atividade (SINTRASEM, 2015).

Nos anos de 2016 e 2018, a categoria ainda reivindicava hora-atividade correspondente a 40% (quarenta por cento) da jornada de trabalho semanal, conforme a Lei nº 2.517/1986, para todos os profissionais do Magistério. Mas não conseguiu obter acordo com o executivo, pois a PMF colocava como argumentos o impacto causado pela admissão dos novos profissionais do Magistério e o impacto financeiro sobre os limites com despesa de pessoal definidos na Lei de Responsabilidade Fiscal.

No que se refere à correção das tabelas salariais do Magistério, nos de 2012 a 2018, a categoria propôs a correção de 6% entre as classes (tempo de serviço), salientando que no PVCMPM esse percentual corresponde a 2%, e a tabela na progressão horizontal (classes) percorre as letras de A até a I. Propôs também um aumento de 4% entre as referências (aperfeiçoamento), que, conforme a tabela salarial apresentada no segundo capítulo, corresponde a 2,55%. Não houve acordo por parte do executivo. O sindicato ainda solicitou a ampliação da tabela do Magistério até o final do alfabeto, para que os trabalhadores da educação em final de carreira também pudessem se beneficiar do plano. Não houve acordo quanto a esta cláusula por parte do executivo.

No que diz respeito à questão da eleição direta para diretores, no ano de 2010 e 2013, a categoria solicitava a garantia e a manutenção da eleição direta para diretores das unidades educativas nos termos até então empregados. Nessa perspectiva, de acordo com SintraseM (2013), fomentou-se a discussão para a organização e planejamento do processo de eleição direta dos diretores. Algo que representa um salto no percurso democrático na escola. Por solicitação da categoria, atendida pelo executivo, a SMEF instituiu uma comissão para planejar, executar, acompanhar e avaliar o processo de eleição direta para os diretores de unidades educativas, com representação dos Diretores de Unidades Educativas, da Secretaria

Municipal de Educação, da Secretaria Municipal da Administração e Previdência, da Procuradoria-Geral do Município e do SintraseM (SINTRASEM, 2013).

Salienta-se que o processo democrático para eleição direta de diretores escolares ocorre na RMEF desde o ano de 1986, quando o então prefeito, Edson Andrino, sancionou a Lei nº 2.415/1986, que regulamentava a eleição de diretores das Escolas Básicas municipais que atendiam ao Ensino Fundamental. De acordo com Cardoso (2008), em 1994, na gestão do prefeito Sérgio Grando, foram desenvolvidas ações para alcançar diretrizes de redemocratização da gestão, investindo-se na qualificação do processo eleitoral. Nesse mesmo ano, a equipe da SMEF direcionou algumas das ações que seriam consideradas um salto de qualidade no processo eleitoral, dentre as quais se destacam: a capacitação política e teórica de agentes estimuladores, a exigência da apresentação de um projeto de gestão e a realização de debates com as comunidades escolares (CARDOSO, 2008, p. 74).

Porém, no ano 2000, na gestão da prefeita Ângela Amim, o processo de eleição de diretores da RMEF sofreu um ataque:

[...] após um truculento processo promovido pela gestão municipal, com o intuito de acabar sumariamente com a eleição direta para diretor, o SintraseM, a comunidade escolar da RME e alguns movimentos organizados da cidade – como o Fórum Municipal pela Defesa da Escola Pública, a Ufeco (União Florianopolitana de Entidades Comunitárias), Associações de Moradores, entre outros – resistiram e lutaram para manter o processo de eleição direta. (CARDOSO, 2008, p. 74).

Diante do exposto, levanta-se a hipótese de que o processo de eleição direta de diretores esteve novamente sob forte ameaça nos anos de 2010 a 2013, fato esse que levou o SintraseM a colocar o tema na pauta de reivindicações, reacendendo o debate da importância do processo democrático na eleição de diretores, que já está consolidado desde 1986 e serve como referência, se comparado com outros sistemas de escolha de diretores escolares existentes no Brasil.

Também se ressalta que no contrato PMF/BID há indícios de uma possível proposta de mudança na ocupação dos cargos de diretores escolares, pois se coloca em dúvida a qualificação desses profissionais para administrar as escolas, bem como a continuidade em seus cargos, que, acredita-se, deva ser feita por processo de reeleição, sendo esta uma das pendências apresentadas no *Proyecto*.

No que se refere à reivindicação por educação pública e de qualidade, o acordo coletivo de 2013 solicitava o investimento sempre em educação pública, realizada por servidores públicos municipais em unidades educativas de controle e propriedade do

Município, ficando vedada a compra de vagas em escolas e creches particulares ou qualquer outra forma de terceirização. Eis o posicionamento da prefeitura:

A PMF manterá a política de expansão da Rede Municipal de Ensino, com a previsão de construção de 23 creches, 4 escolas e 3 centros educacionais, além das reformas necessárias nas atuais estruturas. Em que pese a manifestação exarada, a PMF propõe-se a estudar o assunto, com base nos documentos apresentados recentemente pela categoria, e apresentar o posicionamento até o final do semestre. E ainda, firmará convênios com organizações não governamentais (sem fins lucrativos), comunitárias, filantrópicas ou confessionais. (SINTRASEM, 2013).

E o comentário do SintraseM (2013):

Em acordo com a cláusula, o Executivo se comprometeu a ampliar o número de unidades escolares até o final da gestão, com previsão de construção de 23 creches, 4 escolas e 3 centros educacionais. Reformas nas unidades atuais também estão previstas. Importante destacar que mesmo sinalizando a continuidade dos convênios com OnGs, as negociações e mobilizações da categoria fizeram o Executivo repensar a promessa de campanha do prefeito de comprar vagas em creches e escolas particulares objetivando dar conta da demanda instaurada. Contudo, precisamos estar atentos, pois sabemos que as políticas de ataques ao serviço público não cessam.

Cumprе lembrar que no ano de 2013 foi firmado o contrato PMF/BID, portanto a PMF já tinha conhecimento das proposições e recomendações contidas neste documento, entre as quais a construção, ampliação e reforma das unidades educativas. O posicionamento do executivo explicita a quantidade exata acordada no *Proyecto*. Dessa forma, pode-se inferir que a educação pública estava sendo gerida com arranjos da iniciativa privada (BID), de acordo com o empréstimo contratado pela PMF para construção e ampliação dessas novas unidades. Inicialmente, o contrato com o BID teve como foco principal a construção de unidades de Educação Infantil. Todavia, o Banco concordou com o empréstimo, desde que os outros três eixos – gestão, professores e ‘qualidade’ também fossem tratados no contrato.

Em 2014, a categoria solicitou a garantia de espaços como bibliotecas, salas informatizadas, laboratórios de ciências, salas de música, dança, teatro e artes visuais/plásticas, bem como os profissionais específicos para cada um deles, inclusive nas escolas desdobradas. A PMF apresentou seu posicionamento, deixando claro o acordo que havia firmado com BID, conforme excerto do acordo coletivo:

A Secretaria Municipal de Educação não tem medido esforços para ampliar e qualificar, gradativamente, os espaços das unidades educativas e o quadro de servidores da Rede Municipal de Ensino, considerando o orçamento e o impacto financeiro sobre os limites com a despesa de pessoal definidos na Lei de Responsabilidade Fiscal. **Os recursos do empréstimo do BID (com**

a devida contrapartida por parte da PMF) serão investidos na construção, reforma e ampliação; aquisição de mobiliário e outros bens duráveis; capacitação de gestores, docentes e demais profissionais da educação; aquisição de materiais didático-pedagógicos; entre outras ações (SINTRASEM, 2014, grifos nossos).

Em 2015, a categoria requereu a ampliação das escolas básicas municipais, solicitando à PMF a melhoria das condições estruturais das escolas básicas existentes e a garantia de manutenção de espaços pedagógicos diferenciados, no sentido de qualificar o atendimento das unidades básicas de ensino para o Ensino Fundamental. E, neste ano, o posicionamento da PMF quanto a este item não foi tão explícito quanto o do ano anterior, que deixava claro os arranjos público-privados dentro da administração da PMF. O órgão limitou-se a manter a política de investimento na manutenção, qualificação e ampliação dos espaços pedagógicos das Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino, considerando o orçamento próprio, os recursos vinculados ao Governo Federal e outros, por meio de construção, reforma e ampliação, bem como da aquisição de mobiliário, bens duráveis e materiais didático-pedagógicos (SINTRASEM, 2015).

Cabe salientar que no ano de 2017 estava em tramitação, na Câmara Municipal de Vereadores, o intitulado ‘Pacote de maldades’, um ataque ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários conquistado em 2014, depois de 25 anos de luta, que acabou por ser aprovado em janeiro daquele ano. Dos 38 projetos, 12 atingiam os servidores e serviços públicos. Um dos mais danosos é o que corta de uma vez só 50% das gratificações, reduzindo drasticamente o salário e comprometendo a aposentadoria. No que se refere ao sistema previdenciário, os servidores terão que pagar mais 2% do que pagavam até então: de 12 para 14% do vencimento (SINTRASEM, 2017). Também no mesmo período, em 2017, estavam em tramitação na Câmara Municipal de Florianópolis dois projetos referentes à Educação Infantil. Trata-se dos Projetos de Lei nº 16.998/17, proposto pelo vereador João Luiz da Silveira (PSC), e nº 17.146/17, de autoria do vereador Fábio Braga (PTB). Em linhas gerais, o primeiro projeto prevê o oferecimento de vagas na Educação Infantil em estabelecimentos de ensino privados em troca da isenção do pagamento do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) à Prefeitura. Já o segundo sugere a aplicação direta do dinheiro público na compra de vagas nas unidades de Educação Infantil particulares (SINTRASEM, 2017). Com a luta da categoria dos servidores públicos municipais, que entraram em greve reivindicando melhores salários e também denunciando essa situação de privatização da educação, esses PLs foram arquivados.

Nesse contexto, com a aprovação do referido ‘Pacote de Maldades’ em janeiro de 2017, a categoria do Magistério, que deveria iniciar o ano letivo na data de 6 de fevereiro, aderiu a greve, e nenhuma unidade educativa abriu. Cerca de nove mil pessoas, em assembleia, aprovaram a continuidade do movimento e, no dia 7 de fevereiro, realizaram uma passeata, na maior manifestação até aquele momento.

De acordo com Zapelini (2017), diretores de escolas, que em Florianópolis são eleitos democraticamente, também foram pressionados a se reunir com a Prefeitura no dia 15, porém mais de cem mantiveram-se em greve. Eles apenas compareceram ao serviço para dar posse aos professores temporários, que eram incentivados a aderir ao movimento grevista. A Prefeitura também ameaçou de demissão os professores temporários e os servidores efetivos por abandono de trabalho, o que foi rechaçado pela assessoria jurídica do Sintrasm (ZAPELINI, 2017).

Pode-se perceber como a desestabilização no emprego é um importante mecanismo do Estado para o controle do trabalho dos professores. E, no caso da RMEF, que tem um grande contingente de trabalhadores admitidos em caráter temporário, cujo o contrato pode ser rescindido a qualquer momento, além de fragmentar a categoria docente, deixa ela sujeita a ameaças em momentos de mobilização. Diante disso, o fato de não negociar com os trabalhadores em greve é uma das estratégias de combate do capital contra o trabalho, como descrevem Montaño e Duriguetto (2011, p. 195):

O capital e o Estado comandado por governos neoliberais, investem nisto de diversas formas: negando-se à negociação com os trabalhadores em greve; reprimindo qualquer medida de luta dos trabalhadores (seja uma manifestação, seja uma paralisação ou uma greve); dilatando as greves dos trabalhadores, ao não responder nem atender a quaisquer de suas reivindicações, como forma de quebrar financeiramente o movimento e incluso sua organização sindical.

Essa ação, comumente praticada pelos neoliberais, ocorreu também nessa greve, e a PMF se manteve firme, sem negociação com a categoria por 35 dias. Porém, no dia 22 de fevereiro, a desembargadora Vera Copetti, do Tribunal de Justiça, presidiu a audiência de conciliação que confirmou o ponto de virada na posição da Prefeitura. O documento contemplava os efeitos econômicos ignorados na proposta anterior, como gratificações, serviço noturno, férias e licenças. Dentre os principais pontos, destacam-se: os triênios foram mantidos em 30% para o quadro civil e em 50% para o Magistério, desde que não tenham duas faltas injustificadas no período de aquisição; e a licença-prêmio foi transformada em licença-capacitação, assim, a cada cinco anos, o servidor poderá afastar-se por 45 dias, desde

que para realizar curso de qualificação profissional. Depois de 38 dias, os servidores voltaram ao trabalho (ZAPELINI, 2017).

Em levantamento das reportagens do G1 e ClicRBS que cobriram a greve dos professores nesse período, pode-se observar que a imprensa burguesa desempenha um papel de desqualificação das lutas dos trabalhadores. Ao apresentar a pauta de reivindicações da categoria, limitou-se a veicular a proposta de alteração do estatuto dos servidores públicos. Contudo, segundo o acordo coletivo assinado em 2017, havia uma pauta muito mais ampla, e isso não foi divulgado pela mídia. Nas reportagens pesquisadas, distinguem-se a contagem dos dias parados e a quantidade de alunos e cidadãos prejudicados pela falta dos serviços públicos.

Maciçamente o neoliberalismo investe, com a colaboração das empresas de jornalismo (meios de comunicação em massa), na desinformação e na descaracterização das lutas e resistências dos trabalhadores, apresentando-os ora como “baderneiros”, ora como “preguiçosos”, ora como “marajás” ou “privilegiados”, tratando as lutas trabalhistas, que legitimamente se opõem aos desmontes neoliberais de seus direitos, às privatizações, às precarizações de serviços e políticas públicas, como negativas para a população (ex.: greves dos transportistas, dos trabalhadores da saúde, da educação etc.). Nesse processo, inteiramente ideológico, o linguajar ocupa espaço fundamental: ocupações de terra improdutivas são tratadas como “invasões”; manifestações populares são informadas como “baderna”, como “caos” nas vias públicas; greves nos serviços públicos como “falta de atendimento à população pobre”. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 196).

Contudo, no ano de 2013, a reivindicação foi pela manutenção dos critérios de progressão na carreira dos servidores públicos municipais de Florianópolis; a categoria se articulou e, no acordo coletivo, propôs uma cláusula para a referida manutenção, na qual consta que a PMF deveria manter como princípios de progressão da carreira de todos os trabalhadores da PMF (Quadro Civil e Magistério) o tempo de serviço e a formação. O SintraseM afirmou na época que não aceitaria qualquer outro critério ou método de avaliação diferente dos pilares já estipulados no PCCS do Pessoal Civil e do Magistério (SINTRASEM, 2013). E o posicionamento do executivo foi de que a PMF não tem a intenção de alterar as diretrizes gerais para o novo PCCS, de que trata a Lei Complementar nº 428/2012, no tocante à forma de concepção da proposta apresentada pela categoria. De acordo com o comentário do SintraseM (2013):

Esta cláusula foi uma das mais polêmicas da mesa. Além de discutir com o Executivo a concepção do novo PCCS do Civil estava em questão também a defesa do atual Plano de Carreira do Magistério. **O Executivo insistia que um PCCS que não leva em conta a premiação individual por metas comete “injustiças”, pois todos recebem da mesma forma.** Nossa posição sobre a questão (central para nós nesta data-base), foi de que a premiação

individual longe de fazer a tal justiça que o Executivo apresentava, na verdade, impunha aos trabalhadores um sistema perverso e competitivo sem levar em conta as condições de trabalho, a realidade local em que o trabalho é desenvolvido e os investimentos que o próprio Executivo faz no serviço público. Não somos contra metas de qualidade no serviço público, o que não aceitamos é que se premie alguém por atingir metas que são responsabilidade política de quem foi eleito para administrar. Uma vitória, portanto, que assegura o PCCS do Magistério como existe hoje e nossa concepção no novo PCCS do Civil. (grifos nossos).

Em 2014, assim como no ano de 2013, a categoria ainda solicitava a manutenção dos princípios de progressão da carreira de todos os trabalhadores da PMF (Civil e Magistério): o tempo de serviço e a formação. E o posicionamento da PMF foi de que qualquer estudo para alteração dos princípios de progressão na carreira será tratado em conjunto com servidores designados pelo SintraseM (SINTRASEM2014). Ou seja, em 2013, o executivo afirmou que não pretendia alterar o Plano de Carreira, já em 2014, **sinalizou que qualquer alteração seria feita em conjunto com os servidores designados**. Esse fato pode ser um indício de que a PMF já estava, de maneira sutil, demonstrando interesse em alterar o plano de carreira e vislumbrava a implantação de um sistema meritocrático, conforme já ocorre em várias redes de ensino no Brasil.

Salienta-se a tentativa da PMF em fazer cumprir o contrato PMF/BID: esse item de reivindicação, que se refere aos princípios de progressão na carreira dos servidores municipais, é o que mais se aproxima da perspectiva gerencialista do *Proyecto*, que prevê impor aspectos meritocráticos à carreira docente. Conforme apresentado no acordo coletivo de 2013, esse foi um item que trouxe bastante polêmica e tensão à mesa de negociação, pois a categoria lutava pela manutenção dos princípios de progressão na carreira, ao passo que a PMF os refutava, alegando que esses não eram critérios justos, pois remuneram a todos de forma igual, sem considerar o esforço pessoal, que poderia oportunizar uma premiação individual por metas de desempenho.

Destarte, pode-se considerar positiva a luta dos servidores públicos municipais em garantir a manutenção dos princípios de progressão na carreira conforme já estabelecido desde sua concepção, no ano de 1988. É por meio da luta e da resistência que se pode impedir os arranjos e avanços neoliberais nos direitos já conquistados. Outro caso de sucesso no contexto catarinense é apresentado por Faust (2015, p. 13-15), que afirma que o ataque do governo do estado à carreira dos professores uniu a categoria na luta por uma carreira unificada, impedindo a inclusão da meritocracia na pauta da mesa de negociação e o fim da greve.

No ano de 2014, a categoria reivindicou cursos anuais de formação aos trabalhadores, nas suas respectivas áreas de atuação e formação, com carga horária suficiente para avançarem uma referência no plano de carreira. No caso, seriam necessários cursos de formação ao longo do ano que totalizassem 100 horas de carga horária. A esse item da pauta, a resposta do executivo colocou em análise um projeto de capacitação cujo objetivo era desenvolver **competências técnicas e comportamentais** nos servidores da PMF. Observa-se nessa resposta do executivo um alinhamento com o contrato PMF/BID, no que se refere à implantação de um sistema de *coaching*, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências que permitam aos profissionais adotar condutas proativas e resilientes frente às mudanças de paradigma.

No ano de 2015, a questão referente à formação continuada⁵³ entrou em pauta novamente, e a categoria solicitou formação continuada anual para os trabalhadores, nas suas respectivas áreas de atuação, com carga horária suficiente para avançarem uma referência no plano de carreira, além da inclusão, na lei orçamentária anual, de um projeto de atividade específico para a realização de cursos de formação para os servidores (SINTRASEM, 2015). O acordo foi parcial, tendo em vista que o posicionamento do executivo foi manter a política de investir na formação permanente dos profissionais da educação, com dotação orçamentária própria, recursos vinculados ao Governo Federal e outros, propondo também o levantamento de dados para a edição um Plano Permanente de Capacitação, inclusive buscando parcerias com outras entidades, tais como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (SINTRASEM, 2015).

No acordo coletivo de 2018, a reivindicação era a descentralização dos cursos de formação, que ocorrem geralmente na Secretaria Municipal de Educação, e a aceitação de sugestões para os temas a serem ministrados nos cursos aos professores e especialistas em assuntos educacionais. Houve acordo, uma vez que o executivo afirmou que a descentralização seria possível mediante viabilidade logística e também que o planejamento das formações já considerava as demandas da categoria, atendendo às diretrizes municipais e nacionais (SINTRASEM, 2018).

Salienta-se que, em dezembro de 2018, a PMF editou um aviso de Licitação Pública Nacional (LPN nº 814/EDU/BID/2018), cujo orçamento referencial é de R\$ 4.329.865,50, a fim de contratar uma empresa especializada para executar o programa de formação dos profissionais da RMEF.

⁵³ Friza-se que SME conta com uma política de formação continuada tendo uma gerencia específica para isso.

Percebe-se, com essa licitação, o esforço da PMF em fazer cumprir o contrato PMF/BID no que tange à questão da formação continuada, que, de acordo com o *Proyecto*, é tratada como *coaching*. Mais que isso, observa-se a transferência do fundo público para empresas privadas. Porém essa questão não passou despercebida pelos servidores públicos municipais, e, no ano de 2019,⁵⁴ um dos itens de reivindicação da pauta foi a suspensão dessa licitação e o redirecionamento desse valor para atender às demandas de formação da categoria, em processos organizados e administrados por profissionais de carreira.

⁵⁴ O acordo coletivo de 2019 não faz parte das análises, mas, a título de exemplo e informação, fez-se necessário acessá-lo.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na presente pesquisa, abordou-se a política de carreira e remuneração do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, focalizando-se alguns itens da pauta de reivindicação dos acordos coletivos da categoria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis no período compreendido entre 2010 a 2018 e incluindo-se elementos da reforma educacional iniciada na década de 1990. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos identificar e analisar as políticas públicas que definem a carreira e a remuneração na rede, as recomendações do BID que sinalizam reformas e relacioná-las com as lutas e resistências presentes na realidade em estudo.

No segundo capítulo, foram apresentadas e discutidas as legislações que regulam a carreira dos professores da RMEF – o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal (FLORIANÓPOLIS, 1988), o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1986) e demais leis complementares que modificam o Plano de Carreira e o Estatuto – assim como as características dos professores que trabalham na RMEF.

No terceiro capítulo, foi apresentada a política de carreira e remuneração dos professores da RMEF, e perseguidos os objetivos específicos de analisar as políticas públicas que definem a carreira e a remuneração na rede, bem como as proposições do BID que indicam reformas na carreira e na estrutura de funcionamento da referida rede de ensino, relacionando-as com as lutas e resistências presentes nas pautas dos acordos coletivos. Para tanto, foram analisados o contrato PMF/BID, os dados coletados nos acordos coletivos entre a categoria e a PMF no período compreendido entre 2010 a 2018, as modificações ocorridas no PVCMPM e no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis e demais tentativas de buscar consentimento ativo em torno da meritocracia.

Na RMEF, a carreira dos professores é definida pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2003), pelo Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1986) e pelo Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal (FLORIANÓPOLIS, 1988). Além do vencimento básico, o professor tem direito à gratificação de regência de classe, ao anuênio, ao auxílio alimentação e à hora-atividade. Para progressão salarial, os critérios definidos no PVCMPM são formação, aperfeiçoamento e tempo de serviço. A progressão vertical é possível mediante comprovação de nova habilitação (nível) ou apresentação de cursos de aperfeiçoamento (referência), que podem somar até 900 horas. O professor pode progredir

verticalmente para mudança de nível (acesso) com a apresentação de diploma de formação acadêmica superior à utilizada para o ingresso, ou seja, com a passagem da graduação para especialização, mestrado ou doutorado; bem como progredir verticalmente por meio de aperfeiçoamento, que é a referência, ou progredir horizontalmente (classe), que é a promoção automática, sem perder de vista que a primeira promoção ocorre após a conclusão do estágio probatório, a cada dois anos avança uma letra e a averbação é considerada apenas na primeira promoção .

As análises indicam tentativas de modificação do PVCMPM, a fim de rever os critérios de progressão salarial (formação, aperfeiçoamento e tempo de serviço) e implementar um critério meritocrático. No Regulamento Operativo (BID, 2012, p. 6), apresentam-se indicativos da revisão do Plano de Carreira do Magistério por meio da contratação de consultoria especializada. De forma análoga, encontra-se no *Proyecto* a proposição de melhoria na avaliação do professor para adicionar outros elementos relacionados com seu desempenho, além daqueles já utilizados, como formação, aperfeiçoamento e tempo de serviço.

Já no documento Anexo de Análise Econômica (SILVA, 2010), ressalta-se que ainda não há uma política educacional que resulte em salários melhores para os profissionais mais bem qualificados e que utilizem seus conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho em sala de aula, por isso uma das metas seria o redesenho da carreira docente, com o objetivo de mensurar os benefícios alcançados por esses profissionais.

Sobre a questão da formação continuada, trata-se de um item presente em algumas pautas de acordos coletivos ao longo dos anos. Percebe-se também que é um elemento basilar no contrato PMF/BID, porém a concepção de formação adotada no *Proyecto* é o *coaching*, que será destinado tanto para os professores quanto para os diretores e supervisores escolares, cujo o objetivo é o alinhamento desses profissionais com proposições gerencialistas.

Aponta-se que está previsto a implantação de um sistema de *coaching* para esses profissionais, que terá um viés meritocrático e de maior controle sobre o trabalho de professores, diretores e supervisores visando à eficiência almejada pela PMF. Para isso, prevê habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos profissionais, a fim de que venham a adotar condutas mais proativas e, por que não, mais resilientes frente às mudanças de padrão. Nessa perspectiva, fica explícita a ideia de articular o desempenho dos alunos com que se espera desenvolver em termos de aptidão e capacitação para os professores. Ou seja, conforme os resultados desse monitoramento, delinear-se-ão as recomendações de formação dos docentes.

A questão do *coaching* remete também ao aprofundamento do trabalho dos profissionais do Magistério e visa dar condições para operar no contexto do monitoramento. Conforme afirma o Regulamento Operativo (BID, 2012, p. 7), uma vez implantado o novo sistema de gestão, o professor receberá assistência técnica via *coaching*, na qual poderá acompanhar a avaliação do seu desempenho em sala de aula, e instruções para aprimorá-lo, a partir de observação *in loco* ou de gravações em sala. Logo, coloca-se em descrédito a capacidade do professor e evidencia-se sua suposta falta de eficiência, tratando-se como inadequada a sua formação e propondo-se o fortalecimento dos sistemas de monitoramento e *coaching* para melhorar a qualidade da educação.

Percebe-se que estão tentando articular a prática pedagógica dos professores com a sua capacitação (*coaching*), e seu desempenho em sala com os resultados advindos do sistema de monitoramento. Nessas proposições, o tratamento dado ao professor configura um processo de super-responsabilização pelos problemas educacionais da referida rede de ensino. De acordo com Shiroma e Santos (2014, p. 41), tais políticas pretendem envolver os professores como atores principais das ações almejadas, de forma que o consenso construído impeça-os de perceber sua essência, que é reformar a gestão da escola e o gerenciamento do trabalho docente, internalizando novas formas de regulação da educação com vistas à formação de um “homem de novo tipo”.

Outro elemento significativo na política de carreira e remuneração da rede é a estratégia de contratação de grande contingente de professores ACTs. Tal fato pode ser observado em 2019, quando 46% dos 3.262 professores ativos da RMEF são admitidos em caráter temporário. O elevado número de ACTs possibilita ao Município a diminuição dos gastos com educação, pois esses professores não recebem todos os benefícios a que tem direito um servidor efetivo. Não contam, por exemplo, com aumentos salariais por nova titulação ou por tempo de serviço, nem recebem salário no mês de janeiro, pois podem trabalhar somente até o último dia letivo de cada ano. Ademais, o governo municipal tem maior controle sobre as ações dos ACTs, como em situações de greves, em que, a título de punição, o contrato pode ser rescindido a qualquer tempo.

Na RMEF, percebe-se que a responsabilização docente ocorre no momento em que entra em voga a ideia de desqualificação do professor no que tange à sua formação e atuação e ao seu fazer pedagógico, fatores estes que não proporcionam melhoria na educação. Nota-se que o professor aparece como obstáculo à melhoria da qualidade da educação em Florianópolis, pois, em termos gerais, o BID considera baixo o domínio de conteúdo por parte

dos professores e sem eficiência pedagógica, logo propaga a necessidade de fortalecer os processos de acompanhamento e treinamento (*coaching*).

Diante das análises apresentadas, é possível entender que a política de carreira e remuneração docentes acompanha a política nacional e é influenciada pelas diretrizes internacionais e por OMs, visto que a implantação do PVCMPM na PMF ocorreu um pouco antes do início da reforma educacional de 1990, momento em que se recomendou ao Brasil, e a outros países, a melhoria das condições de trabalho dos professores (UNESCO, 1990). Salienta-se que a resistência por parte do Sintrase e dos professores pode ter impedido momentaneamente a modificação do plano de carreira para um modelo meritocrático. Nesse contexto, a ação sindical na construção de uma proposta política que vá de encontro à investida neoliberal é fundamental para frear a incorporação da lógica empresarial na educação pública.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Marcus. Coluna Fiscal: Limite Prudencial nas despesas públicas de pessoal. **Genjurídico**, [S. l.], 7 nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2GimDLW>. Acesso em: 17 maio 2019.
- ABREU, Mariza. **Valorização dos profissionais da educação**. 2011. Porto Alegre.
- ABREU, Mariza. Carreira do Professor. **Revista Técnica CNM**, [S. l.], p. 57-80, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2JGHVFh>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes *et al.* Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, abr. 2014. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100011>.
- BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do Magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 15, n. 19, p. 57-80, jun. 2012. ISSN: 2317-0093. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v15i19.249>
- BOSCHI, Upiara. Gean Loureiro e o adeus ao MDB. **NSC Total**, [S. l.], 28 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2JFLITm>. Acesso em: 28 maio 2019.
- BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. 7-40, jan.-abr. 1996. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>.
- BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Do Estado patrimonial ao gerencial. *In*: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo S. (org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia das Letras, 2001. p. 222-259.
- CAMPOS, Maria Malta (coord.). **Sumário Executivo**. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. [S. l.]: FCC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2O66UpQ>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- CARDOSO, Alcilea Medeiros. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CARVALHO, Helen Ferreira; SOUZA, Dailiane F.; CARDOSO, Marianna Palace. Fundamentos do Neoliberalismo da terceira via e educação de qualidade: repercussões nas políticas de educação de jovens e adultos e escolarização de trabalhadores na segunda metade dos anos 2000. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DE PARINTINS, 7. Parintins, 2015. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2015. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2LYMxbr>. Acesso em: 17 maio 2019.
- 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 educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87, maio/ago. 2004. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.753-774, out. 2006. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007>

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marín, 2017. p. 85-116.

DUTRA JÚNIOR *et al.* **Plano de carreira e remuneração do magistério público**. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

EVANGELISTA, Simone Torres; VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 999-1018, jul./set. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Xc2P2z>. Acesso em: 20 nov. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014. p. 47-82.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do marxismo. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Mimeo.

FAUST, Juliana Matias. **Proposta internacionais para a carreira docente**: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) **A formação do cidadão produtivo**. A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.

GARCIA, Gustavo; CARAM, Bernardo. PMDB aprova mudança de nome e passar a ser chamado de MDB. **G1**, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://glo.bo/2oNb35r>. Acesso em: 28 maio 2019.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: Unesco; MEC, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/1pUJI5G>. Acesso em: 8 jun. 2018.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, Juca; NEPOMUCENO NETTO, Franciele; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. O plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 15, n. 19, p. 163-188, jun. 2012. ISSN: 2317-0093. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v15i19.253>

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2wvewpT>. Acesso em: 25 jul. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, ago. 2016. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Não paginado. 1 CD-ROM.

LIEVORE, Sue Elen. O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2LDWbkz>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MARTINI, Rafael. Entrevista: Rodolfo Pinto da Luz, Secretário Municipal de Educação em Florianópolis. **Floripamanha**, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2y0DONO>. Acesso em: 1º set. 2018.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSON, Gisele. Requisitos Essenciais para a Atratividade e a Permanência na Carreira Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul.-set. 2017. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A agenda do Banco Interamericano de desenvolvimento para a educação**: um estudo do acordo com a rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho, resistência e organização dos docentes: tensões, debates e desafios. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO, 8. Lima, Peru, 2010. **Anais [...]**. Lima, Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Y3tfUP>. Acesso em: 5 out. 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2XTUSnN>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? **Ensaio, avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000100009>.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. Estado moderno e a sociedade civil nos clássicos da teoria política. *In*: MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. (org.). **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 19-222.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreira, incentivo e estruturas salariais docentes**. [S. l.]: Preal-Flacso, jun. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2YfsN9P>. Acesso em: 17 out. 2018.

NEVES, Hudson Campos. Redemocratização, eleições e mídia impressa: a disputa eleitoral de 1985 em Florianópolis. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 2. Florianópolis, 2014. **Anais [...]**. Florianópolis: Anpuh, 2014. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2XZH46A>. Acesso em: 15 maio 2019.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/2LyIdjy>. Acesso em: 12 set. 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2kN6iY6>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.2>

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli Duarte; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2xXkUXZ>. Acesso em: 2 maio 2019.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (org.) **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2017. p. 59-83.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000200009>.

PIOLLI Evaldo; RODRIGUES Diego Vilanova. As mudanças no arcabouço legal e a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo durante o Governo de José Serra – PSDB (2007/2010). **Revista Impulso**, São Paulo. v. 27, n. 68, p. 49-63, 2017. DOI: 10.15600/2236-9767/impulso.v27n68p49-63.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

RAMOS, Géssica Priscila. Fundef *versus* Fundeb: uma análise introdutória sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo. v. 4, n. 1. 2009. Não paginado. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v4i1.2696>.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de Formação continuada para os professores da Educação Básica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo, 2011. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. v. 11. p. 1-12. Cadernos Anpae nº 11. ISSN 1677-3862. Disponível em: <https://bit.ly/2SuJskp>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SECCO, Karen Ciaccio. **Coaching e formação da consciência docente**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Servidores conquistam vitória contra perdas de direito em Florianópolis. **Sedufsm**, Santa Maria, RS, 17 mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/30L84IU>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SEKI, Allan Kenji *et al.* O acordo da Prefeitura Municipal de Florianópolis com o Banco Interamericano de Desenvolvimento: uma abordagem Preliminar. *In: EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Elizangela (org.). Nós da Rede: a Educação Básica municipal na voz de seus professores.* Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 2017-245.

SILVA, Roseli da. **Projeto de expansão e aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis.** Anexo de Análise Econômica. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://bit.ly/32EsGnP>. Acesso em: 5 set. 2018.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Sobre “A defesa da Educação Infantil pública, gratuita e para todos”. **Sintrasem**, Florianópolis, SC, 21 ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Z0NMdD>. Acesso em: 1º set. 2018.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Uma história de lutas e conquistas. **Sintrasem**, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2GIXa4B>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba Maria C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; FAUST, Juliana M. Tendências para a carreira e a profissão docente. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7.* São Leopoldo, 2011. **Anais** [...]. Casa Leiria: São Leopoldo, 2011. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/2JITYC9>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SHIROMA, Eneida O.; SCHNEIDER, Maria Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Inter-Ação**, Goiânia. v. 38, n. 1. p. 89-107, jan./abr. 2013. DOI 10.5216/ia.v38i1.25131.

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

SMOSINSKI, Suellen; HARNIK, Simone. Em 7 Estados, mais da metade dos contratos de professores são temporários. **UOL Educação**, 5 ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/30LaF5C>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SOUZA, Jéssica Ignácio de. **Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des) valorização docente.** 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência, **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2002. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>.

VIEIRA, Franciele de Souza Caetano. **Direito fundamental à educação de qualidade social: implicações da remuneração docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

VIEIRA, Jussara D. Valorização dos profissionais. Carreira e salários. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/32x1jMi>. Acesso em: 8 jun. 2018.

ZAPELINI, Marcelo. Florianópolis: greve dos servidores encerra depois de 38 dias. **Portal Vermelho**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://bit.ly/32ESBvx>. Acesso em: 1º maio 2019.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – BID. **La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de desarrollo**. Documento preparado por Claudio de Moura Castro, Juan Carlos Navarro, Larry Wolff y Marcelo Cabrol de la Unidad de Educación del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington DC, USA: BID, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2GnnOK6>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – BID. **Estrategia para una Política Social Favorable a la Igualdad y la Productividad (GN-2588-4)**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2M4a7n2>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – BID. *Preliminar - Regulamento Operativo*. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2K0OWRu>. Acesso em: 1 set. 2018.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE – CEPAL; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*. Santiago, Chile: [s. n.], 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2SyC5sw>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

PEREZ-ALFARO, Marcelo *et al.* Proyecto de expansión y mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental em Florianópolis. [S. l.]: BID, [2013]. Disponível em: <https://bit.ly/2UOS8Xf>. Acesso em: 20 set. 2017.

VAILLANT, Denise. **Carrera docente**. Proyecto estratégico regional sobre docentes. Santiago: Unesco-Orealc/Ceppe, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2JFLpaW>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DOCUMENTOS NACIONAIS

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

BRASIL. (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18109, 13 set. 1996a. Disponível em: <https://bit.ly/2ZZWHNt>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá novas providências aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2sZsAGx>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

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, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 28442, 26 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2LPOS6q>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996c. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996a. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 22987, 13 out. 1997. Disponível em: encurtador.com.br/eX156. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8, 18 maio 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2Lq6skF>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 maio 2000. Disponível em: <https://bit.ly/1qcrOii>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/1qcrOii>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/1mHCUdN>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 41-42, 29 maio 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2BByGI9>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 9, de 5 de maio de 2010. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 30 jul. 2010a Disponível em: <https://bit.ly/2SDizv3>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1 – Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2M06Kxo>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Aviso de Licitação nº LPN 814/EDUC/BID/2018, de 14 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição 240, Seção 3, p. 329, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LwY96b>. Acesso em: 13 jun. 2019.

DOCUMENTOS MUNICIPAIS

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 2.517, de 19 de dezembro de 1986. Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. **Leis Municipais**, [S. l.], 5 jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Y5fHlr>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 2.915, aos 19 de julho de 1988. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 28 mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Z48nxX>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 3.688, aos 20 de dezembro de 1991. Estabelece os níveis aceitáveis de assiduidade para a promoção por tempo de serviço e assiduidade, conforme determina o art. 10, inciso 5 da Lei nº 2.915/88 e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 26 mar. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2GhGEm3>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Lei Complementar nº 63, de 23 de setembro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis. **Leis Municipais**, [S. l.], 27 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2OaaBLf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 7.796, de 22 de dezembro de 2008. Altera os anexos I, II e III da Lei nº 2915 de 1988, que institui o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 30 dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2K07Jvc>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Lei Complementar nº 427, de 04 de abril de 2012. Altera a Lei nº 2517 de 1986, a Lei nº 2915 de 1988 e o anexo I da Lei nº 7674 de 2008, e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 24 abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2O8zqHv>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BID quer transformar Florianópolis em exemplo mundial. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, 14 jul. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/jkuMX. Acesso em: 20 maio. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Tabela salarial do Magistério - jornada de 40 horas semanais. Florianópolis, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2yiuBAi>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FLORIANÓPOLIS. Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Florianópolis: Gestão de Pessoas: Quadro Funcional. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, 2019a. Disponível em: encurtador.com.br/fpLQR. Acesso em: 23 abr. 2019.

DOCUMENTOS DO SINTRASEM

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de Trabalho - 2010/2011. **Sintrasem**, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2YwVH5z>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de Trabalho - 2011/2012. **Sintrasem**, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2SLAbVB>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de Trabalho - 2012/2013. **Sintrasem**, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/30XKqsH>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de Trabalho - 2013/2014. **Sintrasem**, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/312JKSW>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de Trabalho - 2014/2015. **Sintrasem**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Yo79Az>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de Trabalho - 2015/2016. **Sintrasem**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2OnNBbJ>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo PMF – Data Base 2016. **Sintrasem**, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2K1hjit>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de trabalho – Data Base 2017. **Sintrasem**, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2YpXUM7>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SINTRASEM. Acordo Coletivo de trabalho – Data Base 2018. **Sintrasem**, Florianópolis, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/GKSTX. Acesso em: 15 abril. 2019.

APÊNDICE A – TRABALHOS SELECIONADOS NO BALANÇO DE PRODUÇÕES DA BASE - REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS

Quadro 5 – Trabalhos selecionados em repositórios institucionais

Título	Autoria	Ano	Orientador	Nível/ Área	Instituição de Ensino Superior
O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência	Alcilea Medeiros Cardoso	2008	Eneida Oto Shiroma	Mestrado/ Educação	UFSC - Gepeto
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.	Jéssica Ignácio de Souza	2014	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Mestrado/ Educação	Repositório Institucional UFSC
Proposta Internacionais para a Carreira Docente: Repercussões nas Políticas Nacionais e Resistências Locais	Juliana Matias Faust	2015	Eneida Oto Shiroma	Mestrado/ Educação	Repositório Institucional UFSC
Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR	<i>Marcia Andreia Grochoska</i>	2015	Andréa Barbosa Gouveia	Doutorado/ Educação	Repositório Institucional UFPR
Direito fundamental à educação de qualidade social: Implicações da Remuneração Docente	Franciele de Souza Caetano Vieira	2016	Maria da Graça Nóbrega Bollmann	Mestrado/ Educação	Repositório Institucional Unisul
A agenda do Banco Interamericano de desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a rede Municipal de Educação de Florianópolis	Mariano Moura Melgarejo	2017	Eneida Oto Shiroma	Mestrado/ Educação	Repositório Institucional UFSC

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos nos repositórios institucionais das referidas universidades (2019).

APÊNDICE B – TRABALHOS SELECIONADOS NO BALANÇO DE PRODUÇÕES DA BASE DE DADOS SciELO

Quadro 6 – Trabalho selecionados na base de dados SciELO

Título	Autoria	Ano	Periódico	Instituição de Ensino Superior
Fundeb: a redenção da educação básica?	Nicholas Davies	2006	Educação e Sociedade	UFF
Os planos de carreira premiam os melhores professores?	- Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; - Janete Palazzo; - Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de Oliveira	2009	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	UCB
Valorização do magistério ou darwinismo profissional?	- Maria Angélica Pedra Minhoto; - Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	2011	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Unifesp
Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação	Luiz Carlos de Freitas	2012	Educação e Sociedade	Unicamp
Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo	- Lisete Regina Gomes Arelaro; - Márcia Aparecida Jacomini; - Nilson Alves de Souza; - Kátia Aparecida Santos	2014	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	USP; Unifesp:
Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	- Márcia Aparecida Jacomini; - Marieta Gouvêa de Oliveira Penna;	2016	Proposições	Unifesp
Requisitos Essenciais para a Atratividade e a Permanência na Carreira Docente	Gisele Masson	2017	Educação e Sociedade	UEPG

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na base de dados da SciELO (2019).

**APÊNDICE C – TRABALHOS SELECIONADOS NO BALANÇO DE PRODUÇÕES
DA BASE DE DADOS ANPAE**

Quadro 7 – Trabalhos selecionados na base de dados da Anpae

Título	Autoria	Ano	Periódico	Instituição de Ensino Superior
Políticas de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica.	Edlamar Oliveira dos Santos	2011	Anpae	IFPE

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na base de dados da Anpae (2019).

**APÊNDICE D – TRABALHO SELECIONADO NO BALANÇO DE PRODUÇÕES DA
BASE DE DADOS ANPED**

Quadro 8 – Trabalhos selecionados na base de dados da ANPED

Título	Autoria	Ano	GT	Instituição de Ensino Superior
O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso	Sue ElenLievore	2015	9	Ufes

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na base de dados da Anped (2019).

APÊNDICE E – TRABALHOS SELECIONADOS NO BALANÇO DE PRODUÇÕES DA BASE DE DADOS GOOGLE ACADÊMICO

Quadro 9 – Trabalhos selecionados na base de dados do Google acadêmico(continua)

Título	Autoria	Ano	Periódico	Instituição de Ensino Superior
Carreira, Incentivo e Estruturas Salariais Docentes.PREAL – Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe	Alejandro Morduchowicz	2003	Preal	–
Fundef <i>versus</i> Fundeb: uma análise introdutória sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente.	Géssica Priscila Ramos	2009	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Unesp
Valorização do magistério	Roberto Leher	2010	Gestrado	UFRJ
Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte	- Bernadete Gatti; - Elba Siqueira de Sá Barretto; - Marli Eliza Dalmazo de Afonso André.	2011	Unesco	–
Tendências para a carreira e a profissão docente.	- Eneida Oto Shiroma; - Juliana Matias Faust.	2011	Casa Leiria	UFSC
A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente	Dalila Andrade de Oliveira	2011	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	UFMG
Carrera docente. Proyecto estratégico regional sobre docentes. Santiago: Unesco-Orealc/Ceppe	Denise Vaillant	2011	Unesco-Orealc/Ceppe	–

Quadro 9 – Trabalhos selecionados na base de dados do Google acadêmico(conclusão)

Título	Autoria	Ano	Periódico	Instituição de Ensino Superior
Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina.	- Marcos Edgar Bassi; - Andréia Kirsch Debovi; - Nádia Maria Soares Sandrini.	2012	Educação em Foco	UFPR; Unisul
Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”	- Eneida Oto Shiroma; - Maria Cristina Schneider.	2013	Inter-Ação	UFSC;
Carreira do Professor	Mariza Abreu	2013	Revista Técnica CNM	–
Valorização dos profissionais. Carreira e salários	Juçara Dutra Vieira	2014	Retratos da Escola	–
As mudanças no arcabouço legal e a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo durante o Governo de José Serra – PSDB (2007/2010)	- Evaldo Piolli; - Diego Vilanova rodrigues.	2017	Revista Impulso	Unicamp
Tendências para a carreira e a profissão docente.	- Eneida Oto Shiroma; - Juliana Matias Faust.	2011	Casa Leiria	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na base de dados do Google Acadêmico (2019).