

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FRANCILENE MACEDO ROCHA

**CARREIRA, REMUNERAÇÃO E PERSPECTIVAS DAS LUTAS
DOCENTES A PARTIR DA CRIAÇÃO DO CARGO DE
EDUCADOR INFANTIL E DA LEI DO PISO**

BELO HORIZONTE
2017

FRANCILENE MACEDO ROCHA

**CARREIRA, REMUNERAÇÃO E PERSPECTIVAS DAS LUTAS
DOCENTES A PARTIR DA CRIAÇÃO DO CARGO DE
EDUCADOR INFANTIL E DA LEI DO PISO**

Dissertação apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: *Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Savana Diniz Gomes Melo

BELO HORIZONTE
2017

R672c
T

Rocha, Francilene Macedo, 1989-
Carreira, remuneração e perspectivas das lutas docentes a partir da criação do cargo de educador infantil e da lei do piso / Francilene Macedo Rocha. - Belo Horizonte, 2017.
191 f., enc. il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Savana Diniz Gomes Melo.

Bibliografia : f. 166-183.

Anexos: f. 188-191.

Apêndices: f. 184-187.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Salários, etc. -- Teses. 3. Professores -- Vencimentos, bonificações, etc. -- Teses. 4. Professores -- Política salarial -- Teses. 5. Professores -- Isonomia salarial -- Teses. 6. Convenção coletiva de trabalho -- Educação -- Teses. 7. Sindicatos -- Professores -- Teses. 8. Professores de educação pré-escolar -- Salários, etc. -- Teses. 9. Professores alfabetizadores -- Salários, etc. -- Teses. 10. Sistemas de escolas municipais -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.104

CDD- 331.2

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

"CARREIRA, REMUNERAÇÃO E PERSPECTIVAS DAS LUTAS DOCENTES A PARTIR DA CRIAÇÃO DO CARGO DE EDUCADOR INFANTIL E DA LEI DO PISO"

POR

FRANCILENE MACEDO ROCHA

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 31 de agosto de 2017, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Área de Concentração:

Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Savana Diniz Gomes Melo (FaE-UFGM)

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Savana Diniz Gomes Melo
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Rosimary Soares dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
(membro examinador interno)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará
(membro examinador externo)

BELO HORIZONTE, 31 DE AGOSTO DE 2017

Aos meus amados avôs, que já se foram, pela luta contra todas as adversidades da vida.

Aos meus pais, Carlos Alberto e Elizabeth, pelo apoio imensurável.

À minha irmã Audrey, pelo carinho e pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

O Mestrado em Educação proporcionou-me muitas aprendizagens, ampliação de meu conhecimento e de minha capacidade de reflexão. Nessa trajetória de realização do Mestrado e no processo de elaboração e de escrita desta dissertação, contei com inúmeras colaborações e, por esse motivo, registro meus agradecimentos.

À minha querida orientadora, professora Savana Diniz Gomes Melo, que conheci ainda na graduação e que, desde então, se tornou uma companheira e amiga, meus sinceros agradecimentos pelo estímulo, pela confiança, pelas reflexões e pelos conhecimentos compartilhados nesses seis anos e meio de convivência, especialmente durante a elaboração deste trabalho. Suas lições de compromisso político, seu trabalho e seu posicionamento crítico ensinam-me muito mais sobre a educação e a necessidade de se lutar para efetivar o direito por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, com trabalhadores docentes valorizados.

Aos professores do curso de Mestrado, sou grata pelos ensinamentos nas disciplinas realizadas.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Maria Rosimary Soares dos Santos e Vera Lúcia Jacob Chaves, pela disponibilidade, pela atenção e pelas contribuições dadas neste trabalho.

Agradeço igualmente aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), especialmente a Joalice, sempre atenciosa. E aos funcionários da biblioteca, principalmente Marly e Sérgio.

À Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

À Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Vila Clóris, pelo cordial apoio durante a realização do Mestrado; em especial, a Vanêssa, a Michelle, a Cristiane Haas, a Gorete, a Giselle, a Glória, a Renilda, a Adriana, a Natália e a Jéssica. Agradeço a torcida, a amizade e o estímulo em todos os momentos.

Às amigas consolidadas na FaE no decorrer do curso de Mestrado, Magna, Maria Beatriz, Tatyane, Arinalda e Ana Saraiva, sou grata por tornarem a caminhada mais alegre e pelo indispensável apoio.

Aos trabalhadores pesquisados, que possibilitaram e enriqueceram a pesquisa de campo, agradeço a disponibilidade e os ensinamentos compartilhados.

À Muryel e Lorena Castro, pelo trabalho de transcrição das entrevistas e ao Fábio, pelo trabalho de revisão linguística e de normatização.

Aos diversos autores e pesquisadores cujas produções permitiram e enriqueceram esta dissertação, sou grata.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), agradeço os dados disponibilizados.

Aos meus amigos especiais que conheci na FaE: Rafaela, Priscila, Raquel Latorre, Raquel Mendes, Sandra, Samir, Roberta, Jennifer, Paula, entre outros.

Aos meus amados pais, Carlos Alberto e Elizabeth, pelo apoio imensurável e pelo respeito às minhas escolhas, sendo meu *porto seguro*.

À minha querida irmã Audrey, pela paciência, pelos ensinamentos e pelo incentivo de sempre. Ao Marcus pelo carinho.

À minha amiga Iara, por compartilhar comigo as experiências do trabalho docente, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida e por entender minha ausência nos últimos anos, em virtude da dedicação aos estudos.

À Lorena Ferreira, minha grande amiga, agradeço a confiança e o carinho.

Aos meus familiares pelo carinho, em especial à minha Tia Fátima pelo carinho e pela torcida em busca dessa formação. E aos meus amigos especiais, Ismael, Beatriz e Berenice, por estarem sempre presente em minha vida.

Agradeço também a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação buscou apreender e analisar as mudanças implementadas na carreira e na remuneração dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) a partir de 2003, com a criação do cargo de Educador Infantil (EI) e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (*Lei do Piso*), e seus possíveis efeitos quanto à precarização do magistério. Para a análise dos achados utilizam-se como referencial teórico autores clássicos, como Marx (1978, 1996, 1996); Marx e Engels (2008); Lênin (1917); e contemporâneos, como Santos (2004); Bernardo (1991, 1998, 2006); Antunes (2009), Alves (2007), entre outros. Essa investigação integra a pesquisa intitulada *Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: implicações sobre a carreira, a remuneração e representação sindical docente* que foi desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A pesquisa teve caráter qualitativo e contou com estudo bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo amparada por entrevista, como instrumento de coleta de dados de informantes. Foram realizadas entrevistas com dez professores, uma Secretária Municipal de Educação e uma Dirigente Sindical. O estudo evidenciou que a criação do cargo diferenciado para a Educação Infantil, por meio da Lei nº 8.673/2003, com uma remuneração inferior à dos professores que atuam no Ensino Fundamental, foi uma estratégia realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para ampliar o atendimento da Educação Infantil no município a baixo custo. A unificação das carreiras é a principal reivindicação dos professores da Educação Infantil. Constatou-se que o Plano de Carreira não contempla as reais necessidades dos professores e a remuneração encontra-se defasada. Nos últimos anos, ocorre na RMEBH a implantação de uma lógica explicitamente empresarial, sobretudo por meio da Parceria Público-Privada (PPP) com a construção de escolas e o poder de gestão para o setor privado. Do estudo, pôde-se depreender também que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério público, instituída em âmbito nacional em 2008, não era utilizada como parâmetro nas campanhas salariais, porém constitui-se referência para a luta pelo 1/3 da jornada para atividade extraclasse. Percebe-se que a Lei do PSPN induziu a um rebaixamento na remuneração e restrição do horizonte de lutas dos professores. Com relação ao tempo de atividade extraclasse, constatou-se que a PBH não cumpre efetivamente a Lei do PSPN e alega motivos meramente econômicos. Assim, verificou-se que se opera um processo de precarização e proletarização do trabalho docente na RMEBH que tende a se intensificar com as atuais medidas de austeridade em curso no país, regressivas de direitos dos trabalhadores.

Palavras-chave: Carreira; Remuneração; Piso Salarial Profissional Nacional; Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

ABSTRACT

This dissertation sought to apprehend and analyze the changes in the career and remuneration of teachers of the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RMEBH) from 2003, with the creation of the Early Childhood Educator (EI) and from 2008, with the implementation of the law that regulates the professional salary basis for teacher career in Brazil (National Teacher's Floor Salary Law), also known as Salary Floor Law, verifying its effects on the precariousness of the teaching profession. For the analysis of the findings some classic authors were used as theoretical reference, like Marx (1978, 1996, 1996); Marx e Engels (2008); Lênin (1917); and contemporary, as Santos (2004); Bernardo (1991, 1998, 2006); Antunes (2009), Alves (2007), among others. This investigation is part of a research called *National Teacher's Floor Salary Law in Minas Gerais: implications on the career, remuneration and teacher social representation* with was developed with the support of the Minas Gerais's Research Sustaining Foundation (FAPEMIG), Edictal of Universal Demand 01/2014. The research was qualitative and it was made a bibliographical study, documentary research and field research supported by interview, as an instrument of data collection. It was realized interviews with ten teachers, the Municipal secretary of education and a Union Leader. The study evidenced that the creation of a different post for Early Childhood Education, by the Law no. 8.673/2003, with a lower remuneration than the one paid for teachers who works in the Fundamental Level of Education was a strategy implemented by Belo Horizonte Municipal Government (PBH) to expand the attendance of Early Childhood Education in the city with a low cost. The unification of careers is the main demand of the teachers of Early Childhood Education. It was found that the Career Plan does not consider teacher's actual needs and the salary is lagged. In the last years, RMEBH has had an explicit business deployment, especially through the Public-Private Partnership (PPP) with school construction and management power given to the private sector. The study also showed that the National Teacher's Floor Salary Law (PSPN) for the public schools systems, established in 2008, is not used as a parameter in the wage-based campaigns, although it is a reference for the claim about 1/3 of the journey to extraclass activity. It is noticed that the PSPN Law induced a reduction in the remuneration and restriction of the horizon of teachers' claim. About the extraclass activity time, it was found that PBH does not effectively comply the PSPN Law and alleges purely economic reasons. Thus, it was verified that there is a process of precariousness and proletarianization of teaching work in the RMEBH, which tends to intensify with the current austerity measures in process in the country, regressive of workers' rights.

Keywords: Career; Remuneration; National Professional Salary Floor; Belo Horizonte Municipal Education Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1		
Identificação dos entrevistados		25
Quadro 2		
Categorias de análise da pesquisa		27
Quadro 3		
Progressão por escolaridade		107
Quadro 4		
Carreira e vencimentos (em R\$) na PBH (2003)		113
Quadro 5		
Jornada docente antes e depois da Lei nº 11.738/2008		121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1

Valores do PSPN, do vencimento-base do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil (em R\$) 118

Tabela 2

Percentuais de reajuste do PSPN e do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil 122

Tabela 3

Comparativo proporcionalizado do valor do PSPN e do vencimento-base dos professores da Educação Infantil (em R\$) 149

Tabela 4

Valores do Salário-Mínimo Nominal, Salário-Mínimo Necessário (DIEESE), PSPN no período de 2008 a 2016 e vencimento-base do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil (em R\$) 152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AELAC	Associação de Educadores da América Latina e do Caribe
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CGP	Condições Gerais de Produção
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE-CEB	Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEP-UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCLAT	Congresso da Classe Trabalhadora
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONLUTAS	Coordenação Nacional de Lutas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CSP-Conlutas	Central Sindical Popular
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DNTE-CUT	Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação da CUT
DOM	Diário Oficial do Município
DRU	Desvinculação de Recursos da União
EC	Emenda Constitucional
EI	Educador Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE-UFMG	Faculdade de Educação da UFMG
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
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
GDE	Gratificação de Dedicção Exclusiva
GDRH	Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos
GEPA	Gerência de Planejamento e Acompanhamento de Recursos Humanos
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GINED	Gerência de Informações Educacionais
GSST	Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho
GTR	Grupo Transparência e Resgate Social
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IE	Imposto de Exportação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGF	Imposto sobre Grandes Fortunas
II	Imposto sobre Importação
ILAESE	Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA	Imposto sobre Veículos Automotores
IR	Imposto de Renda
ISSQN	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI	Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis
ITCMD	Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doações
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MTS	Movimento por uma Tendência Socialista
OS	Organização Social
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PDI	Programa de Desenvolvimento Individual
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT-BA	Partido Democrático Trabalhista da Bahia
PDT-RJ	Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro
PMDB-DF	Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Distrito Federal
PSDB-SC	Partido da Social Democracia Brasileira de Santa Catarina
PSD-BA	Partido Social Democrático da Bahia
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Programa Escola Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara dos Deputados
PLP	Projeto de Lei Complementar

PLS	Projeto de Lei do Senado Federal
PM	Professor Municipal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMI	Professor Municipal I
PMII	Professor Municipal II
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
RPPS	Regime Próprio de Previdência Social dos Servidores Públicos do Município de Belo Horizonte
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SBPC-MG	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência de Minas Gerais
SEDUCE	Secretaria de Educação, Cultura e Esporte
SEC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica
Sind-REDE/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
Sind-UTE-MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SMDE	Secretaria Municipal de Desenvolvimento
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SRF	Secretaria da Receita Federal
SSA	Serviço Social Autônomo
STF	Supremo Tribunal Federal
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
TAE	Profissionais Técnico-Administrativos em Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	31
1.1 O capitalismo em sua fase atual e suas implicações sobre a educação	32
1.2 Financiamento, fundo público e dívida pública.....	45
1.3 Rumos das políticas para a educação a partir de 2015	53
1.4 Considerações finais	59
CAPÍTULO II – TRABALHO, CARREIRA, REMUNERAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E REGULAMENTAÇÃO NACIONAL	61
2.1 Trabalho: conceitos e teorias	61
2.2 O trabalho ante a crise do capitalismo.....	64
2.3 O trabalho docente no capitalismo	69
2.4 Carreira e remuneração dos docentes da Educação Básica	77
2.5 Carreira e remuneração docente nas legislações brasileiras	82
2.6 Considerações finais	94
CAPÍTULO III - CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	96
3.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	96
3.2 Carreira e remuneração docente na RMEBH	104
3.3 Carreira e remuneração docente na RMEBH após 2003.....	112
3.4 O Sind-REDE/BH: reivindicações dos professores	119
3.5 Considerações finais	125
CAPÍTULO IV - CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	127

4.1 Carreira e remuneração dos professores da RMEBH.....	127
4.2 Carreira e remuneração docente na RMEBH antes e depois de 2003.....	139
4.3 Lei do PSPN: remuneração e tempo de atividade extraclasse na RMEBH.....	148
4.3.1 <i>Tempo de atividade extraclasse</i>	153
4.4 Considerações finais.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
APÊNDICE A.....	184
ANEXO A.....	188

INTRODUÇÃO

A presente dissertação¹ se dedica ao estudo da carreira, da remuneração, do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério público e das ações sindicais na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). A carreira e a remuneração docente condigna são elementos fundamentais da valorização do magistério no Brasil e estão inseridas tanto nas reivindicações dos professores e suas organizações sindicais quanto nos discursos e documentos afetos às políticas públicas implementadas no campo da educação. Apesar de estarem presentes nas legislações nacionais² desde a primeira Lei Geral da Educação, datada de 15 de outubro de 1827 – o que, em tese, denota certo entendimento de sua importância –, na prática, a carreira e a remuneração docente condigna não são efetivadas, haja vista as greves docentes dos últimos anos em todo o país em que são, reiteradamente, essas as principais reivindicações.

Na atualidade, carreira e remuneração condignas distanciam-se ainda mais de serem asseguradas aos docentes ou se encontram até mesmo em vias de extinção em decorrência da consolidação de um novo paradigma educacional, fundado na mercadorização. As medidas de austeridade implantadas ou em votação no Congresso Nacional a partir de 2015, notadamente regressivas de direitos, cumprem um papel fundamental nesse processo, como se pode verificar com a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que congela os gastos da União por vinte anos, limita reajuste salarial e altera a carreira; e a Lei nº 13.429/2017, que regulamenta a terceirização no país, inclusive para as atividades-fim, entre outras.

Há grande heterogeneidade e complexidade no país em relação à carreira e à remuneração dos professores, o que decorre, entre outros fatores, do fato de o Brasil ser um país federativo marcado por profundas disparidades socioeconômicas estaduais e municipais. Assim, as remunerações e as carreiras são diversas em decorrência da região, das etapas e dos níveis de ensino, das esferas administrativas (federal, estadual ou municipal), do setor privado, da capacidade financeira própria, entre outras (BARBOSA, 2011).

A partir da década de 1990, a legislação do trabalho preexistente no país, já bastante insuficiente, começa a ser flexibilizada no contexto de reformas do Estado brasileiro. A desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas, o rebaixamento da remuneração e das

¹ Esta dissertação integra a pesquisa intitulada *Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: implicações sobre a carreira, a remuneração e representação sindical docente* que foi desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Edital de Demanda Universal 01/2014.

² Tais legislações serão tratadas no capítulo 2 desta dissertação.

carreiras do setor público, a adoção de contratos flexíveis, o aumento do desemprego estrutural, entre outras, ganham expressão no cenário nacional, e gradativamente, vão adquirindo maior expressão. Esse processo intensifica-se e ganha grandes proporções com as medidas de austeridade implantadas pelo Governo Temer, a partir de 2016.

Entretanto, paralelamente ao longo desse processo, a prioridade da educação é propalada e sustentada no discurso dos governos que empreendem as políticas restritivas de direitos, pela mídia, pelos empresários, entre outros. Foi justamente a percepção da defasagem entre os discursos e a prática e seus efeitos, que deu origem a inquietações que motivaram o presente estudo.

O interesse pelo desenvolvimento da presente pesquisa surgiu ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. Durante a graduação, em 2011 e 2012, participei do Programa de Monitoria de Graduação nas disciplinas *Política Educacional e Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino*, em que foram apresentados e problematizados os estudos referentes à política educacional e ao trabalho docente. Essa experiência como monitora proporcionou-me o aprofundamento desses estudos, o que contribuiu para suscitar questionamentos referentes à carreira e à remuneração docente.

A participação em grupos de pesquisa na FaE-UFMG, como no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), que desenvolve estudos sobre as políticas educacionais em ação – a gestão educacional e o trabalho docente – em suas diferentes dimensões, instigou-me ainda mais a realizar estudos no campo da formulação de políticas públicas dirigidas à Educação Básica, principalmente sobre a valorização do magistério nos aspectos relativos à carreira e à remuneração docente, trabalho docente, resistência e organização sindical dos trabalhadores docentes.

No interior do GESTRADO, destaca-se minha participação na pesquisa, já finalizada, intitulada *Sindicalismo docente e o Piso Salarial Profissional Nacional em cinco estados brasileiros*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital MCTI/CNPq nº 14/2012. Esta pesquisa, vinculada a uma rede de grupos/núcleos de pesquisas, trouxe-me inquietações e novos conhecimentos sobre a Lei do PSPN³ do magistério público e da organização sindical docente em Belo Horizonte.

³ Para os fins deste estudo, os termos *Lei do Piso* e *Lei do PSPN* referem-se, ambos, ao mesmo dispositivo legal, qual seja, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público da Educação Básica (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008).

A inserção no Grupo de Pesquisas Universitárias da FaE-UFMG, em 2016, abriu novas perspectivas para a compreensão das políticas públicas para a educação superior e o trabalho docente exercido nesse nível de ensino e a observação de similitudes e diferenças em relação à Educação Básica, o que também permitiu realizar articulações mais gerais sobre a política educacional em curso no Brasil.

Como resultado dos estudos empreendidos e da participação em atividades, reuniões e pesquisas, realizei várias publicações conjuntas⁴ que trataram de temáticas como a política salarial docente em Belo Horizonte e em Minas Gerais enfocando concepções e ações governamentais e sindicais, o processo de precarização do trabalho docente em Minas Gerais, entre outras. A escrita dessas publicações aproximou-me do objeto de pesquisa desta dissertação.

Logo após a conclusão da graduação, ingressei como professora da Educação Infantil na RMEBH. A vivência do trabalho docente, nessa condição em que o cargo possui uma carreira diferenciada em relação ao cargo de Professor Municipal (PM) que atua no Ensino Fundamental, gerou novas inquietações e questões sobre a realidade de trabalho na RMEBH, que me instigaram a entender em profundidade as especificidades da carreira e da remuneração docente e seus significados.

Durante a realização do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), realizei estágio docente na disciplina *Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino*, que me possibilitou ampliar os conhecimentos teóricos sobre a relação entre educação e economia, as novas configurações do trabalho no capitalismo, as relações de trabalho, o trabalho docente, as políticas de valorização do magistério, a organização coletiva e sindical dos professores, entre outras, auxiliando-me na escrita desta dissertação apresentada ao PPGE da FaE-UFMG. Em síntese, a presente pesquisa buscou analisar as mudanças implementadas na carreira e na remuneração dos professores da RMEBH, a partir de 2003, com a criação do cargo de Educador Infantil (EI)⁵ e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso.

Alguns questionamentos nortearam a investigação, a saber: como se deu a alteração da carreira na RMEBH, a partir de 2003? Quais foram os argumentos para a mudança? Como foi

⁴Trabalhos completos publicados em anais de congressos e um capítulo de livro publicado em coautoria.

⁵ Em dezembro de 2012, por meio da Lei nº 10.572/2012, esse cargo mudou de nomenclatura, passando para *Professor para a Educação Infantil*. Entretanto, permanecem as diferenças na carreira e na remuneração.

a participação dos professores e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH) no processo de aprovação da alteração? Como a carreira do Professor Municipal (PM) e a do Professor para a Educação Infantil são constituídas após a aprovação da nova legislação? Por que se optou por carreiras diferenciadas? Quais foram as ações dos professores e do Sind-REDE/BH frente às alterações? Quais foram as respostas do poder público a essas ações? Quais são as concepções e as reivindicações do Sind-REDE/BH com relação aos cargos, ao plano de carreira e à remuneração dos professores? Que aspectos positivos, limites e propostas os professores da RMEBH identificam com relação ao plano de carreira vigente e à remuneração dos professores? Quais as mudanças ocorridas no plano de carreira e remuneração dos professores da RMEBH em decorrência da Lei do PSPN do magistério público?

Logo, o objetivo geral desta investigação foi identificar e analisar as mudanças implementadas na carreira e na remuneração dos professores da RMEBH, a partir de 2003, com a criação do cargo de EI e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso, e seus possíveis efeitos quanto à precarização do magistério. Seus objetivos específicos foram:

- identificar e analisar as mudanças ocorridas na carreira e na remuneração do Professor para a Educação Infantil e do PM, a partir de 2003;
- levantar e analisar as percepções, ações e propostas que os professores da RMEBH apresentam em relação à carreira e à remuneração;
- levantar e analisar as concepções e as propostas do Sind-REDE/BH para a carreira e a remuneração docente;
- levantar e analisar as estratégias e ações com relação à implementação da Lei 8.679/2003, bem como, seus possíveis efeitos;
- identificar as mudanças ocorridas no plano de carreira e remuneração dos docentes da RMEBH em decorrência da Lei do PSPN.

A fim de alcançar tais objetivos, recorreu-se ao estudo bibliográfico, que buscou tanto construir um embasamento teórico para análise dos dados coletados quanto identificar pesquisas e estudos produzidos nas últimas décadas referentes às políticas públicas educacionais, trabalho, educação, carreira e remuneração. Para tanto, este estudo foi realizado em *websites*⁶, periódicos, dissertações, teses e livros.

⁶ Scielo, Portal CAPES, Anais da AnpEd.

Recorreu-se também à pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Esta, segundo Chizzotti (2005), "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (p. 79).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a pesquisa documental e a entrevista.

A pesquisa documental objetivou caracterizar e analisar a carreira e a remuneração docente tanto na RMEBH quanto na legislação nacional, focando aspectos da organização do trabalho docente que se relacionam com a carreira e a remuneração. Objetivou identificar também a percepção Sind-REDE/BH e da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) sobre o tema, englobando diferentes tipos de documentos: (1) publicações da PBH, como leis, decretos, portarias, resoluções, *website* oficial, *intranet* e demais documentos; (2) legislação nacional brasileira com foco nas Constituições Federais e leis infraconstitucionais; e (3) publicações do Sind-REDE/BH: boletins, informes, ofícios, *website* do sindicato e outros documentos. Para tanto, foram consultados documentos e publicações disponíveis no *website* e na *intranet* da PBH, na Câmara Municipal de Belo Horizonte e do Sind-REDE/BH e arquivados em suas dependências.

A análise da legislação nacional foi tratada nessa dissertação, sobretudo no capítulo 2. Já a análise da legislação municipal de Belo Horizonte e das publicações do Sind-REDE/BH compõem o capítulo 3.

A análise documental justifica-se devido ao fato de que o uso de documentos possibilita "operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias" (CELLARD, 2010, p. 295).

As entrevistas tiveram como objetivo apreender a percepção dos sujeitos docentes, do Sind-REDE/BH e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) em relação à carreira e à remuneração da RMEBH. Para isso, foram entrevistados professores da Educação Infantil e professores municipais, uma Dirigente Sindical que ocupava, em 2016, um cargo na diretoria do Sind-REDE/BH e uma Secretária Municipal de Educação que ocupou o cargo no período de 2013-2016.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, também chamada de focalizada, por possibilitar aproximação com o objeto e oferecer ao pesquisador ocasião para fazer "perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

A entrevista foi a opção adotada pela possibilidade que esta abre ao pesquisador de provocar na situação de pesquisa o surgimento de um discurso extraordinário da parte do pesquisado, de forma que ele possa realizar uma autoanálise em que construa seu próprio ponto de vista sobre si e sobre o mundo e, então, manifeste esse ponto fundamental a partir do qual vê a si mesmo e ao mundo, explicando-se para si e situando-se no mundo por ele significado (BOURDIEU, 1997).

O universo de entrevistados foi composto por 12 sujeitos. A escolha dos professores para as entrevistas deu-se, primeiramente, por meio da seleção de duas escolas da RMEBH, sendo uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

O critério utilizado para escolha das escolas consistiu na maior participação dos professores nos movimentos de resistência organizados pelo Sind-REDE/BH. Para a seleção dessas escolas, foi realizada uma consulta ao sindicato para identificar aquelas mais participativas. A partir dessa seleção, optou-se por uma escola e uma UMEI com base nos seguintes critérios: maior número de professores, maior tempo de criação das escolas e facilidade de acesso. Após a escolha das escolas, solicitou-se ao sindicato a lista de professores filiados ao Sind-REDE/BH de cada uma das escolas selecionadas.

De posse dessas listas, selecionaram-se, inicialmente, alguns nomes de professores, aleatoriamente, que apresentavam o número de telefone na lista, para que fosse possível realizar contatos iniciais com eles. Logo após, fez-se contato com os professores, a Dirigente Sindical e a Secretária Municipal de Educação para apresentação da pesquisa e verificação da disponibilidade e interesse de participação na mesma. Com todos os sujeitos que demonstraram interesse em participar da pesquisa, foram agendadas entrevistas, de acordo com a disponibilidade apresentada por eles.

A maioria das entrevistas dos professores foi realizada no horário de tempo extraclasse nas próprias escolas e no local de trabalho da Dirigente Sindical e da Secretária Municipal de Educação. Todas foram gravadas com o prévio consentimento dos entrevistados, que

assinaram também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG).

As entrevistas foram realizadas durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2016. Para tanto, utilizou-se um roteiro geral de entrevista (Apêndice A) com questões adaptadas a cada categoria de sujeito de acordo com o lugar em que atua: sala de aula, Secretaria Municipal ou sindicato. O roteiro foi organizado em blocos gerais que buscaram apreender o perfil socioprofissional e a atuação do Governo Municipal de Belo Horizonte e do Sind-REDE/BH no que se refere à carreira e à remuneração dos professores na RMEBH.

A relação de entrevistados se apresenta no Quadro 1, que também expressa as siglas que identificarão suas falas no decorrer da dissertação, de forma a preservar os nomes dos sujeitos, conforme os critérios definidos na pesquisa.

Quadro 1: Identificação dos entrevistados

Sigla	Cargo ou função	Tempo de atuação no cargo ou na função
PEI1	Professor para a Educação Infantil ^a	12 anos
PEI2	Professor para a Educação Infantil ^a	13 anos
PEI3	Professor para a Educação Infantil ^a	12 anos
PEI4	Professor para a Educação Infantil ^a	8 anos
PMEI5	Professor Municipal	25 anos
PMAI6	Professor Municipal	22 anos
PMAI7	Professor Municipal	9 anos
PMAI8	Professor Municipal	17 anos
PMAF9	Professor Municipal de Geografia ^b	12 anos
PMAF10	Professor Municipal de Inglês	4 anos
DS	Dirigente Sindical ^c	7 anos
SME	Secretária Municipal de Educação	3 anos e meio

^a Antes de 2012, o cargo era denominado de Educador Infantil.

^b Único entrevistado que é do sexo masculino.

^c A Dirigente Sindical atua no cargo de Professor Municipal (PM) há 22 anos.

FONTE: Elaboração própria

Conforme se pode observar no Quadro 1, os professores entrevistados foram codificados com a sigla PEI para professores da Educação Infantil; PMAI, para professor

municipal atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental; PMAF, para os atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental; e PMEI⁷, para professor municipal da Educação Infantil.

Do total de 10 professores entrevistados, 9 são mulheres e 1 pertence ao sexo masculino. Quanto à idade, esta oscilou entre os 38 e os 51 anos. Com relação à formação, 9 possuem nível superior, 1 está cursando graduação e 7 possuem pós-graduação *lato sensu*. O tempo médio de atuação na docência na RMEBH é de 13 anos. No que se refere à quantidade de turnos trabalhados, 7 trabalham dois turnos e 3 em turno único.

A Dirigente Sindical possui formação em magistério, graduação em Comunicação Social e pós-graduação em Alfabetização. Trabalha na RMEBH desde 1994 e sua motivação para ser Dirigente Sindical é o desejo de ver a profissão valorizada e combater as injustiças sociais. Não possui liberação para atuar exclusivamente no sindicato, sendo preciso realizar suas atividades sindicais durante o tempo livre. É filiada ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)⁸.

A Secretária Municipal de Educação possui formação em Magistério e bacharelado em Comunicação Social. Atua na área de educação há mais de 30 anos, sobretudo no setor privado. A maior parte de sua experiência ocorre na Educação Superior, em que atuou como professora, coordenadora de pós-graduação e reitora por um período de 7 anos em um centro universitário de Belo Horizonte. Em 2013, foi convidada pelo então prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda, a coordenar a SMED, tendo assumido o cargo em março do mesmo ano. A atuação como Secretária Municipal de Educação é a sua primeira experiência na rede pública de ensino. É filiada ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), desde 2011, por considerar interessante o movimento socialista e entender aquele como um partido voltado a uma atuação política mais de centro⁹.

As entrevistas tiveram tempo de duração variável entre 28 minutos e 1 hora e 29 minutos. Ao término do conjunto de entrevistas, estas foram transcritas e, posteriormente, revisadas pela pesquisadora. Os textos gerados foram lidos e relidos, sendo analisados e categorizados pela própria pesquisadora. Foram sistematizadas as falas dos sujeitos em torno

⁷ Por meio dos documentos levantados no sindicato e analisados nesta pesquisa, verificou-se que, na RMEBH, existem, ainda que em pequeno número, professoras municipais que atuam na Educação Infantil, uma vez que ingressaram no cargo antes da criação do cargo de EI, em 2003. Ante essa constatação, optou-se por entrevistar também uma professora municipal que atuasse na Educação Infantil.

⁸ Esse partido foi fundado em 5 de junho de 1994, tendo como objetivo principal "fortalecer as lutas e divulgar o programa socialista". Disponível em: <<http://www.pstu.org.br/conheca/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

⁹ Em comparação a partidos políticos de orientação ideológica progressista-revolucionária (esquerda) ou conservadora (direita).

de cinco categorias de conteúdo que se destacaram no conjunto das entrevistas, a saber: carreira, remuneração, PSPN, Sind-REDE/BH e outras condições de trabalho. Tais categorias foram divididas em subcategorias, conforme detalhamento do Quadro 2.

Quadro 2: Categorias de análise da pesquisa

Categorias	Subcategorias
1) Carreira	1.1) Plano de Carreira 1.2) Educação Infantil 1.3) Progressão
2) Remuneração	2.1) Salário 2.2) Abono
3) PSPN	3.1) Atividade Extraclasse/Planejamento/Tempo de preparação 3.2) Governo Municipal 3.3) Lei do Piso
4) Sind-REDE/BH	4.1) Sindicato 4.2) Reivindicações 4.3) Participação 4.4) Poder Público 4.5) Greve
5) Outras condições de trabalho	5.1) Jornada de trabalho 5.2) Formação 5.3) Valorização

FONTE: Elaboração própria

A análise dos dados foi feita a partir de leituras e releituras dos documentos e das entrevistas, com marcações às margens que possibilitaram a construção de sínteses provisórias e explicitação de significados. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), pode ser considerada como

um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (p. 38).

O desenvolvimento da análise foi organizado em três etapas conforme proposto por Bardin (1977), a saber: (1) a *pré-análise*, em que ocorre a seleção e preparação do material pesquisado; (2) a *exploração do material*, com o levantamento de termos específicos, frases,

temas e codificação; e (3) o *tratamento dos resultados*, composto pelas inferências e pela interpretação do material.

No caso das entrevistas, foi preciso analisar profundamente cada texto, buscando identificar as explicações de cada sujeito sobre as questões levantadas. Nesse processo, foram feitas marcações no texto da transcrição de cada entrevista, sendo cada trecho identificado com as categorias selecionadas, conforme especificado no Quadro 2. Em seguida, foram selecionados os excertos mais significativos para fundamentar a interpretação dos dados. Posteriormente, essa categorização proporcionou a criação de agrupamentos das falas dos sujeitos dentro de cada categoria, possibilitando o estabelecimento de comparações, relações e sínteses.

A análise das entrevistas levou em consideração o sujeito, suas falas e o contexto no qual estava inserido. As entrevistas foram interpretadas com o apoio do referencial teórico e da análise documental.

A pesquisa buscou dar visibilidade aos protagonistas das políticas públicas educacionais implementadas em Belo Horizonte e em curso no Brasil e capturar se e como a Lei do PSPN do magistério público – Lei de âmbito nacional – trouxe implicações para a remuneração e a jornada dos professores da RMEBH.

Com efeito, o material empírico coletado permitiu evidenciar aproximações ou distanciamentos entre as perspectivas dos professores, Dirigente Sindical e Secretária Municipal de Educação, revelando como foram pensadas (ou não) as políticas públicas dirigidas à Educação Básica de Belo Horizonte, bem como as relações e tensões experimentadas no desenvolvimento delas.

Como resultado da pesquisa, o desenvolvimento desta dissertação está organizado em quatro capítulos, que são precedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais.

A introdução apresenta o tema pesquisado, os objetivos, os procedimentos metodológicos da pesquisa e a estrutura da dissertação.

O primeiro capítulo apresenta elementos do contexto macroestrutural e discute alguns conceitos para compreensão do objeto de pesquisa e que se constituem em categorias de análise de conteúdo centrais do estudo. Seu objetivo é discorrer sobre a reestruturação do capitalismo a partir da década de 1970 e suas implicações sobre a educação, as políticas sociais com a apropriação do fundo público no Brasil. Além disso, elucida as medidas atuais

do ajuste fiscal que atingem diretamente o serviço público e os direitos sociais, que inflexionam diretamente o objeto do estudo.

Por seu turno, o segundo capítulo aborda as condições de trabalho no setor da educação pública e identifica as relações de emprego e de trabalho, discutindo as especificidades do trabalho docente no que se refere às normas de ingresso, progressão, carreira e remuneração dos professores e suas possíveis inflexões ante ao quadro de regressão de direitos sociais e de flexibilização das leis trabalhistas.

O terceiro capítulo caracteriza e analisa a carreira e a remuneração dos professores da RMEBH, com recorte sobre as mudanças, a partir de 2003, com a criação do cargo de EI, e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso. São também tratadas nesse, a luta docente e a atuação do Sind-REDE/BH no que se refere à carreira, à remuneração e aos direitos dos trabalhadores.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo. O capítulo é subdividido em três momentos. O primeiro trata da carreira e da remuneração dos professores da RMEBH; o segundo aborda a carreira e a remuneração docente, a partir de 2003, quando ocorreu a criação do cargo de EI; no terceiro, apresentam-se as implicações da Lei do PSPN sobre a remuneração e tempo de atividade extraclasse na RMEBH.

Por fim, as considerações finais reúnem alguns dos principais achados na investigação e reflexões gerais sobre o objeto estudado. O estudo evidenciou que o Governo do Prefeito Pimentel (2001-2008), ao criar o cargo diferenciado para a Educação Infantil por meio da Lei nº 8.673/2003, conferindo-lhe uma remuneração inferior à dos professores que atuam no Ensino Fundamental e negando-lhe o direito de exercer a gestão da UMEI, cria uma hierarquia e inferioriza os docentes que atuam com crianças pequenas. Ademais, percebe-se que a restrição do direito de gerir a UMEI fomenta a transferência dele à empresa parceira da PBH, de forma que a gestão da UMEI passa a ser compartilhada entre o gestor público escolar (diretor) e o gestor privado, conforme pode ser verificado na Parceria Público-Privada (PPP) em curso na PBH. Trata-se, portanto, de um mecanismo que visa facilitar e garantir a ágil privatização da gestão da escola pública.

Pôde-se depreender também que a unificação das carreiras é a principal reivindicação dos professores da Educação Infantil. Em relação à Lei do PSPN, ela não era utilizada como parâmetro nas campanhas salariais, porém constitui-se referência para a luta pelo 1/3 da

jornada para atividade extraclasse. Percebe-se que a Lei do PSPN induziu a um rebaixamento na remuneração e restrição do horizonte de lutas dos professores. No que se refere ao tempo de atividade extraclasse, constatou-se que o Governo Lacerda (2009-2016) não cumpre efetivamente a Lei do PSPN e alega motivos meramente econômicos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar os conhecimentos relativos à carreira e à remuneração docente, às políticas públicas dirigidas à Educação Básica em Belo Horizonte e às atuais medidas de austeridade em curso no País, que tendem a agravar ou até mesmo levar à extinção dos vínculos fortes de trabalho, tais como a estabilidade, a progressão na carreira, a remuneração digna e as demais condições gerais de trabalho docente. Além disso, acredita-se que esse estudo possa inspirar e subsidiar ações coletivas da categoria docente e suas organizações sindicais no sentido da valorização do magistério e da educação pública gratuita e de qualidade, bem como novas investigações sobre o tema.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

A partir da década de 1990, as grandes transformações processadas na sociedade brasileira, que se inserem em um processo muito mais amplo de reestruturação do capitalismo em âmbito mundial, implicaram importantes alterações no campo da educação, no trabalho exercido em seu interior e na legislação protetiva a ele correspondente.

Pode-se afirmar que a reestruturação do capitalismo compreende várias dimensões, entre as quais podem-se destacar a reestruturação do setor produtivo¹⁰ e a Reforma do Estado, com processos de consolidação ainda em curso. Todo esse processo de reestruturação emerge como resposta à crise do sistema capitalista verificada na década de 1970, com o propósito de recuperar as taxas de lucro.

Por exigências do grande capital, tornou-se comum a adoção de medidas que visassem à *flexibilização* da produção e das relações de trabalho, mediante a retirada de direitos conquistados pelos trabalhadores; a "desregulamentação" das relações comerciais e dos circuitos financeiros, com vistas a oferecer mais liberdade ao capital financeiro; e a *privatização* do patrimônio estatal, que vem transferindo parcelas significativas de riquezas públicas às diferentes frações desse grande capital (NETTO, 2012).

As atividades do Estado, que compreendem fundamentalmente as políticas sociais, passam, desse modo, por reformas profundas que atingem a previdência, a saúde e a educação, uma vez que a reorganização financeira de tais setores torna-se basilar para a busca de saída da atual crise do capital.

Pode-se considerar que esse processo de reestruturação encontra-se, na atualidade, em fase de finalização. A evidência mais cabal dessa afirmativa pode ser observada sobretudo a partir das manifestações populares de 2013 e da implantação do chamado *ajuste fiscal* no país. Tal pacote envolve um grande conjunto de medidas, que compreende o Regime Fiscal, a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, a Reforma do Ensino Médio e das graduações de licenciatura, a privatização de bens públicos, entre outras.

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns elementos relevantes desse contexto macroestrutural e nacional no qual se insere o objeto da presente pesquisa, que consiste na carreira e na remuneração dos professores da RMEBH.

¹⁰ Ver, por exemplo, Alves (2007), Antunes (2009) e Harvey (1993).

Para tanto, busca-se caracterizar alguns grandes temas que darão suporte às análises do objeto e explicitar as categorias de análises centrais do estudo, que também sustentarão as análises de conteúdo das evidências colhidas nas fontes da pesquisa. Além disso, trata-se de elucidar as medidas atuais do ajuste fiscal que atingem diretamente o serviço público e os direitos sociais, que inflexionam diretamente o objeto do estudo.

Para cumprir seus objetivos, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, aborda-se o modo de produção capitalista e seus estágios de desenvolvimento, situando a Reforma do Estado Brasileiro de 1995 e as Reformas Educacionais da década de 1990; a segunda seção dedica-se à discussão do financiamento da educação pública brasileira com ênfase na valorização do magistério, bem como a discussão e a problematização do fundo público e da dívida pública, que expressam as prioridades na destinação do orçamento da União; a terceira seção apresenta algumas das medidas do ajuste estrutural em curso no país, a partir de 2015, que recaem sobre os serviços públicos e sobre os trabalhadores, principalmente, em áreas essenciais à população brasileira com foco na educação. Trata-se de demonstrar que tais medidas suprimem direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores e trazem implicações profundas ao trabalho exercido nessas áreas. Essa discussão será retomada no capítulo 3, em que se procura relacionar e demonstrar a expressão desse processo no objeto e *locus* do presente estudo, a carreira e a remuneração dos professores da RMEBH.

1.1 O capitalismo em sua fase atual e suas implicações sobre a educação

O capitalismo, para se consolidar e perpetuar, teve de "revolucionar-se sem cessar e expropriar os trabalhadores, tanto em relação aos instrumentos de produção quanto ao conhecimento e à identidade" (DIAS, 1998, p. 46). Em seus estudos, no Capítulo Inédito de *O capital*, Marx (1978) afirma que a finalidade específica do capitalismo "é, pois, a produção de mais-valor, e essa não é outra coisa se não produção de sobretrabalho, apropriação – no curso do processo de produção real - de trabalho não pago, que se oferece aos olhos e se objetiviza como mais-valor" (p. 6). O capital é produtor e reproduzidor das relações sociais capitalistas e as forças produtivas do trabalho surgem como forças produtivas do capital.

Marx utiliza a expressão *sobretrabalho* para designar o período extraordinário de trabalho que não constitui nenhum valor para o trabalhador, mas é primordial para a parte da sociedade que detém o monopólio dos meios de produção, exemplificando as sociedades em

que essa relação se estabeleceu antes mesmo do capitalismo. Com isso, chama a atenção para o fato de não haver sido o capitalismo o inventor do *sobretabalho*. Em suas palavras,

não foi o capital que inventou o sobretabalho. Em qualquer lugar onde uma parte da sociedade possui o monopólio dos meios de produção, o operário tem de, livremente ou não, acrescentar tempo de trabalho excedentário ao tempo de trabalho necessário para a sua autoconservação, de modo a produzir os meios de vida para os donos dos meios de produção, seja este proprietário o ateniense, o teocrata etrusco, o *civis romanus*, o barão normando, o detentor de escravos americano, o boiardo valáquio, o *landlord* moderno ou o capitalista (MARX, 2006, p. 273-274).

Para Marx, o Estado é a organização da sociedade. Por essa razão, todos os Estados, quando admitem a ocorrência de problemas sociais na sociedade, justificam sua existência por conta de falhas na administração, e a solução é localizada em medidas administrativas, pois a administração consiste na atividade organizadora do Estado.

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (...) Todos os Estados procuram a causa em deficiências acidentais intencionais da administração e, por isso, o remédio para os seus males em medidas administrativas. Por que? Exatamente porque a administração é a atividade organizadora do Estado (MARX, 1995, p. 7-8).

O Estado, segundo Marx, repousa sobre essa contradição e sua existência é inseparável da existência da escravidão. De acordo com o sociólogo e economista alemão,

o Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. Mais ainda, frente à conseqüências que brotam da natureza associal desta vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a estas conseqüências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, esta dilaceração, esta infâmia, esta escravidão da sociedade civil, é o fundamento natural onde se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis (MARX, 1995, p. 7).

E prossegue Marx elucidando a contradição do Estado que, para eliminar a impotência da administração, teria de se autoeliminar. Segundo ele,

se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela (MARX, 1995, p.8).

A partir do pensamento de Marx, e considerando as circunstâncias de seu tempo histórico, Lênin (1917) esclarece sobre a origem e o fenecimento do Estado:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (p.2).

Marx alerta, entretanto, que o intelecto político não compreende que o Estado nasce da contradição entre as classes sociais, gerando os males sociais. Sendo assim, o pensamento político não é capaz de perceber a razão dos problemas sociais e, logo,

quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais. (...) O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e espirituais da vontade e, conseqüentemente, tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais (MARX, 1995, p. 8-9).

No texto do *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels afirmam que, com o fim da monarquia absoluta, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou o domínio político no Estado representativo moderno, em que "o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo" (2008, p. 10). A burguesia centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. Resultou-se daí a centralização política, de forma que "províncias independentes, ligadas até então por débeis laços, mas com interesses, leis, governos e aduanas diversos, foram reunidos em *uma* só nação, com apenas *um* governo, *uma* legislação, *um* único interesse nacional de classe e *uma* só fronteira aduaneira" (2008, p. 12).

O desenvolvimento da grande indústria suscita a união crescente dos proletários de todos os lugares enquanto classe e partido político, levando-os à luta dessa classe contra a burguesia. "Toda luta de classes é, contudo, uma luta política" (MARX; ENGELS, 2008, p. 17). O domínio político do proletariado é o movimento autônomo da imensa maioria da população em prol dela mesma. Assim, o proletariado utilizará seu predomínio político para remover, "aos poucos, todo o capital da burguesia, para concentrar todos os instrumentos de

produção nas mãos do Estado – quer dizer, do proletariado organizado como classe dominante – e para aumentar a massa das forças produtivas o mais rapidamente possível" (MARX; ENGELS, 2008, p. 27).

Marx e Engels prosseguem explicitando que, com a revolução proletária e a passagem do proletariado à situação de classe dominante, ter-se-á a conquista da democracia. Posteriormente, as diferenças de classes desaparecerão, os indivíduos estarão associados e o poder público perderá seu caráter político, uma vez que "o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar outra" (MARX; ENGELS, 2008, p. 28). Por conseguinte, a velha sociedade burguesa será substituída pela associação dos indivíduos na qual "o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos" (MARX; ENGELS, 2008, p. 29).

Silva e Bertoldo (2011, p. 155), em suas considerações sobre o estudo acerca do conceito de Política em Marx, constatam que, para tratar o tema da política, Marx refere-se muitas vezes ao Estado. E deixa claro que, à política, é vetada a possibilidade de neutralidade. O Estado coloca-se sempre a favor da classe economicamente dominante. Uma vez que ele não é representante de uma vontade universal, mas sim de interesses particulares, para que sua função seja cumprida sem o conhecimento e a decorrente revolta da população, é necessário que a corrupção e o suborno estejam na ordem do dia no âmbito das ações do aparato estatal.

Marx e Engels afirmam que o Estado moderno não é mais que um comitê de negócios dos proprietários burgueses. Como a burguesia centraliza os meios de produção e, também, o poder político, cabe ao Estado a tarefa de perpetuar a dominação do capital sobre o trabalho.

Segundo Marx, o intelecto político é dotado de limitações e não compreende que o Estado nasce da contradição entre as classes sociais, a qual gera os males sociais; sendo assim, o pensamento político não pode alcançar a raiz dos problemas que afligem a sociedade, sob pena de ter que condenar-se a si mesmo. Assim, é que os intelectuais políticos atribuem às mais diversas causas, inclusive a seus adversários políticos, a culpa pela miséria que assola a vida dos trabalhadores.

A emancipação humana de todos os indivíduos, para Marx, só pode ocorrer com a destruição do Estado. Contudo, antes de destruí-lo, o trabalhador deve apropriar-se do poder político, uma vez que a política constitui-se na dominação de uma classe sobre a outra. A dominação do poder político pelos trabalhadores deve colocar os órgãos que representam o poder do Estado a favor da classe trabalhadora. Com o fim das classes sociais, o Estado será

completamente extinto e a sociedade passará a ser conduzida pelo povo, promovendo a igualdade social (SILVA; BERTOLDO, 2011).

Entretanto, no campo da educação, é fortemente presente a concepção de política e Estado que ruma em outra direção. Considera-se que as políticas públicas representam o "Estado em ação" e dão materialidade ao Estado. Sob essa linha de pensamento, uma política pública constitui-se a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004). Em tal perspectiva, múltiplas respostas podem ser dadas ao problema, podendo ser mediante a elaboração e a aprovação de determinadas leis em detrimento de outras, conforme os interesses do Estado. Assim, o processo de definição de políticas públicas reflete os conflitos de interesses que perpassam as instituições do Estado e da sociedade (HÖFLING, 2001).

As políticas públicas educacionais, por sua vez, são concebidas como uma fração das políticas públicas voltadas à área da educação. São definidas nas legislações da área e envolvem "programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação" (VAN ZANTEN, 2008, p. 640). Assim, a escola e a sala de aula são concebidas como espaços em que se concretizam essas definições sobre a política educacional e o planejamento que as sociedades instituem para si próprias, como projeto educativo que se tenta colocar em ação. A política educacional parte de uma totalidade maior, articulando-se ao projeto de sociedade que está em curso, em cada momento histórico ou em cada conjuntura e que se realiza por intermédio da ação do Estado (AZEVEDO, 2004).

Tais concepções admitem o Estado e suas ações como espaço de disputas, sendo esse o fundamento para a busca de intervenção política no sentido de reformar as políticas, inclusive as educacionais, como se a educação, o Estado e o próprio capitalismo fossem reformáveis.

Mészáros (2008), à luz das ideias de Marx, afirma e demonstra que reformar o capitalismo não é factível, pois, segundo ele, o capitalismo é irreformável, devendo, ao contrário, ser superado.

O capitalismo, que vem se reestruturando ao longo de sua história, busca superar suas crises, para seguir perpetuando-se. É nesse sentido que se deve situar a reestruturação iniciada no final do século XX e que tem promovido profundas transformações no sistema capitalista em nível mundial, no campo da política, da economia, da cultura e do social (BRUNO, 2003;

MARTINS, 1996). Essas transformações expressam-se em diversas esferas da sociedade, principalmente no setor produtivo e nas relações entre empresas, e no papel dos Estados, como já mencionado.

Para Therborn (1996), a crise do capitalismo no final do século XX manifesta-se na supressão de postos de emprego, no empobrecimento de parcelas relevante da população e, por fim, na exclusão social de uma grande parte da população. A flexibilidade no processo de produção, por meio de inovações tecnológicas, também fez com que as relações de força e de poder entre as empresas individuais e o poder de mercado se alterassem. Na atualidade, as novas tecnologias são um instrumento essencial de acumulação de capital porque, neste papel, conseguiu sintetizar como nunca, por suas múltiplas funções, a máxima economia de tempo com o máximo de produtividade (TAVARES, 2016).

Essa nova forma assumida pelo capitalismo é caracterizada, por Santos (1997), a partir das ideias de Bernardo (1991), por mudanças nos parâmetros de integração e coordenação do sistema como um todo. Para ambos, verifica-se que, na atualidade, o aparecimento de novos polos integrativos formados pelas grandes empresas interferem tanto na planificação geral da vida econômica quanto em todas as esferas do social e do cultural. Tal intervenção adquire tamanha proporção que muitas das atribuições que anteriormente eram tomadas pelos aparelhos de Estado passaram à esfera das empresas e estas passaram a deter os mecanismos de controle do econômico, do cultural, do social e das pessoas.

Conforme Santos (1997), esse novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, de hegemonia das empresas, demarca um novo quadro de condicionamento geral, surgindo novas formas de relações sociais, novos valores, novas instituições sociais, novos conceitos, novos princípios, novas maneiras de inserção das pessoas no mercado de trabalho, novos parâmetros. Esse novo quadro pode ser sintetizado, segundo o autor, em uma única expressão: a procura por maior produtividade. "Não há um critério único de produtividade, mas, para o capitalismo, só existe um: produzir mais em igual tempo" (SANTOS, 1997, p. 84). Como os capitalistas adquiriram o direito ao uso da força de trabalho, são eles que estabelecem tanto a maneira dessa utilização quanto a forma de administrar o processo produtivo. É desse critério que provém o núcleo organizador de todo o processo econômico e social, derivando o padrão básico para se avaliar qual tipo de progresso os capitalistas ponderam como positivo. "Esse é o parâmetro que permite aos capitalistas avaliar o que é 'bom' e o que é 'mau'" (SANTOS, 1997, p. 85).

Nesse contexto, Bernardo (1991) compreende que, em nível político, temos o Estado como aparelho de poder das classes dominantes. No entanto, sob o ponto de vista das classes trabalhadoras, esse aparelho deve incluir as empresas. Para o autor, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, ocorre um deslocamento dos centros de poder do Estado classicamente definido. Com esse entendimento, Bernardo formula os conceitos de *Estado Amplo* e *Estado Restrito* que são fundamentais em sua teoria explicativa da realidade, segundo a qual

(...) o Estado Restrito inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes (BERNARDO, 1998, p. 41).

O Estado Amplo, por sua vez, "(...) é constituído pelos mecanismos da produção da mais-valia, ou seja, por aqueles processos que asseguram aos capitalistas a reprodução da exploração" (BERNARDO, 1991, p. 177). A organização do Estado Restrito depende do processo de constituição das classes capitalistas. Da articulação entre o Estado Amplo e o Estado Restrito, resulta o Estado globalmente considerado, significando a integralidade da superestrutura política.

Vale destacar que, para Marx (1996), a mais-valia origina-se de um excedente quantitativo de tempo de trabalho, da duração prolongada do tempo no mesmo processo de trabalho. O modelo da produção da mais-valia é resumido, por Bernardo (1991, p. 22), como "o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é menor do que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despender no processo de produção". Nesse entendimento, a estrutura do modelo da mais-valia é a de uma relação social, compreendida como movimento de tensão entre dois polos. Em um dos polos, há a submissão da força de trabalho ao capital em que o tempo de trabalho incorporado à força de trabalho é a formação e a reprodução dessa força de trabalho, mediante o consumo de bens materiais e serviços permitidos pelo montante da remuneração recebida. Só na sequência do assalariamento pode a força de trabalho incorporar em si tempo de trabalho mediante o consumo de bens. No outro polo da mais-valia, há apropriação pelo capital do produto do processo de produção: o produto em que a força de trabalho incorpora tempo de trabalho é-lhe socialmente alheio, pertence ao capital, que começou por assalariá-la; e o assalariamento surge assim como a possibilidade de reproduzir o modelo, permitindo à força de trabalho consumir algo do que produziu, para poder produzir de novo (BERNARDO, 1991).

Diferentemente da maior parte dos autores marxistas, para Bernardo (1985), o modo de produção capitalista é constituído por duas classes: as classes capitalistas e a classe dos trabalhadores. Em sua teoria explicativa, as classes capitalistas são constituídas por proprietários dos meios de produção e os gestores que, embora não sejam proprietários desses meios, exercem controle sobre a força de trabalho e usufruem da riqueza por ela produzida e dela expropriada. Assim, ambas são classes capitalistas, antagônicas ao proletariado. A burguesia é definida como "a classe dos proprietários particulares do capital e os gestores como a classe dos proprietários coletivos do capital". "A classe explorada é o proletariado" (BERNARDO, 1985, p. 1).

Segundo Bernardo, desde seu início e como condição de sua vigência, o capitalismo desenvolve um campo de instituições próprio à inter-relação econômica e tecnológica das várias empresas e dos diversos setores de produção que são as Condições Gerais de Produção (CGP). Estas fundamentam a existência social da classe dos gestores e em que se expande a ação do Estado.

As CGP incluem, em suma, todo o conjunto das infraestruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, culturais, sociais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e a seu progresso. De todas as Condições, as essenciais são as que dizem respeito à formação e à reprodução da força de trabalho. No capitalismo, o sistema escolar pertence à esfera do trabalho produtivo (BERNARDO, 1998).

Na compreensão de Bernardo (1998), o capitalismo é um sistema economicamente totalitário que domina durante vinte e quatro horas por dia a vida do trabalhador. Em sua atual fase, o capitalismo está, na realidade, diminuindo os poderes do Estado Restrito e reforçando a hegemonia do Estado Amplo, "devido às características assumidas progressivamente pela transnacionalização da economia, a partir da década de 1960" (p. 45-46). Os Estados Restritos, na atualidade, são ultrapassados pelas companhias transnacionais e arruinados internamente pelo regionalismo.

Essas ideias que Bernardo explicita em seu modelo teórico auxiliam a entender a diminuição do poder do Estado ante a racionalidade presente na mudança de padrão de acumulação pautado no modelo taylorista-fordista que vem sofrendo alterações desde a década de 1970 (MELO, 2002). Essas alterações ocorrem com a introdução do modelo de acumulação flexível (HARVEY, 1993), que se apresenta como resposta à crise.

Tal modelo é apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, diferentemente da rigidez de investimentos em um sistema de produção em massa, nos mercados e na alocação dos recursos e nos contratos de trabalho, no planejamento que supunha um crescimento estável em mercados de consumo invariantes (MARTINS, 1999).

Nesse contexto, ocorreu um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, visando "dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores" (ANTUNES, 2009, p. 33). Essa reestruturação trouxe consequências para o processo de produção e para o mundo do trabalho, que são explicitadas por Antunes (2009), sendo algumas delas expostas no excerto abaixo:

- aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização ou precarização no trabalho decorrente da expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do terceiro, como também nos países centrais;
- aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, em escala mundial. Essa expansão do trabalho feminino tem sido frequente principalmente no universo do trabalho precarizado, subcontrato, terceirizado, part time etc., com salários geralmente mais baixos;
- (...) processo de desemprego estrutural que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores, o que corresponde a aproximadamente um terço da força humana mundial que trabalha (p.188-189).

Com tais alterações, a classe trabalhadora heterogeneizou-se, fragmentou-se e complexificou-se ainda mais, nas últimas décadas. Cabe ressaltar que a reestruturação capitalista é um processo que abarca vários aspectos, englobando todos os países – embora de maneira diferente – afetando todo o mundo. Os países ditos *em desenvolvimento*, entre os quais se situa o Brasil, são forçados a redefinir seu lugar no sistema produtivo mundial, assumindo, em geral, uma posição subordinada. É nesse contexto mais amplo, de alterações, em que se insere a Reforma do Estado brasileiro, levando à redefinição do papel do Estado e suas repercussões no campo social, em especial na área da educação (MELO, 2002).

Para tanto, o Projeto Político do Governo Federal brasileiro, desenvolvido, a partir da segunda metade da década de 1990, recebe influências de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais organizações indicam modelo de estabilização e ajustes para os países subdesenvolvidos (TORRES, 1995) e apontam recomendações para as reformas dos Estados desses países, sendo que o elemento central das recomendações – a redução do setor estatal – é proporcionado por intermédio de várias medidas como privatização das empresas estatais e paraestatais, liberalização de

salários e preços, redução do gasto público mediante a diminuição da participação financeira do Estado no provimento de serviços sociais, tais como educação, saúde, pensões, transporte público, entre outras, e sua posterior privatização (MELO, 2002).

A Reforma do Aparelho de Estado brasileiro teve seus objetivos e suas diretrizes sistematizadas, pela primeira vez, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), em documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, sendo aprovado em setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado. Posteriormente, foi submetido e aprovado pelo Presidente da República, tornando-o público (BRASIL, 1995).

Essa reforma visa reorganizar as estruturas da Administração Pública com foco na qualidade e na produtividade do serviço público, flexibilizando-a e tornando-a eficiente. Além disso, objetiva reduzir os custos da Administração Pública, mas sob o argumento de valorizar o servidor público. Para tanto, algumas estratégias são priorizadas, tais como flexibilizar a estabilidade dos servidores estatutários, admitindo-se a demissão por falta grave, por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros; permitir regimes jurídicos diferenciados e a contratação de servidores celetistas (BRASIL, 1995).

Deve-se destacar que o documento menciona, com relação aos recursos humanos, que a legislação que regula as relações de trabalho no setor público é inapropriada, principalmente "pelo seu caráter protecionista e inibidor do espírito empreendedor" (BRASIL, 1995, p. 27). No que se refere aos concursos públicos, afirma, por um lado, que estes são feitos sem nenhuma regularidade e avaliação periódica da necessidade de quadros, levando "à admissão de um contingente excessivo de candidatos a um só tempo, seguida de longos períodos sem uma nova seleção, o que inviabiliza a criação de verdadeiras carreiras" (BRASIL, 1995, p. 27).

O documento aponta, também, no que se refere à remuneração dos servidores, que diferentemente dos países desenvolvidos, no Brasil não há nada parecido com um sistema universal e padronizado de remuneração de servidores. O que existe é um sistema de remunerações muito distorcido em que algumas carreiras, principalmente as jurídicas e as econômicas, em segundo plano, são bem remuneradas, em função de gratificações que objetivariam premiar desempenho, enquanto os demais cargos, principalmente os de nível superior, são mal pagos. Assim, a remuneração é baixa para alguns setores e para outros é alta, sendo ressaltado que:

a inexistência tanto de uma política de remuneração adequada (dada a restrição fiscal do Estado) como uma estrutura de cargos e salários compatível com as funções exercidas, e a rigidez excessiva do processo de contratação e demissão do servidor (agravada a partir da criação do Regime Jurídico Único), tidas como as características marcantes do mercado de trabalho público, termina por inibir o desenvolvimento de uma administração pública moderna, com ênfase nos aspectos gerenciais e na busca de resultados (BRASIL, 1995, p.36).

Nesse contexto, a competência, o desempenho e a busca por melhores resultados são valorizados no modelo de Administração Pública defendido.

O documento também menciona os objetivos globais da Reforma do Aparelho do Estado, que são limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, a princípio, os serviços não exclusivos, que englobam educação e saúde, entre outros, para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado e a iniciativa privada. O objetivo é "transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de 'publicização', transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais" (BRASIL, 1995, p. 46). Essas organizações são entidades de direito privado, sem fins lucrativos, tendo autorização específica do Poder Legislativo para realizar contrato de gestão com o poder executivo e, dessa maneira, ter direito à dotação orçamentária.

Com isso, o fundo público passa a ser transferido para essas organizações. Ademais, a referida reforma visa lograr uma maior autonomia e, conseqüentemente maior responsabilização para os dirigentes desses serviços e gozar de "uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social (OS), e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações" (BRASIL, 1995, p. 47). Fica anunciada a intencionalidade de que os serviços públicos venham a ser cobrados dos usuários no futuro. No caso da educação, pode-se depreender que a captação de recursos no mercado dar-se-ia, essencialmente, por meio de pagamento de mensalidades pelos estudantes.

As Reformas Educacionais da década de 1990 incluem-se nesse contexto mais amplo de reorganização do capitalismo em âmbito mundial, apresentando alterações intensas na educação para ajustá-la a esse novo modelo de funcionamento do setor produtivo e do Estado.

Tais reformas abarcaram a organização escolar, a organização do trabalho docente, a estrutura do sistema educativo (níveis, etapas e modalidades), responsabilidades para com a oferta, metodologias de ensino, currículo, avaliação, planejamento e gestão da educação, entre outras, amparadas em numerosa, fragmentada e complexa legislação, que anunciava como

objetivos a ampliação do direito à educação mediante a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade (OLIVEIRA, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), Lei nº 9.394/1996, aparece nesse contexto como ponta de lança do ajustamento requerido.

A LDBEN/1996 é aprovada e promulgada em dezembro de 1996 como resultado de intensos debates e disputas¹¹, em atendimento ao dispositivo da Constituição Federal (CF) de 1988 do artigo 22, XXIV. Cury (1997), ao analisar essa Lei, ressalta que ela está estruturada em dois eixos: a flexibilidade e a avaliação. A flexibilidade aparece, em uma primeira dimensão, por meio de maior clareza de atribuição de competências entre os entes federativos no que se refere aos níveis da educação escolar. Há uma transferência de responsabilidades, ainda que se mantenha a figura de deveres compartilhados por meio de delegação, cooperação ou clareamento de atribuições. Pode-se falar em descentralização, uma vez que os Municípios devem assumir responsabilidades cada vez maiores com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e, os Estados, com o Ensino Médio.

Para Cury, a existência de recursos vinculados e a clara explicitação do dever do Estado colocam obstáculos de forma a evitar uma autonomia que, sem a figura da responsabilidade do poder público, poderia conduzir a uma despublicização da atividade própria do Estado, podendo-se falar também em desregulamentação. Além desses riscos, afirma Cury, a Lei faz por diminuir os controles cartoriais; com isso, a burocracia, no sentido de controles puramente de papel, pode tornar-se bem mais reduzida. Grande parte desse caráter dependerá dos sistemas de ensino por meio de *órgãos normativos* próprios, uma vez que o espírito da Lei conduz à flexibilidade e à autonomia. Em suas palavras,

certamente boa parte desta autonomia ficará sob a luz das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas, sendo lícito supor a desejabilidade de leis de diretrizes e bases da educação estadual e municipal. É certo também, que no Brasil, os sistemas locais, quando vulneráveis à ação dos mais diferentes tipos de clientelismos, tornam-se formas disfarçadas de privatização do público. Esta realidade pode dar ensejo a outras modalidades mascaradas de financiamento privado da educação escolar como a indução a caixas escolares e apelos a auxílios provindos das famílias (CURY, 1997, p. 99).

O texto da Lei, segundo Cury, abre espaço para que a flexibilização e seu caráter descentralizador e desregulamentador seja acompanhada por desoficialização ou mesmo desescolarização dos sistemas. A introdução dos projetos pedagógicos nas instituições escolares responde a essas dimensões de flexibilidade.

¹¹ Sobre o processo de disputa em torno da LDBEN/1996, ver, por exemplo, Brasil (1990) e Vieira (2014).

Tal flexibilização pode servir como "cortina de fumaça" para uma precariedade dos sistemas de ensino e, até mesmo como, sua legitimação. Essa precariedade se expressa pelo aligeiramento do direito à educação, pela incapacidade das políticas públicas de reter um maior número possível de estudantes e por um maior tempo na escolarização obrigatória. Ante a todos esses riscos, assevera Cury que "o dever do Estado com a educação não pode ser diminuído com a flexibilidade, ao contrário, sua função clássica em atendê-la deve ser exigida e cobrada pelos outros poderes da democracia representativa e pela sociedade civil" (CURY, 1997, p. 101).

O outro eixo estruturador da LDBEN/1996 é o da avaliação em que a "(...) União se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis, a partir das noções de *coordenação e avaliação*, como jamais se viu em um regime democrático no Brasil" (CURY, 1997, p. 105). Assim, a União recebe a prerrogativa de instituir um processo permanente de avaliação do rendimento escolar e das instituições, colocando-se quase como agente externo desse processo, monitorando indicadores de desempenho. A expressão *avaliar* aparece em 13 artigos da LDBEN/1996, que possui 92 itens, e é repetida 23 vezes (CURY, 1997).

A avaliação é assumida como uma estratégia capaz de proporcionar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionados às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o Estado reforça seu novo papel, como regulador e avaliador. Se, tradicionalmente, o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem, atualmente observam-se propostas e práticas voltadas para a avaliação de desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional, além da avaliação do estudante. Tais propostas e práticas também abrangem os vários níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, com especificidades para a graduação e a pós-graduação (SOUSA, 2003).

O artigo 67 da LDBEN/1996, que trata da valorização do magistério, estabelece, no inciso IV, que, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a progressão funcional será baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho (BRASIL, 1996b). Nesse contexto, a Emenda Constitucional (EC) nº 19/1998 inseriu a possibilidade de demissão em decorrência da avaliação periódica de desempenho. Essa questão será aprofundada no capítulo 2 desta dissertação.

A discussão da valorização do magistério, no que se refere ao financiamento da educação pública brasileira, bem como a discussão e problematização do fundo público e da

dívida pública, que expressam as prioridades na destinação do orçamento da União, na atualidade, serão tratadas mais detidamente na próxima seção.

1.2 Financiamento, fundo público e dívida pública

A política social consiste, para alguns autores, em ações que estabelecem o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, a princípio, "para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico" (HÖFLING, 2001, p. 31). Para outros, consiste em políticas destinadas à reprodução social dos subalternizados ao capital (SILVA, 2011b).

No quadro geral da reestruturação capitalista, essa política também passa a ser estabelecida a partir da política econômica monetarista que empreende ajustes fiscais, promove cortes de recursos e de pessoal, privatização, descentralização, redução de critérios de atendimento e de direitos, entre outros.

Em consequência, verifica-se um grande "processo de desmonte das políticas sociais (...) alargando-se a apropriação privada de parte cada vez mais expressiva do fundo público pelos rentistas, donos do capital de juros" (SILVA, 2011b, p. 2).

O fundo público é composto por impostos e contribuições arrecadados pelo Estado. No Brasil, a carga tributária é regressiva, tendo uma relação inversa com o nível de renda do contribuinte. A composição do fundo público tem sido formada, em sua maioria, de recursos advindos de contribuições sociais e impostos que recaem sobre o consumo (SALVADOR, 2007). Essa composição também se dá pela riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora, principalmente de duas formas: mediante o trabalho excedente, extraído como mais-valia, transformado em lucro; e por meio do trabalho necessário, "cedido" pelo trabalhador ao capital em troca do salário, sendo que sobre o salário a classe trabalhadora recolhe impostos e contribuições sociais (GRANEMANN, 2016a).

Na atualidade, o fundo público tem sido cada vez mais capturado pelo capital portador de juros, que absorve quase metade do orçamento total da União por meio de dívida pública. No ano de 2015, de todas as receitas da União (financeiras ou não), 42,2% delas foram destinadas à manutenção da dívida pública, beneficiando os grandes bancos, bem como as grandes empresas e latifundiários, que também aplicam nesse rentável negócio. A remuneração dos títulos da dívida pública brasileira é a mais alta do mundo. O endividamento

público tem-se tornado um mecanismo de controle e manipulação do Estado, favorável à atenção dos interesses do grande capital¹².

O fundo passa a atender de maneira mais sistemática às CGP. Os mecanismos de captura desses recursos tem sido, dentre outros, o desmonte dos direitos sociais historicamente construídos (SILVA, 2011b). Os recursos públicos, ao invés de retornarem para a população em forma de bens e serviços sociais tais como, saúde, educação, habitação, entre outros, são destinados em grande medida ao pagamento da dívida pública.

Silva (2011b) ressalta a existência de uma forte tensão na disputa do fundo público na atualidade, desfavorável aos interesses dos trabalhadores:

existe, assim, uma tensão na disputa pelo fundo público na qual a classe trabalhadora luta pelo financiamento de suas necessidades e o capital busca a sua reprodução por meio de subsídios e participação no mercado financeiro (com a dívida pública, por exemplo). Pela sua força hegemônica e pela correlação de forças desfavorável que vivenciamos, o capital tem conseguido cada vez mais se apropriar do fundo público e com maior força a partir da entrada do projeto neoliberal no cenário nacional (p. 91).

A dívida pública tem sido uma das principais ferramentas de dominação dos rentistas e do enorme capital sobre os países periféricos, que tem norteado a política econômica a privilegiar o capital que porta juros em detrimento das políticas sociais desde a crise da década de 1970 (SILVA, 2011a). De forma a garantir o pagamento da dívida pública, ainda que somente de juros e amortizações, "o sacrifício tem recaído sobre a classe trabalhadora, que se encontra oprimida e assiste a uma eterna expropriação dos fundos públicos" (SILVA; SCHMIDT, 2016, p. 330).

Para Lênin (1917), uma das características do Estado capitalista é a necessidade de se cobrarem impostos e criar uma dívida pública para manter um poder público distanciado e situado acima da sociedade. Nesse mesmo sentido, Mandel (1977) afirma que "o governo de um Estado capitalista, por mais democrático que pareça ser, está atado à burguesia por cadeias doiradas que tomam o nome de dívida pública" (p. 7). A origem da dívida pública, para Mandel, assim como os laços entre Estado e o setor financeiro, podem ser apreendidos do excerto abaixo:

os impostos não entram diariamente nos cofres; as receitas concentram-se em certos períodos do ano, mas as despesas são contínuas. É deste modo que surge a dívida pública. Este problema não é de solução difícil, mas surge ainda outro problema, muitíssimo mais grave. Todos os modernos Estados capitalistas gastam mais do que

¹² Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/09/06/nao-temer-um-governo-nao-e-como-uma-familia/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

recebem. Eis a origem da dívida pública a longo prazo para a qual os bancos e estabelecimentos financeiros adiantam dinheiro a juros elevados. Aqui está uma conexão direta e imediata, um laço, entre o Estado e a Alta Finança (MANDEL, 1977, p. 8).

A dívida pública engloba também empréstimos contraídos pelo Estado junto a instituições financeiras públicas ou privadas, no mercado financeiro interno ou externo, bem como junto a empresas, organismos nacionais e internacionais, pessoas ou outros governos (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2016b).

Um dos instrumentos utilizados para "minimizar os impactos dos gastos com a dívida e equilibrar as contas públicas – objetivos estes propalados pelas grandes agências multilaterais – é a Desvinculação de Recursos da União (DRU)" (SILVA, 2011a, p. 97). Antes de 2000, ela possuía outra denominação, que era Fundo Social de Emergência. Esse fundo foi criado mediante a Emenda Revisional nº 1 da Constituição Brasileira e é composto por 20% da receita tributária (impostos e contribuições) da União. Em 1996, foi prorrogada como Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), nomenclatura que permaneceu até 2000, mantendo a desvinculação de 20% das receitas tributárias da União, uma vez deduzidas as transferências constitucionais aos Estados e Municípios, aos fundos regionais e à parcela do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) dos Municípios. Através da Emenda nº 17/1997, prorrogou-se esse Fundo até 31 de dezembro de 1999. Em 19 de dezembro de 2003, por meio da EC nº 42, a DRU é prorrogada até 31 de dezembro de 2007 (DUARTE; FARIA, 2010, p. 43) e a EC nº 56/2007 a prorrogou pela segunda vez, estendendo-a até 2011. A terceira prorrogação ocorreu por meio da EC nº 68/2011, expandindo-se até 2015. Em setembro de 2016, o Governo Federal, por meio da EC nº 93/2016, estendeu novamente a DRU até 31 de dezembro de 2023 (BRASIL, 2016a).

A DRU foi um mecanismo que permitiu ao Governo Federal usar livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. Até o ano de 2015, o percentual era esse, sendo que a EC nº 93/2016 aumentou o percentual para 30%. A Constituição Federal de 1988, no artigo 212, definiu o investimento em educação por meio de recursos provenientes das receitas próprias de impostos e transferências obrigatórias, na proporção de 18% para a União e 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios, destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A DRU constituiu-se numa estratégia para burlar essa determinação, uma vez que os 18% da receita da União "que deveriam financiar a educação passaram a ser calculados depois de descontados os percentuais da desvinculação" (DUARTE; FARIA, 2010, p. 43). Contudo, a educação saiu da

DRU. Porém, a DRU continua subtraindo recursos da poupança dos trabalhadores, fragilizando o sistema previdenciário público e abrindo portas e condições para que o capital se fortaleça (SILVA; SCHMIDT, 2016).

Os mecanismos de transferências de tributos entre os níveis de governo ocorrem da seguinte forma: a União transfere aos Estados e Municípios e os Estados transferem aos Municípios (PINTO, 2000). Os impostos da União são: Imposto sobre Importação (II), Imposto de Exportação (IE), Imposto de Renda (IR), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF) (DUARTE; FARIA, 2010).

Os impostos arrecadados pelos Estados e pelo Distrito Federal são: Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações (ITCMD), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Veículos Automotores (IPVA). Os Municípios, por sua vez, arrecadam os seguintes impostos: Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), Imposto sobre a Transmissão de Bem Imóveis (ITBI) e Imposto sobre Serviços de qualquer natureza (ISSQN) (DUARTE; FARIA, 2010).

A arrecadação de impostos da União passa por deduções obrigatórias antes do cálculo do percentual destinado à MDE.

Sobre os valores arrecadados pela União, são descontados os percentuais destinados à composição do Fundo de Participação dos Estados e do Fundo de Participação dos Municípios, que irão compor a receita vinculada à MDE dos Estados e dos Municípios, entre outros valores (DUARTE; FARIA, 2010, p. 41).

O Fundo de Participação dos Municípios (FPM) é composto pelas transferências constitucionais oriundas da arrecadação da União e do IPI. O Fundo de Participação dos Estados (FPE) é composto pelas receitas do IR e do IPI que são arrecadadas pela Secretaria da Receita Federal (SRF), contabilizadas pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e distribuídas pelo Banco do Brasil, sob seu comando (DOURADO *et al.*, 2006).

Além do mecanismo da determinação constitucional de vinculação e subvinculação do percentual dos impostos arrecadados diretamente pelos entes federados, existem mais três mecanismos que também são responsáveis pela formação de recursos públicos destinados ao financiamento da Educação Básica pública no Brasil.

O primeiro mecanismo provém das transferências constitucionais obrigatórias entre os entes federados; este, assim como o mecanismo da determinação constitucional, constituem a

receita vinculada à MDE. O segundo mecanismo refere-se aos recursos oriundos da contribuição social do salário-educação, utilizados, sobretudo, para financiar programas de assistência ao estudante. Essa contribuição social é recolhida pelas empresas por meio do cálculo 2,5% sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos empregados segurados (art. 15, Lei nº 9.424/1996). Pelo fato de esse mecanismo ter sido instituído como contribuição social e não como imposto, o salário-educação não pode ser contabilizado pelos entes da federação no montante da receita vinculada à MDE (DUARTE; FARIA, 2010).

O terceiro mecanismo possui como característica central o fato de ser formado por fontes de recursos cujos valores dependem, geralmente, de negociações. "No Brasil este processo de negociação inicia-se com a formulação do Plano Plurianual de Governo, instrumento de planejamento de médio prazo, que por sua vez orienta a confecção da Lei de Diretrizes Orçamentárias, e esta, o Orçamento Público Federal" (DUARTE; FARIA, 2010, p.32). Isso faz com que a estimativa dos valores futuros desse mecanismo seja um processo submetido a incertezas. No caso dos Estados e Municípios, essa fonte de recursos é composta pelas operações de crédito feitas com organismos nacionais e internacionais, por recursos diretamente arrecadados de convênios e oriundos de outras fontes.

As principais fontes de financiamento da Educação Básica pública no Brasil são originárias de dois desses mecanismos destinados, exclusivamente, à MDE, que são o percentual vinculado de impostos próprios e o percentual das transferências obrigatórias, subvinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (DUARTE; FARIA, 2010).

A LDBEN/1996, em seu 70º artigo, estabelece as despesas que são consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, que podem ser depreendidas no excerto a seguir:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996b).

A referida Lei estabelece também, em seu artigo 71, as despesas que não constituirão despesas de MDE:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b).

Por meio do artigo 4º da EC nº 59/2009, alterou-se o artigo 214 da CF de 1988, determinando a existência de uma relação entre o volume de recursos aplicados em educação e o percentual do Produto Interno Bruto (PIB¹³). Dessa forma, como afirma Amaral (2012), "o Brasil possui uma tripla vinculação de seus recursos públicos para a educação: impostos, salário-educação e percentual do PIB" (p. 21).

Cabe mencionar que, em países de regime federativo, com fortes desigualdades regionais e sociais e de grande extensão territorial, como o Brasil, ocorrem disparidades socioeconômicas estaduais e municipais que se manifestam por meio de diferenças na capacidade de financiamento de Estados e de Municípios. Rezende (2010) ressalta que "as disparidades horizontais nunca foram objeto de maior atenção no federalismo fiscal brasileiro" (p. 74). A necessidade de correção dessas desigualdades passa pela responsabilidade compartilhada dos entes federativos, sendo preciso que existam condições para tanto. Assim, "cabe ao sistema de transferências desempenhar uma função adicional de

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece na Meta 20 a necessidade de se "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio" (BRASIL, 2014a).

promover a cooperação intergovernamental no financiamento e na gestão das políticas que se voltam para tal objetivo" (REZENDE, 2010, p. 75).

Nesse sentido, a política de fundos é implantada para o financiamento da Educação Básica no Brasil, modificando profundamente o financiamento da educação pública preexistente. Tal política opera como mecanismo de redistribuição dos recursos já disponíveis e vinculados à educação, instituindo a subvinculação de 60% sobre o percentual de 25% da receita dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos impostos vinculados à educação para a universalização do ensino e a remuneração condigna do magistério (SUBIRÁ, 2012), conforme redação dada pela EC nº 14, de 1996.

A EC nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996 e Decreto nº 2.264/1997, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com previsão de duração de 10 anos. Este foi criado como um fundo de natureza contábil em cada estado e no Distrito Federal, passando a vincular 60% de parte dos recursos¹⁴ destinados à MDE, conforme previsto no *caput* do artigo 212 da CF de 1988, para o Ensino Fundamental, tendo como critério o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino (municipal e estadual). Esse fundo também previa que 60% do total dos recursos do fundo deveriam ser investidos na valorização do magistério, fosse com o pagamento dos professores em exercício no Ensino Fundamental ou via de financiamento de cursos de formação continuada.

Essa Lei delega a responsabilidade de regulamentação da valorização do magistério aos sistemas de ensino, estabelecendo, no artigo 9º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência da Lei, dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, de forma a assegurar a remuneração condigna dos docentes do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício no magistério; o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino. A Lei estabelece também que o Conselho Nacional de Educação (CNE) institua as diretrizes para elaboração dos planos de carreira e remuneração do magistério (BRASIL, 1996a).

Um dos efeitos dessa política de financiamento para o atendimento e qualidade do Ensino Fundamental foi que "esse fundo induziu um processo de municipalização sem

¹⁴ As fontes de receitas que compõem o FUNDEF são: 15% do FPE; 15% do FPM; 15% do ICMS; 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp); e 15% do Ressarcimento pela Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, denominada de *Lei Kandir*.

precedentes no Brasil" (PINTO, 2007, p. 879). Além disso, ele contribuiu pouco para aumentar a eficiência de gestão do sistema e, menos ainda, a qualidade do ensino.

Após 10 anos de vigência do FUNDEF, e em sua substituição, o Governo Federal criou o FUNDEB, através da EC nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007. Dentre as mudanças de um fundo para outro, destacam-se os percentuais a serem aplicados. Enquanto no FUNDEF, a vinculação era de 15% das receitas para o Ensino Fundamental, no FUNDEB a vinculação é de 20%, abrangendo toda a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e as modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Indígena e Educação Quilombola, entre outras. As etapas e as modalidades passam a ser incluídas nos recursos públicos como prioridade de atendimento e investimentos (BRITO *et al.*, 2015), sem contudo haver aumento de recursos para tanto.

Em cada estado da federação, existe uma "conta do FUNDEB" composta por 20% das receitas oriundas das transferências constitucionais obrigatórias da União para os Estados e os Municípios, que são: cota-parte de 50% do ITR devida aos Municípios, FPE, FPM, IPI-Exp, da Desoneração das Exportações (Lei Complementar nº 87/1996). Mais três fontes de recursos foram acrescentadas ao fundo, que são o percentual de 20% do ITCMD, do IPVA e do ICMS provenientes dos impostos arrecadados pelos Estados subnacionais. Esses recursos são distribuídos pelo número de alunos das diversas etapas e modalidades da Educação Básica presencial, matriculados nas redes municipais e estaduais. Acrescenta-se também a introdução de fatores de ponderações¹⁵ diferenciados para a distribuição, de acordo com as diferentes etapas da Educação Básica ou modalidade de ensino. Esses fatores vão modificar o cômputo do número de alunos, possibilitando atribuir maior peso à matrícula em etapas e modalidades de ensino específicas (DUARTE; FARIA, 2010).

O artigo 22 da Lei nº 11.494/2007 estabelece que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica¹⁶ em efetivo exercício na rede pública. Estabelece também que

¹⁵ Cabe à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, composta por um representante do Ministério da Educação, cinco representantes dos Secretários Estaduais de Educação e cinco representantes dos Secretários Municipais de Educação, deliberar sobre os fatores de ponderações (artigo 12, da Lei nº 11.494/2007).

¹⁶ Consideram-se profissionais do magistério da educação os docentes, os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, a direção ou a administração escolar, o planejamento, a inspeção, a supervisão, a orientação educacional e a coordenação pedagógica (Lei nº 11.494/2007, art. 22, *caput* II).

o poder público deva fixar em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o PSPN para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2007). Outro aspecto relacionado aos recursos financeiros é a complementação da União, que será de, no mínimo, 10% do total dos recursos alocados a esse fundo (BRASIL, 2007), como maneira de se buscar corrigir as desigualdades econômicas presentes nas redes de ensino dos Estados e Municípios. De caráter temporário, o FUNDEB, a partir de 2007, tem vigência prevista até 2020.

Vale mencionar que a ampliação do atendimento, a todos os níveis da Educação Básica no Brasil pelos fundos, do FUNDEF ao FUNDEB, não representou crescimento dos recursos vinculados, pois não há recurso novo, mas apenas redistribuição dos recursos no interior dos Estados (BRITO *et al.*, 2015). Nesse sentido, Davies (2006) ressalta que o FUNDEB, assim como o FUNDEF,

(...) traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na educação básica, o que significa que uns governos ganharão, mas outros perderão na mesma proporção, sobretudo quando não houver complementação federal, que será o único recurso novo para o sistema educacional como um todo, que não é tão significativo assim (p. 762-763).

A necessidade de aplicação de mais recursos para a educação pública e gratuita é notória. Entretanto, em vez disso, o que está ocorrendo é uma grande complexificação dos processos de seu financiamento, que está diretamente associado à adoção de uma política de *desfinanciamento*; a seu lado, expande-se o processo de privatização dos serviços públicos.

1.3 Rumos das políticas para a educação a partir de 2015

O ajuste estrutural empreendido no país e divulgado como imprescindível pelo setor produtivo, integrante do Governo Federal e da mídia em 2014, passadas as eleições presidenciais, realiza-se a partir de 2015, com medidas severas.

Em 2015, a educação foi uma das áreas mais atingidas pelos cortes de recursos do orçamento, tanto em números absolutos quanto proporcionalmente: R\$9,4 bilhões dos R\$48,8 bilhões (19%) foram suprimidos do orçamento do Ministério da Educação (MEC)¹⁷ aprovado para esse ano.

¹⁷ Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1677271-corte-maior-no-orcamento-e-realidade-para-2016-diz-ministro-da-educacao.shtml>>. Acesso em 22 jul. 2017.

Paralelamente, anunciam-se mudanças impactantes nas políticas educacionais, tais como as contidas nos documentos *Pátria educadora*, *Uma ponte para o futuro* e *A travessia social*; em novas legislações, como a EC nº 95/2016, a Lei Complementar (LC) nº 156/2016, a Lei Complementar (LC) nº 159/2017; e em projeto de lei, como o Projeto de Lei do Senado Federal (PLS) nº 204/2016, que serão abordados a seguir.

A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República no Governo Dilma, comandada pelo Ministro Mangabeira Urger, lançou, em abril de 2015, uma minuta pública e um documento intitulado *Pátria educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional: versão preliminar*, apresentado como concretização do *slogan* de campanha da presidenta Dilma para seu segundo mandato. O documento possui duas partes. A primeira delas esboça o ideário que inspira a Pátria Educadora e a segunda parte indica as ações de implementação. Freitas (2015), ao analisar o documento, ressalta que se trata de "um documento que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização – concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação"¹⁸.

O item que versa sobre os diretores e os professores denuncia a insuficiência de aumento da remuneração de professores. Haveria, então, uma enorme evidência empírica para demonstrar que elevar o salário do docente, ainda que concomitantemente a outras medidas, não resultaria em melhoria do ensino (BRASIL, 2015).

Na avaliação de Freitas (2015), esse argumento está associado à política de bonificação como forma de diferenciar salários, tornando a profissão mais atrativa para quem se esforçar. A evidência empírica existente, de acordo com o documento, não é apresentada.

O documento também aponta orientações com relação aos professores, sobre a carreira nacional e Prova Nacional Docente. As diretrizes de carreira nacional de professor devem ser propostas pela União aos Estados federados, visando valorizar a carreira e atrair número maior de vocações docentes. Prevê-se que o piso salarial será vinculado à carreira nacional (BRASIL, 2015).

Complementando a carreira nacional de professor, o documento apresenta a Prova Nacional Docente, que seria organizada por analogia a outras provas de iniciação a profissionais e seria ministrada depois da conclusão do curso de pedagogia ou licenciatura. Seria estruturada com uma parte teórica, nas disciplinas em que cada docente leciona, e com uma parte prática, que consistiria na demonstração de capacidade de ensino, segundo métodos

¹⁸ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/patria-educadora/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

e critérios reconhecidos. Por meio dessa prova, exigir-se-ia que todos os docentes demonstrassem aptidão para ensinar nas áreas para as quais se credenciaram (BRASIL, 2015).

Freitas (2015) sinaliza que essa proposta de carreira foi realizada há algum tempo, por ocasião da eleição do primeiro mandato de Dilma Rousseff, pelo grupo de apoio de seu então concorrente, José Serra. A alternativa que este e seu grupo indicavam para transformar a carreira do magistério consistia na criação de uma estrutura de carreira paralela e voluntária. O docente poderia optar por ela e a seleção seria mais rigorosa, o salário inicial bem mais atraente (podendo depender da disciplina), as avaliações mais frequentes e os salários baseados em uma parte fixa e outra variável, dependendo do desempenho medido pelas notas dos estudantes. As contratações seriam via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), portanto sem garantia de estabilidade e com frágil vínculo empregatício.

Em outubro de 2015, a Fundação Ulysses Guimarães, ligada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), elaborou o documento *Uma ponte para o futuro*, que se destinaria a preservar a economia brasileira de maneira que o Estado retomasse a capacidade de executar políticas sociais que combatessem a pobreza e criassem oportunidade para todos (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015). Esse documento dá ênfase à necessidade de ajuste fiscal, que consiste na redução estrutural das despesas públicas. Para tanto, afirma que é preciso, em primeiro lugar, acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com a educação e com a saúde. Propõe também o fim de todas as indexações para salários, benefícios previdenciários, entre outros. De acordo com o documento, essas medidas são necessárias para o novo regime fiscal e o estabelecimento de um novo regime orçamentário. Defende-se a ideia de *orçamento com base zero*, de forma que, a cada ano, os programas estatais sejam avaliados de acordo com os seus custos e benefícios (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015).

O documento afirma que será preciso mudar leis e até mesmo normas constitucionais para que não haja reincidência da crise fiscal. O texto defende também que as convenções coletivas devam prevalecer sobre as leis na área trabalhista e mostra-se favorável à política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada e a ampliação da idade mínima para os trabalhadores se aposentarem (65 anos para os homens e 60 anos para as mulheres), entre outras medidas (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015).

Em maio de 2016, a mesma Fundação lançou o documento *A travessia social: uma ponte para o futuro*, que apresenta diretrizes para a área social. O documento ressalta a necessidade de revisão dos programas sociais do Governo da presidenta Dilma Rousseff,

devendo-se buscar o equilíbrio fiscal, ampliar as boas políticas sociais e retomar o crescimento. O Estado deve transferir para o setor privado tudo o que se refira à infraestrutura. No campo educacional, o documento explicita algumas proposições, tais como o pagamento de adicional (bônus) a professores que melhorarem sua qualificação profissional e o desempenho de seus estudantes; e a Reforma do Ensino Médio (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016).

Na sequência dos cortes sucessivos na educação pública no Brasil realizados nos anos de 2015 e 2016, a EC nº 95/2016¹⁹, apresentada pelo presidente Michel Temer e promulgada em dezembro de 2016, altera o regime fiscal com o congelamento dos recursos destinados às áreas sociais (saúde, educação e outras políticas sociais), despesa com pessoal e infraestrutura por duas décadas.

Essa Emenda Constitucional institui um Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte anos. Ela limita as despesas primárias da União aos gastos do ano anterior corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) ou por outro índice que vier a substituí-lo, para o período de um ano, encerrando em junho do ano anterior a que se refere a lei orçamentária. Caso ocorra descumprimento do limite de gastos, aplicar-se-ão ao órgão ou ao Poder Executivo, até final do exercício de retorno das despesas ao respectivo limite, as seguintes vedações: reajuste salarial de servidores públicos, criação de cargo, emprego ou função e alteração de estrutura de carreira que implique em aumento de despesa, admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não causem aumento de despesa e aquelas oriundas da vacância de cargos efetivos, realização de concurso público e criação de auxílios, vantagens e abonos para os servidores públicos (BRASIL, 2016b).

De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2016a), o dinheiro economizado com o congelamento dos gastos públicos por vinte anos será canalizado para o pagamento da dívida pública que atualmente consome quase metade do orçamento do país.

Diversas categorias de trabalhadores, movimentos sociais e estudantis realizaram mobilizações no país para tentar barrar essa proposta de EC. No dia 29 de novembro de 2016, enquanto ocorria uma enorme manifestação do lado de fora do Congresso Nacional –

¹⁹ Tramitou na Câmara dos Deputados como Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 e, no Senado, como PEC nº 55/2016.

violentamente reprimida pela polícia militar do Distrito Federal –, o Senado aprovou-a em primeiro turno. No dia 13 de dezembro de 2016, os senadores, ignorando a reivindicação da maioria da população brasileira, contrária a essa proposta de EC, aprovaram a proposta (ANDES-SN, 2016b).

Segundo Maria Lucia Fattorelli, da Auditoria Cidadã da Dívida, essa EC congela os investimentos e gastos primários, não se incluindo os gastos com a chamada dívida pública, uma vez que esta não faz parte dos gastos primários. O atendimento aos direitos sociais ficará comprometido no período de vinte anos, bem como o desenvolvimento socioeconômico e a erradicação da pobreza e das desigualdades no Brasil (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2016a).

A EC nº 95/2016 altera todo o sistema de seguridade social, de assistência social, de previdência, de saúde e de educação, limitando o valor a ser despendido com esses setores, de forma que não teremos um mínimo definido constitucionalmente e, sim, um máximo. A Lei Complementar nº 156/2016²⁰, aprovada em dezembro de 2016, trata da renegociação da dívida dos Estados com a União (BRASIL, 2016c). O texto original do PLP nº 257/2016 continha várias contrapartidas, tais como aumento da contribuição previdenciária dos servidores, suspensão de aumentos salariais e de realização de concurso público, privatização de empresas e redução de incentivos tributários (BRASIL, 2016d). Essas contrapartidas foram retidas na tramitação do projeto na Câmara dos Deputados e não constam na Lei aprovada.

De acordo com o ANDES-SN (2016c), a eliminação dessas medidas no texto original do PLP nº 257/2016 só ocorreu devido à pressão que os servidores públicos federais, estaduais e municipais exerceram sobre os deputados federais.

Entretanto, essas contrapartidas retornaram com a LC nº 159/2017²¹, que instituiu o Regime de Recuperação Fiscal dos Estados e do Distrito Federal. De acordo o texto da Lei, o ente federativo que desejar aderir esse Regime para ajustar os desvios que afetaram o equilíbrio das contas públicas terá uma série de restrições, tais como: a concessão de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros do serviço público; a criação de cargo, função ou emprego e alteração na carreira que impliquem aumento de despesa; a realização de concurso público e admissão ou a contratação de pessoal, ressalvadas apenas as hipóteses de reposição de vacância; a criação ou acréscimo de vantagens, auxílios, abonos ou benefícios de qualquer natureza em favor dos servidores e empregados públicos;

²⁰ Tramitou na Câmara como PLP nº 257/2016 e, no Senado, como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 54/2016.

²¹ Tramitou na Câmara dos Deputados como PLP nº 343/2017.

entre outros. Essas restrições envolverão a todos os Poderes, órgãos, entidades e fundos do ente federativo (BRASIL, 2017a).

O ANDES-SN (2017a) ressalta que essa Lei faz parte do pacote do governo de se adaptar às exigências do capital, recaindo sobre os trabalhadores esse arrocho fiscal. Essa diretriz administrativa atinge diretamente os servidores, pois precariza ainda mais os serviços públicos e ameaça seus direitos, e conseqüentemente, os direitos da população que recorre a tais serviços públicos.

Há também o PLS nº 204/2016, apresentado pelo senador José Serra, que visa "legalizar" novos esquemas sofisticados de geração de dívida pública que já se encontram em funcionamento em diversos Estados e Municípios brasileiros, a exemplo da PBH Ativos S.A., em Belo Horizonte e, a CPSEC, em São Paulo. Esse Projeto de Lei possui por objetivo autorizar e regulamentar operações de cessão de direitos creditórios inscritos ou não em dívida ativa pelas três esferas do governo. Para tanto, propõem-se mudanças na Lei nº 4.340/1964. Com isso, as operações de cessão de direitos creditórios, que atualmente já são efetuadas por alguns Estados e Municípios, ganharão maior segurança jurídica.

Dessa forma, passará a ser permitido aos entes federativos, mediante autorização legislativa, ceder direitos creditórios originados de créditos tributários e não tributários, objetos de parcelamentos administrativos ou judiciais, inscritos ou não em dívida ativa, a pessoas jurídicas de direito privado (SÃO PAULO, 2016). Segundo a Coordenação Nacional da Auditoria Cidadã da Dívida (2016), essa medida cria um mecanismo para encobrir a transferência de recursos públicos para o setor financeiro privado. Esse projeto encontra-se em tramitação no Senado Federal²².

A EC nº 95/2016, a LC nº 56/2016 e a LC nº 159/2017, bem como as ações elencadas nos documentos *Uma ponte para o futuro* e *A travessia social*, articulam-se e convergem para a criação de condições e para a eliminação de barreiras ao acesso ao fundo público pelo setor privado, à custa da extinção de direitos sociais e trabalhistas dos servidores públicos e demais trabalhadores. Entretanto, essas não são as únicas medidas do gênero, existindo outras que se encontram em tramitação no Congresso Nacional. E a cada dia há uma nova iniciativa do gênero no país.

²² Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125723>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Vale registrar que o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) realizou um levantamento, em março de 2016, das principais matérias tramitando no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) que tiveram movimentação nos últimos anos e sinalizam a possibilidade iminente de retirada, flexibilização ou até mesmo eliminação de direitos duramente conquistados ao longo da história no Brasil. Esse levantamento constatou 55 ameaças²³ tramitando no Parlamento. Algumas dessas medidas são: (1) suspensão de contrato de trabalho (PL nº 1.875/2015 – Câmara dos Deputados) e (2) redução da jornada de trabalho com redução dos salários (PL nº 5.019/2009 – Câmara dos Deputados).

Trata-se, assim, de um amplo pacote de medidas que retiram direitos dos trabalhadores para favorecer os grandes capitais com a justificativa de superar a crise fiscal do Estado e honrar o pagamento da dívida pública. Essas medidas são apresentadas como necessárias e sob o argumento falacioso de que não implicam cortes de direitos. A redução enorme dos gastos com os direitos sociais e a privatização dos serviços públicos precarizarão ainda mais as condições de trabalho. Os vínculos empregatícios sólidos, a carreira e a remuneração digna encontram-se em via de extinção em decorrência da contratação por OS para atividade docente. Frente a esse conjunto de medidas, fica evidente o papel do Estado capitalista e o significado das proposições e definições de políticas públicas por parte do governo, já que este se encontra a serviço do capital.

1.4 Considerações finais

Este capítulo buscou apontar alguns dos grandes temas que se relacionam direta ou indiretamente ao objeto da pesquisa, tais como a Reestruturação Capitalista, a Reforma do Estado, as Reformas Educacionais da década de 1990, as medidas atuais de ajuste fiscal em curso, que atingem diretamente o serviço público, e os direitos sociais, entre eles a educação.

O Estado moderno, por ser comprometido com os interesses da classe capitalista, implementa ações em benefício do capital. Nesse contexto, determinadas leis são aprovadas em detrimento de outras, visando contemplar interesses da classe capitalista. Por outro lado, quando são aprovadas medidas que impliquem determinados direitos sociais, estas não são efetivadas na prática. Daí decorre a luta pela efetivação dos direitos.

²³ Disponível em: <<http://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/25839-55-ameacas-de-direitos-em-tramitacao-no-congresso-nacional>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

As atuais medidas propostas pelo Governo Federal, que representam a supressão de direitos sociais e trabalhistas dos cidadãos, afirmam a necessidade de redução dos gastos com os serviços públicos. Com isso, o fundo público, no lugar de retornar à sociedade sob forma de bens e serviços, tais como saúde, educação, habitação, entre outros, é destinado, em grande parte, ao pagamento da dívida e aos interesses do capital internacional.

Essas medidas só podem ser compreendidas em sua magnitude se localizadas em análise histórica, na atual reestruturação capitalista em âmbito mundial, que busca consolidar um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, que apresenta requerimentos aos Estados e à produção, causando profundo impacto no campo social, sobretudo nas áreas de saúde e educação, entre outras, com a justificativa de superar a crise do capital.

Pode-se compreender esse processo como um novo ajuste sobre as condições sociais e econômicas do trabalhador, um novo confisco do capital sobre os salários dos trabalhadores em geral, suas famílias e descendentes, em que os servidores públicos, e em particular os professores e profissionais da saúde, darão o seu contributo via proletarização. O correlato dialético desse processo de proletarização é a inelutável aproximação e identificação dessas categorias com a classe trabalhadora em geral, o que pode representar novos horizontes para a luta de classes.

CAPÍTULO II

TRABALHO, CARREIRA, REMUNERAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E REGULAMENTAÇÃO NACIONAL

A atividade docente é concebida como trabalho, tendo como referência Marx, para quem o trabalho transforma a natureza, o homem e o mundo, e possui uma dimensão ontológica, mas que, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser assalariado, tornando-se uma mercadoria, em um processo que aliena o trabalhador.

Concebe-se, portanto, o professor como um trabalhador que vende sua força de trabalho para sobreviver, inserido nesse processo de alienação. Além disso, compreende-se o professor como uma mercadoria que forma trabalhadores, portanto, a mercadoria mais importante no sistema capitalista.

Posto isso, considera-se que as transformações do capitalismo, a partir da década de 1970, causaram mudanças nas relações de emprego e de trabalho em geral, e também no trabalho exercido nos sistemas de ensino, que carecem ser melhor compreendidas em sua inter-relação com as transformações operadas em outros âmbitos da vida em sociedade, tais como na atuação do Estado, nas políticas sociais e na educação, entre outras.

O objetivo deste capítulo é discutir as condições gerais de trabalho no setor da educação pública, identificar as relações de emprego e de trabalho, discutindo as especificidades do trabalho docente no que se refere às normas de ingresso, progressão, carreira e remuneração dos professores e suas possíveis inflexões ante o quadro de regressão de direitos sociais e de flexibilização das leis trabalhistas.

Para tanto, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, discute-se o trabalho em geral e trabalho docente, problematizando os conceitos, as transformações processadas pelo capitalismo contemporâneo, as características, os processos de precarização e de proletarização; a segunda seção dedica-se à discussão da carreira e da remuneração dos professores da Educação Básica à luz da literatura da área; e a terceira seção, por seu turno, trata da carreira e da remuneração docente no arcabouço legal brasileiro.

2.1 Trabalho: conceitos e teorias

Marx (1996) concebe o trabalho como "um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla

seu intercâmbio material com a natureza" (p. 297). O homem possui a capacidade de planejar, de idealizar o objeto, antes de torná-lo concreto. Assim, o trabalho se configura como atividade primordial para a vida humana. O processo de trabalho pauta-se na atividade do homem operando na transformação de um objeto subordinado a um determinado fim através do instrumental de trabalho, sendo o produto o resultado desse processo.

O trabalho é uma realização essencialmente humana. O homem, ao atuar sobre a natureza e ao modificá-la, transforma sua própria essência (MARX, 1996). Diferentemente dos animais, que laboram instintivamente a natureza, o homem planeja a execução de uma atividade em sua consciência antes de erguê-la na realidade. O trabalho converteu-se em um momento de mediação entre a natureza e a humanidade, ponto de partida para a constituição do ser social (ANTUNES, 2008).

Com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, o trabalho assume a forma de trabalho assalariado²⁴, sendo transformando em mercadoria. Ele passa a desempenhar dupla função em relação a sua produção de valores, originando valor de uso e valor de troca. Nesse sentido, Antunes (2008) afirma que o trabalho, ao mesmo tempo, "cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada" (p. 14).

A força de trabalho passa a ser uma mercadoria numa relação de compra e venda extremamente desigual. A respeito dessa relação, Marx (2004) expõe que "o trabalhador não está defronte àquele que o emprega na posição de um livre vendedor, o capitalista é sempre livre para empregar o trabalho, e o trabalhador é sempre forçado a vendê-lo" (p. 36). Os trabalhadores vendem sua força de trabalho para sobreviver em troca de um salário²⁵ que é "determinado mediante o confronto hostil entre capitalistas e trabalhador" (MARX, 2004, p. 23).

Esse confronto hostil refere-se à luta de classes que ocorre entre patrão e trabalhadores em que o capitalista tentará, de todas as formas, vencer os trabalhadores no que se refere ao aumento salarial e nas reivindicações por melhores condições de trabalho. Normalmente, os trabalhadores atuam em condições precárias e desumanas (SOUZA, 2013).

Vale mencionar que a força de trabalho produz uma mercadoria de valor mais elevado que o conjunto de mercadorias necessárias para produzi-la, os meios de produção e a própria

²⁴ Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/modosdeproducao.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

²⁵ Alguns estudiosos utilizam o termo *salário* em vez de *remuneração*. Dessa forma, preserva-se o termo utilizado pelo autor.

força de trabalho, que é o valor excedente denominado de *mais-valia*. Embora o capítulo 1 tenha tratado do conceito de mais-valia, é importante reiterar que a mais-valia absoluta é produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho. E, na mais-valia relativa, que possui a função de aumentar o valor total do que cada trabalhador produz, a jornada de trabalho é mantida a mesma. Esta última resulta das inovações tecnológicas, que exigem menor tempo de trabalho para reprodução da força de trabalho (MARX, 1996).

Na sociedade capitalista, o trabalho leva à desumanização e à alienação do homem. De acordo com Marx (1932, *s. p.*), o trabalho torna-se alienado com relação ao objeto de trabalho, que não pertence ao trabalhador, sendo que "quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir"; com relação ao processo de trabalho, pelo fato do trabalho ser externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, ser sofrido e por ele não se realizar em seu trabalho; e por si próprio na condição de atividade vital do ser humano, já que é realizado unicamente como um meio para existência desse trabalhador.

O processo de trabalho no capitalismo, por conseguinte, apresenta dois fenômenos característicos: o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho; e o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor imediato, o trabalhador. O próprio processo de trabalho também é propriedade do capitalista (MARX, 1996). Esse processo causa um estranhamento entre o trabalhador e sua produção, uma vez que aquele perde o controle de seu trabalho, não se reconhecendo como produtor daquilo que ele próprio produziu. Antunes (2006) trata dessa questão no excerto transcrito abaixo:

Se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se *estranhado*. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização *no e pelo* trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência (p. 126).

Para a superação dessa forma de sujeição do homem ao capital e, portanto, para a emancipação humana, é necessário que ocorra a emancipação política, econômica e social, que implica abolição da propriedade privada, da divisão de classe e do próprio Estado; e o estabelecimento de relações sociais de tipo novo. Mas essa é uma experiência que a humanidade, em sua história, ainda não experimentou, estando, porém, posta como uma utopia a ser alcançada.

2.2 O trabalho ante a crise do capitalismo

O trabalho na sociedade capitalista complexifica-se, ainda mais, com as profundas transformações que o capitalismo introduziu no mundo do trabalho, nas últimas décadas. A partir dos anos 1970, o capitalismo passa por um processo de reestruturação, tornando-se globalizado. Os processos produtivos capitalistas expandem-se no mundo inteiro, ocorrendo o fortalecimento das empresas transnacionais e a alteração da divisão internacional do trabalho, que passa atuar na esfera dessas grandes empresas (SANTOS, 2004).

Essas mudanças dão-se com a introdução do modelo de acumulação flexível, pautado, sobretudo, na flexibilidade do trabalho e no avanço tecnológico. Os resultados do progresso tecnológico apresentam-se a partir da "intensificação da substituição do 'trabalho vivo' pelo 'trabalho morto', em grande ritmo, provocando o desemprego estrutural e o aprofundamento das situações de pobreza, miséria e instabilidade" (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 38-39).

A flexibilização pode ser compreendida como liberdade às empresas na determinação das condições de contratação, de remuneração e de uso do trabalho. Com isso, ocorre o pagamento de salários reais menores do que exige a paridade de trabalho e mudanças na jornada de trabalho, reestruturando os horários e as características do trabalho, tais como turno, escala, horário flexível, dentre outras. Há, também, um alargamento do trabalho terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal (ANTUNES, 2008). Com isso, recrudescem-se o processo de precarização do trabalho, associado à eliminação dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores.

Nesse contexto, a legislação do trabalho é flexibilizada, ocorrendo uma desregulamentação dos direitos trabalhistas. A flexibilização das leis trabalhistas iniciou-se no Brasil na década de 1990, gradativamente, em sua maioria, por meio de medidas provisórias e sem a realização de uma discussão com a sociedade (BUSNELLO, 1999).

Nessa direção, a aprovação da Lei nº 8.949/1994 acrescentou parágrafo único ao artigo 442 da CLT, que versa sobre o contrato individual de trabalho, instituindo que não existe vínculo empregatício entre qualquer que seja o ramo da sociedade cooperativa e seus associados, nem entre estes e os tomadores de serviços daquela (BRASIL, 1994a). A constituição da sociedade cooperativa é uma forma de se desviar da proteção da legislação brasileira. A Lei nº 9.601/1998 torna possível a adoção de contrato de trabalho por prazo determinado, não respeitando o princípio da continuidade da relação empregatícia (BRASIL,

1998). A Medida Provisória nº 2.164-41/2001 que acrescenta o artigo 58-A na CLT, instituiu o trabalho em regime parcial que não exceda 25 horas semanais. O salário é proporcional à jornada de trabalho realizada (BRASIL, 2001b).

Esse processo de flexibilização dos direitos trabalhistas intensifica-se ainda mais na atualidade, conforme tratado no capítulo 1, com a EC nº 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal e limita a realização de concursos públicos, reajuste salarial, alteração na carreira, entre outros; e também com a Lei nº 13.429/2017, que regulamenta a terceirização no país, inclusive para as atividades-fim, como no caso da docência e a Reforma Trabalhista. Essas medidas, entre outras, dissolvem direitos conquistados pelos trabalhadores e tornam o trabalho temporário modelo a ser difundido.

Cabe ressaltar que, no serviço público, embora a Constituição Federal de 1988 tenha instituído para a Administração Pública o regime jurídico único, estabelecendo o ingresso por meio de concurso público com estabilidade, admitiu, ao mesmo tempo, a possibilidade de contrato temporário, sem concurso público, para atender à necessidade provisória de excepcional interesse público (BRASIL, 1988). O contrato temporário trata-se de exceção, não se constituindo a regra para contratação de pessoal para atuar no cargo público. Diversas redes de ensino utilizam-se dessa exceção para contratar professores em caráter temporário, em vez do provimento por meio de concurso público de provas ou provas e títulos.

Com efeito, os reformadores apontam o que chamam de equívocos da CF de 1988 no campo da administração de recursos públicos em meio à justificção da Reforma do Estado Brasileiro em 1995. Alega-se que, com o estabelecimento do regime jurídico único, deu-se início ao processo de uniformização do tratamento de todos os servidores da Administração Pública, sendo o ingresso limitado ao concurso público. Mencionam, também, que a extensão do regime estatutário para todos os servidores encareceu grandemente os custos da máquina administrativa e fez com que muitos servidores não valorizassem seu cargo. Nesse sentido, defendem a utilização de outras formas de seleção de maneira mais flexível (BRASIL, 1995).

Na sequência, são estabelecidas mudanças, pela Reforma, possibilitando (1) a contratação de servidores celetistas por processo seletivo, sendo que admissão de servidores estatutários manter-se-ia por meio de concurso público; (2) a flexibilização da estabilidade dos servidores estatutários, sendo permitindo demissão por excesso de quadros, por falta grave e por insuficiência de desempenho; e (3) o fim da isonomia das remunerações (BRASIL, 1995).

Estabelece-se que os servidores celetistas ocupantes do cargo público são providos por processo seletivo público, contratados sob o regime da CLT. Esses servidores encontram-se subordinados às normas do sistema da Administração Pública e ao sistema trabalhista aplicado aos empregados comuns (BENETTI; ARAÚJO, 2008). A principal diferença entre os regimes celetista e estatutário são as despesas. O regime celetista possui despesas com o pagamento de aviso prévio, seguro desemprego e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que o regime estatutário não prevê. No regime estatutário, a responsabilidade pelo pagamento de aposentadoria e pensões é da própria Administração Pública, enquanto no regime celetista esta responsabilidade é do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Cabe ressaltar que, em ambos os regimes, ocorre o recolhimento mensal de um percentual sobre a remuneração para a seguridade do agente público (FARIAS, 2014).

Essas alterações, instituídas pelo documento que apresentou a Reforma, passam a se expressar nas legislações. Tanto é assim que a Emenda Constitucional nº 19/1998 suprimiu a obrigatoriedade do regime jurídico único, possibilitando a adoção de regimes jurídicos diversificados, como o contratual e aquele por meio da CLT. Essa emenda também implantou o procedimento de avaliação de desempenho dos trabalhadores do setor público, sendo que só serão considerados estáveis após três anos de efetivo exercício do cargo público em virtude de concurso público. Além disso, inseriu a possibilidade de demissão em decorrência da avaliação periódica de desempenho. Em 1999, a Lei nº 9.801 permitiu a exoneração de trabalhadores estáveis, podendo o trabalhador estatutário do setor público ser exonerado por insuficiência de desempenho e/ou por excesso de despesa pública.

A Lei de Responsabilidade Fiscal, LC nº 101/2000, estabelece normas e limites para administrar as finanças públicas, voltados para a responsabilidade na gestão fiscal, com o objetivo de equilibrar as contas públicas. A Lei explicita a despesa total com pessoal como o somatório dos gastos com os ativos, os inativos e os pensionistas, englobando mandatos eletivos, cargos, função ou emprego, com quaisquer espécies remuneratórias, inclusive adicionais, gratificações, vantagens pessoais, entre outros. Denomina como outras despesas de pessoal os valores dos contratos de terceirização de mão de obra em substituição de servidores e empregados públicos. Institui os percentuais da receita corrente líquida que não poderão ser excedidos por cada ente da federação com a despesa total com pessoal, no período de doze meses, sendo 50% para a União e 60% para os Estados e Municípios. É nulo de pleno direito qualquer ato que gere aumento da despesa com pessoal fora dos percentuais estabelecidos na Lei (BRASIL, 2000).

Segundo Krein (2007), essa Lei possui duas consequências nas formas de contratação. A primeira, é que limita a realização de concurso público, uma vez que o servidor público torna-se uma despesa permanente. Em decorrência disso, é estimulada a contratação temporária e emergencial, entre outras. A segunda, é que contribui para a terceirização da mão-de-obra por não se constituir despesa total com pessoal.

Dessa forma, ocorre, no setor público, uma combinação de variadas formas de contratação, flexibilizando a estabilidade e os direitos trabalhistas. No que se refere ao magistério público, a CF de 1988, no artigo 206, determina que o ingresso dos professores na carreira deve ser exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos. Entretanto, pelo fato de a Constituição permitir contrato temporário para atender à necessidade excepcional no setor público, tem se dado a contratação de professores em caráter temporário.

Como observado, os contratos temporários são realizados pela Administração Pública por terem procedimentos mais flexíveis. Mediante processos seletivos simplificados, recrutam-se os candidatos no lugar da utilização de concursos públicos. A vigência do contrato geralmente coincide com o período do ano letivo e essa forma de contratação deveria acontecer somente em situações específicas de substituições urgentes da docência, porém vem sendo utilizada com frequência nas redes públicas de ensino para reduzir gastos, endossando o processo de precarização do trabalho docente. A remuneração desses professores costuma ser inferior à dos docentes do quadro efetivo e aqueles não possuem estabilidade profissional (GURGEL; SOUSA JÚNIOR, 2013).

Vale mencionar alguns dados sobre vínculo de trabalho dos professores do *survey* realizado em 2009 pela pesquisa intitulada *Trabalho docente na Educação Básica no Brasil*²⁶. Essa pesquisa levantou a situação do sujeito docente da Educação Básica no Brasil e suas condições de trabalho. Dos docentes respondentes²⁷ da pesquisa, 64%, são estatutários, admitidos por meio de concurso público; 24%, admitidos por contrato temporário; 4%, admitidos em regime celetista; 3%, estagiários com remuneração; e 5%, admitidos por meio de outro tipo de vínculo (GESTRADO-UFMG, 2010).

O número de professores com contrato temporário é significativo nas redes públicas de ensino e constitui-se numa estratégia evidente de redução de gastos. As condições de emprego

²⁶ Essa pesquisa foi desenvolvida em sete estados brasileiros: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Pará, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, sob coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

²⁷ A amostra foi composta por 8.895 sujeitos docentes de Educação Básica dos estados pesquisados.

são diferenciadas dos professores estatutários, uma vez que estes não possuem garantia de renovação de contratos e de benefícios sociais. O professor temporário muda constantemente de escola, de colegas, de alunos, de direção, fazendo com que não consiga criar vínculos fortes de trabalho.

Com relação à formação mínima para ingressar na carreira do magistério público de Educação Básica, a LDBEN/1996, no artigo 62, especifica que será o nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo admitida a formação em nível médio, na modalidade Normal, para lecionar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, é essencial distinguir relações de emprego de relações de trabalho. Primeiramente, faz-se necessário diferenciar *emprego* de *trabalho*. De acordo Granemann (2009), para o capital, o emprego é compreendido como postos de trabalho; por sua vez, trabalho "é criação, é motor de civilização e fonte de realização das potencialidades da natureza social do homem que ao criar o trabalho é recriado e modificado pela atividade a que deu vida" (p. 6).

As relações de emprego são uma das modalidades da relação de trabalho, sendo seu reconhecimento condicionado, pelo ordenamento jurídico, a cinco requisitos, que são: pessoa física, natureza não eventual, dependência ao empregador, pagamento de salário e prestação pessoal de serviços (MIRANDA, *s. d.*).

Oliveira (2000) define essas relações "como sendo aquelas concernentes às formas contratuais, ou seja, as que determinam as condições salariais, de seguridade e de jornada de trabalho" (p.162). Estas dizem respeito ao campo da institucionalidade, às relações jurídicas e ao direito do trabalho.

As relações de trabalho, por seu turno, possuem caráter genérico e referem-se a todas as relações jurídicas derivadas da prestação de serviço (MIRANDA, *s. d.*). Segundo Oliveira (2000), essas relações são aquelas que acontecem no âmbito da empresa e que, muitas vezes, não são comportadas pela norma. Elas dizem respeito às formas como o trabalho é realizado, à execução das atividades e das tarefas e às relações de poder dentro da empresa, sendo alvo da tentativa de prescrição e de normatização. Tais relações de trabalho refletem o espaço da "mais-valia, da exploração consentida na estrutura social" (OLIVEIRA, 2000, p. 163), referindo-se às relações sociais de produção.

Dessa maneira, é possível perceber que as transformações ocorridas no trabalho nas últimas décadas implicam mudanças nas relações de trabalho e de emprego, inclusive no setor

público. São evidências a precarização das formas contratuais, o rebaixamento salarial, a perda de benefícios sociais, o rebaixamento de carreiras e a ausência de reposição de cargos, entre outros.

2.3 O trabalho docente no capitalismo

As dimensões do trabalho no capitalismo fazem-se presentes também no trabalho docente, uma vez que este é "parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto à sua lógica e às suas contradições" (DUARTE, 2008, p. 3). O professor é concebido como um trabalhador que vende sua força de trabalho para sobreviver. A especificidade que distingue os professores dos outros trabalhadores é explicitada por Bernardo (2006) no excerto transcrito a seguir:

Eles não são operários, fabricantes de bens materiais, nem são prestadores de um tipo de serviços que tenha uma mera função acessória para o consumidor. Eles são produtores de força de trabalho, não produtores de pessoas mas produtores das qualificações que essas pessoas vão ter quando no futuro forem trabalhadores também (p. 2).

Para compreender a configuração do trabalho docente na atualidade, sua heterogeneidade, sua origem e sua posição na estrutura de classes, convém resgatar alguns elementos de sua constituição histórica, de sua natureza e de sua complexidade. No Antigo Regime²⁸, a Igreja exercia o controle sobre a educação e o Estado detinha, apenas, a soberania teórica do ensino no que se refere às "autorizações para a abertura de escolas, cartas-patentes, entre outras, porém não [chegava] a formar um corpo administrativo permanente encarregado de exercer plenamente as suas prerrogativas" (PETITAT, 1994, p. 141). As escolas funcionavam, em sua maioria, nas catedrais e nos conventos, sendo os professores membros do clero.

No século XVI, quando se abriram escolas elementares para camadas mais amplas da população, o clero sozinho não dava conta de atender a toda a essa demanda. Para tanto, foram convocados colaboradores leigos para exercer a atividade docente em que eles próprios deveriam professar a fé. A Igreja e suas corporações tinham a preocupação de incentivar a docência como vocação e sacerdócio (HYPOLITO, 1997). Somente a partir dos séculos

²⁸ Denominação como ficou conhecido o sistema político e social da França anterior à Revolução Francesa. O termo foi aplicado depois da revolução como marca da transição política e foi caracterizado por um modelo de Estado monárquico e absolutista.

XVIII e XIX é que a divisão de poderes entre Estados e Igrejas se desintegra, passando o Estado a ser o responsável pela educação. Diante do desenvolvimento da sociedade capitalista, do processo de urbanização e de industrialização, ocorre um aumento do atendimento educacional para a classe trabalhadora, baseando-se em princípios liberais e laicos.

Com a ampliação da oferta da educação escolar e do quantitativo de professores, o professorado vai-se constituindo como um corpo profissional, assalariado e empregado, sobretudo, pelo Estado. Com isso, ocorre a busca de profissionalização dos docentes, de forma a resguardar um campo de conhecimento que passa a afastar-se da concepção da docência baseada na vocação e no sacerdócio. Busca-se, também, constituir e organizar normatizações e regulações do trabalho docente, "tanto em termos de formação e profissionalização quanto em termos de salários e estatuto de carreira" (HYPOLITO, 1997, p. 104).

No Brasil, atualmente, a heterogeneidade do trabalho docente é grande, uma vez que os professores trabalham em diferentes etapas e níveis de ensino, em variadas esferas administrativas (federal, estadual ou municipal) e no setor privado. Essas diferenças compõem um quadro muito diversificado da docência no Brasil (BARBOSA, 2011). O trabalho docente, portanto, assume diferentes dimensões, a depender da etapa de ensino, da esfera administrativa e da formação acadêmica. A remuneração varia conforme a etapa de ensino na qual se atua, sendo que quanto menor a faixa etária do estudante, menor é a remuneração recebida (CAMPOS, 1999; PENNA 2007). A predominante presença das mulheres constitui uma das especificidades da docência. Em suas análises, Hypolito (1997) ressalta que o trabalhador docente não realiza um trabalho qualquer, é um trabalhador assalariado do sexo feminino.

Deve-se considerar, também, que o trabalho docente é tensionado por fatores políticos e econômicos. Há autores, como Bittar e Ferreira Júnior (2010), Ferretti (2012) e Figueiredo (2014), que apontam que o exercício da docência está passando por um processo de proletarização, entendida como a perda de controle do trabalhador sobre seu trabalho e autonomia. Ferretti (2012) expõe que a proletarização está referida aos processos de racionalização e burocratização que estruturam as redes públicas de ensino, principalmente a partir do crescimento delas e da maneira pela qual se organiza o trabalho em seu interior e nas instituições escolares. A estruturação racional/burocrática das redes de ensino, nas quais os docentes se inserem como assalariados, implicou na perda progressiva do controle destes

sobre seu trabalho, no que se refere ao conteúdo a ser ensinado e no concernente aos métodos a empregar, tanto em termos de ensino quanto em termos de avaliação.

De acordo com Enguita (1991), a perda dessa autonomia redundaria em processos de desqualificação, uma vez que os professores deixariam de realizar demandas que implicassem reflexão crítica sobre suas práticas e no que se refere às decisões concernentes.

Para Bittar e Ferreira Júnior (2010), no Brasil, a proletarização tem decorrido do empobrecimento econômico dos professores, a partir da expansão da escola pública na década de 1960. As condições materiais de vida dos docentes situam-nos como proletários. Já Sá (1986), por sua vez, reitera que o atributo que diferenciava os professores dos demais trabalhadores era o de concentrar ainda as condições de produção. Contudo, a perda para o capital do saber que concentrava fez desaparecer esse atributo, tornando-os proletários como qualquer outro trabalhador.

Segundo Figueiredo (2014), a proletarização é a expressão estrutural do próprio movimento histórico do capital, sendo caracterizada pela perda de controle das condições objetivas e subjetivas da produção da vida social.

Ferretti (2012) reitera que o tema da proletarização do trabalho docente é polêmico, uma vez que nele reside o fulcro das discussões sobre a profissionalização na área, dadas as relações que têm sido estabelecidas entre ambos os conceitos.

Contudo, com todas as transformações do capitalismo na educação e no trabalho docente, a mercadorização tem trazido de volta essa discussão e o termo precarização parece ser insuficiente. Medidas atuais elaboradas pelo Governo Federal evidenciam o aprofundamento das condições precárias de trabalho, expressos de forma mais evidente com a Reforma Trabalhista e com a Reforma da Previdência.

A Reforma Trabalhista, proposta pelo Governo de Temer, foi sancionada por meio da Lei nº 13.467/2017²⁹, em 13 de julho de 2017. O texto altera mais de 100 pontos da CLT. Uma das alterações centrais é a prevalência dos acordos coletivos definidos entre as empresas e os trabalhadores sobre a lei (negociado sobre o legislado). Isso poderá ser aplicado nas férias de forma a ser usufruídas em até três períodos, sendo que um deles não poderá ser inferior a quatorze dias corridos e os demais não poderão ser inferiores a cinco dias corridos, cada um; na jornada de trabalho que pode se estender até 12 horas diárias; no plano de cargos e salários, o qual poderá ser alterado constantemente, uma vez que está dispensada a

²⁹ Tramitou na Câmara dos Deputados como PL nº 6.787/2016 e no Senado Federal como PLC nº 38/2017.

necessidade de qualquer forma de homologação ou de registro em órgão público; na redução de salário; no banco de horas anual; no trabalho intermitente, modalidade que não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e inatividades, estabelecido em horas, dias ou meses; na remuneração por produtividade e por desempenho individual; no enquadramento do grau de insalubridade; na prorrogação da jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho. A Lei também retira a exigência de os sindicatos homologarem a rescisão contratual no caso de demissão e torna a contribuição sindical facultativa (BRASIL, 2017c).

A presidente do ANDES-SN, Eblin Farage, aponta que a referida Lei precariza ainda mais as relações de trabalho e privilegia o empresariado. Sinaliza também a necessidade de ampliar a mobilização para defender os direitos dos trabalhadores historicamente conquistados. Em suas palavras,

(...) a ação dos senadores demonstrou que prevaleceu os interesses do grande Capital, que se expressa, entre outras coisas, nas grandes propinas pagas. A nós trabalhadores e, em especial, aos segmentos vinculados ao serviço público, é necessário ampliar a mobilização e construir grandes atividades de enfrentamento para defender os nossos direitos e lutar contra a precarização dos serviços públicos que atendem a toda a população. É necessário construir uma nova Greve Geral³⁰.

A Reforma da Previdência, por sua vez, foi enviada pelo presidente Michel Temer ao Congresso Nacional em dezembro de 2016 e foi denominada de Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 287/2016³¹. Esta institui a Reforma da Previdência, dissolvendo direitos da maioria dos trabalhadores brasileiros para pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Ela estabelece a nova regra para aposentadoria, que passará a exigir idade mínima de 65 anos e 25 anos de contribuição tanto para homens quanto para mulheres, sem que se receba valor integral. Para aposentadoria integral, será necessário contribuir por 49 anos para a Previdência, limitando-se ao teto pago pelo INSS, atualmente de R\$5.189,82 (cinco mil, cento e oitenta e nove reais e oitenta e dois centavos). A pensão por morte será reduzida pela metade³².

A PEC nº 287/2016 recebeu um total de 164 emendas parlamentares e, até a presente redação deste estudo, continua em tramitação na Câmara dos Deputados. Entre as principais

³⁰ Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-962724985.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

³¹ Confira em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

³² Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/520784-REFORMA-DA-PREVIDENCIA-PREVE-IDADE-MINIMA,-PISO-E-TETO-PARA-TODOS-OS-TRABALHADO-RES.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

mudanças, está a redução da proposta de idade mínima de aposentadoria para mulheres, de 65 para 62 anos. Os homens permaneceriam com a idade mínima de contribuição de 65 anos. Para garantir a aposentaria integral, o tempo de contribuição foi reduzido de 49 para 40 anos. O tempo mínimo de 25 anos de contribuição para se ter acesso à aposentadoria mantém-se na proposta (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES..., 2017b).

Segundo Granemann (2016b), a PEC nº 287/2016 "assemelha-se a uma declaração de guerra dos grandes capitais e de seus governos à classe trabalhadora brasileira. Se aprovada, imporá um novo patamar de exploração do trabalho no país" (p. 684). De fato, essas medidas revogam direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores para favorecer os grandes capitais, com a justificativa de superar a crise fiscal do Estado e quitar a dívida pública. O trabalho, assim, tornar-se-á ainda mais precário.

Tais medidas, assim como a Lei de terceirizações, têm tido grande reprovação de parte expressiva da classe trabalhadora, que tem se manifestado sob diferentes formas e em distintos momentos, de forma crescente (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES..., 2017b). Nos dias 8, 15 e 31 de março de 2017, ocorreram manifestações dos trabalhadores nas ruas em todo o país. No dia 28 de abril de 2017, promoveu-se uma greve geral de 24 horas que teve grande repercussão, inclusive internacionalmente. Anuncia-se uma nova greve geral, agora de 48 horas, para barrar tais reformas. O conflito está explícito.

Fato é que, em seu conjunto, tais medidas implicam aos professores uma condição análoga a dos proletários. Esse processo não é novo, mas adquire maior expressão no atual estágio do capitalismo. Nesse momento, convém definir o que se entende por classe trabalhadora e distinguir precário de proletário.

Marx e Engels descrevem "a classe dos trabalhadores assalariados modernos, como aqueles que não tendo os próprios meios de produção, estão reduzidos a vender sua força de trabalho para poderem sobreviver" (MARX; ENGELS, 1998, p. 68). O termo *precário* remete ao que é insuficiente e inadequado e o *proletário* é aquele que para sobreviver necessita vender sua força de trabalho (FERNANDES; ORSO, 2010).

Alves (2007) afirma que, na atualidade, um dos desafios teórico-analíticos das investigações referentes ao mundo do trabalho numa perspectiva crítica é tentar situar o verdadeiro significado histórico dos fenômenos da precariedade e da precarização da força de trabalho. O modo de produção capitalista possui, como uma de suas determinações estruturais, a constituição de formas históricas de precariedade social. A principal dessas

formas é o sistema do trabalho assalariado, que há séculos prevalece nas sociedades burguesas. "Desde o século XVI o capitalismo moderno tem ampliado as condições de precariedade social de homens e mulheres despossuídos da propriedade dos meios de produção da vida material" (ALVES, 2007, p. 112). Com isso, são obrigados a vender sua força de trabalho como mercadoria para poderem sobreviver.

Ao resgatar os escritos de Marx em 1847, Alves (2007) evidencia que se pode considerar que a precariedade e a precarização são atributos ontológicos das individualidades sociais que se compõem na sociedade burguesa.

Deste modo, ao dizermos *precariedade*, tratamos de uma condição sócio-estrutural que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social. A *precariedade* do mundo do trabalho é uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. Desde que a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da *precariedade* social. Por outro lado, o conceito de *precarização* diz respeito a um modo de reposição sócio-histórica da *precariedade*. Se a precariedade é uma *condição*, a precarização é um *processo* que possui uma irremediável dimensão histórica determinada pela luta de classes e pela correlação de forças políticas entre capital e trabalho (ALVES, 2007, p. 113-114).

Com a crise capitalista verificada a partir da década de 1970, a precariedade e a precarização do trabalho ampliam-se de maneira exacerbada. Assim, aumenta a insegurança de emprego, de seguridade e de previdência social, ocorrendo uma fragmentação dos estatutos salariais da classe trabalhadora. O processo de precarização do trabalho aparece sob o neologismo da flexibilização do trabalho, impondo-se por meio da perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho (ALVES, 2007).

Essas definições parecem incluir os professores em geral. São muitos os autores que corroboram com evidências dessa tese. Oliveira (2004) alerta, em seus estudos, que o trabalho docente também tem passado por um processo de precarização no que se refere ao aumento dos contratos temporários dos docentes, arrocho salarial, ausência ou inadequação de planos de carreira e remuneração, perdas de direitos trabalhistas e previdenciários, entre outros.

A expressiva expansão da escola pública, a partir da década de 1960, que ocorreu sem a necessária contrapartida orçamentária, acentuou também o processo de precarização do trabalho docente. Isso contribuiu para a deterioração das condições de trabalho dos docentes ao tornar os salários mais baixos, possibilitando aumento da carga horária de trabalho, turmas excessivamente numerosas, grande número de estudantes por professor, expressiva rotatividade e itinerância dos docentes (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Mancebo (2007), ao analisar a produção sobre o trabalho docente, destaca que a precarização do trabalho docente é a temática mais recorrente em que os autores remetem-se "à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho" (p. 470).

Para Marin (2010), a precarização do trabalho docente refere-se a mudanças com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente, ocorrendo, especialmente, a partir da década de 1990. Essas transformações são representadas pela redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial e por várias modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho. Por se tratar de uma expressão polissêmica e não imediatamente vinculada à docência, a precarização do trabalho docente pode ser entendida utilizando-se de duas matrizes diversas: significados caracterizadores e consequências de sua existência.

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, são obtidas as vinculações, tais como de flexibilização, intensificação, desemprego, degradação, sobrecarga, fragilização, desvalorização, condições de trabalho, perda de autonomia, novas categorias de trabalhadores (temporários), valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico, envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos, entre outras. No que se refere às consequências da existência dessas modificações no trabalho docente, verificam-se referências a: cansaço excessivo, desgaste, sofrimento, desistência, adoecimento, perda de controle sobre o próprio trabalho, entre outros (MARIN, 2010).

Cabe mencionar que um conceito ligado à precarização do trabalho docente trata-se de sua intensificação. Segundo Hargreaves (1998), o processo de intensificação pode ser sintetizado como um mecanismo em que docentes têm de responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação, mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. Assunção e Oliveira (2009, p. 367) apontam que,

em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

A intensificação possui efeitos negativos, uma vez que a impossibilidade de responder a todas as questões que emergem no trabalho docente causa sofrimento, insatisfação, cansaço e adoecimento.

O debate sobre proletarização, precarização e intensificação é intenso e se encontra em aberto na atualidade em decorrência das novas demandas trazidas com a introdução do modelo de acumulação flexível, a partir da década de 1970, e pelas Reformas Educacionais da década de 1990 para o trabalho docente, sobretudo a partir de 2015.

Com a introdução do modelo de acumulação flexível, exige-se um novo tipo de trabalhador que suporte os aumentos de intensidade do trabalho e aumente a sua qualificação. Essa maior intensidade e qualificação "tem sua resposta na polivalência – capacidade de exercer várias funções diferentes" (SANTOS, 2004, p. 85). Na educação, o professor torna-se polivalente, principalmente a partir das Reformas Educacionais da década de 1990, sobretudo, com as inovações tecnológicas, que ampliaram o rol de funções exercidas pelo professor. Isso ocorre tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, ainda que com distintas nuances.

Na Educação Básica, para além da regência, o professor passa atuar também nas atividades de gestão escolar no que se refere à elaboração de projetos, à discussão coletiva da avaliação e do currículo e à dedicação ao planejamento (OLIVEIRA, 2004), entre outras.

Na Educação Superior, por sua vez, para além das funções mais gerais (ensino, pesquisa e extensão), coube aos docentes um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente, compreendendo a participação em órgãos colegiados, conselhos e comissões; a busca de recursos para seus projetos; a emissão de pareceres realizados diretamente, por via eletrônica, com revistas ou com agências de fomento; a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *online*, abrangendo planilhas de notas de avaliação de estudantes; entre outras (MANCEBO, 2011).

Esse processo de ampliação das atividades e das variadas funções desempenhadas pelos docentes, associada à compressão dos tempos para sua realização, tem acarretado uma intensificação e uma extensão do tempo de trabalho não remunerado, sobrecarregando os docentes. Tem como resultado, ainda, a perda da qualidade material e intelectual do trabalho. Ademais, tal processo não é acompanhado por condições objetivas de trabalho e de retribuições salariais correspondentes e/ou dignas.

Os salários são assinalados como um dos aspectos mais visíveis do processo de precarização do trabalho docente, principalmente se considerarmos os professores da rede pública de ensino, que são a maioria (SAMPAIO; MARIN, 2004). Relaciona-se a isso o tema da progressão na carreira, ao longo de sua trajetória de trabalho. Por sua centralidade no presente estudo, o tema da remuneração e da carreira serão tratados mais detidamente no próximo tópico.

Contudo, cabe assinalar que o uso da categoria precarização, muito em voga, corre o risco de velar a condição análoga a de proletários aos docentes. Por outro lado, o (auto) reconhecimento de sua condição pelos professores constitui um primeiro passo para que estes se insiram no enfrentamento coletivo da classe trabalhadora, como parte dela.

2.4 Carreira e remuneração dos docentes da Educação Básica

No Brasil, nas duas últimas décadas, foram implementadas ações políticas na área educacional, tais como a reorganização do financiamento da educação, o aumento dos anos de escolaridade da população, o desenvolvimento de programas de formação continuada, as orientações para a elaboração de planos de carreira e a instituição do PSPN para os professores, entre outras.

Entretanto, os aparentes avanços afetos a esse tema no campo normativo não encontram correspondência na prática, o que põe distante no horizonte a obtenção de uma qualidade educacional razoável que inclua condições gerais de trabalho docente, principalmente no que refere às redes públicas de ensino.

As condições de trabalho dos docentes constituem um desafio para as políticas educacionais, sendo que a remuneração e os planos de carreira possuem papel central nessas condições. "Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e políticos desses profissionais" (GATTI, 2012, p. 90).

Segundo Dutra Júnior e colaboradores (2000), 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. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000, p. 36).

Os elementos frequentemente considerados para progressão na carreira docente eram a titulação e o tempo de serviço. Com a LDBEN/1996, artigo 67, inciso IV, é estabelecido que, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a progressão funcional será baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho.

Em decorrência da avaliação de desempenho estar atrelada à progressão, Sousa (2008) menciona que "estamos diante de alterações na estrutura de remuneração e carreira profissional, que gradualmente começam a ser implantadas em sistemas públicos no Brasil, por meio da introdução de novos critérios de avaliação" (p. 85). Os critérios utilizados para progressão na carreira como experiência e formação tendem a se modificar, contemplando, entre outros aspectos, a avaliação de desempenho e de conhecimentos, assinalando possibilidades salariais diferenciadas.

Nesse contexto, a carreira e a remuneração dos professores passam a sofrer mudanças com os novos requisitos de mérito por meio do desempenho dos alunos nas avaliações externas (SOUSA, 2008). Os resultados dos estudantes nessas avaliações passam a estar associados à remuneração e à progressão na carreira dos professores.

A avaliação externa é uma das medidas que tem tido maior potencial para concretizar a mudança do papel do Estado, o qual tem assumido como funções primordiais legislar e avaliar, conforme tratado no capítulo 1. O Estado passou a incorporar "a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos" (AFONSO, 2009, p. 49). Com isso, desconsidera o processo educativo como um todo.

As avaliações externas passam a reger o reordenamento dos serviços públicos em geral, e da educação, em particular. Em sua essência, elas apontam para a privatização desses serviços e, conseqüentemente, para a sua extinção como direito social. No campo da educação, estas visam promover a competição entre as escolas públicas e privadas induzindo, desse modo, um efeito de concorrência e hierarquização por meio da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (*rankings*) (AFONSO, 2007). Atrelados a esses resultados ocorrem recompensas ou sanções, características das políticas de responsabilização, que compõem o caráter meritocrático do sistema. Por outro lado, estas justificam tanto a extinção do estatuto do docente no setor público, como a demissão de quadros estáveis e a sua substituição por trabalhadores temporários, inclusive sem a necessária formação requerida pela legislação vigente.

Freitas (2012) explicita que a meritocracia se relaciona com a concepção de igualdade de oportunidades e não de resultados. Para a teoria liberal, dadas as oportunidades, o que diferencia as pessoas é o esforço individual. Assim:

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

As políticas de responsabilização pressionam os docentes a obter desempenho sempre crescente de seus estudantes, uma vez que associam o desempenho do aluno ao pagamento dos professores, em forma de remuneração variável, por bônus (FREITAS, 2012).

Nesse mesmo sentido, Shiroma e Evangelista (2011) explicitam que a responsabilização pelos resultados no que se refere à variação da remuneração docente, por bônus ou gratificações, pode ser motivo de ações de exoneração por justa causa ou de demissão e para a quebra da isonomia salarial. Em suas palavras:

É bastante visível o fato de que atingir metas assume a centralidade, os meios se sobrepõem aos fins. Isso significa que mais recursos serão dados aos professores que trouxerem maior retorno do ponto de vista dos interesses em tela. O professor torna-se vulnerável, seja pela avaliação nacional dos alunos, seja pela avaliação periódica de seu desempenho (p. 142).

Essa prática da remuneração variável dos professores vem sendo implementada em alguns estados do país. Hypolito (2010) cita o exemplo da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS), em que ganham destaque o pagamento por desempenho e por mérito. Esse pagamento, além de instituir uma diferenciação interna na carreira, "está associado ao desempenho das escolas, para as quais não há garantia de um padrão mínimo de qualidade e, tampouco, garantia de algum investimento a partir das necessidades das escolas e das comunidades" (HYPOLITO, 2010, p. 1.348). A possibilidade de exoneração pela insuficiência de desempenho e pelos resultados mensurados é também apontada pelo autor.

Por trás dessa lógica do mérito, há uma clara intenção de responsabilizar os docentes e as escolas pelo desempenho dos estudantes, isentando o Estado de suas responsabilidades no que se refere ao provimento de condições adequadas ao desenvolvimento do trabalho docente. A responsabilização é uma tendência que tende a se expandir no país inteiro, uma vez que o documento *A travessia social*, plano de governo de Temer para a área social, sinaliza a instituição do pagamento de bônus a professores que melhorarem sua qualificação profissional e o desempenho de seus estudantes.

Leve-se em conta também que, em 2016, Temer declarou intenção de modificar a Lei do PSPN, criando um bônus aos docentes que melhorassem o desempenho dos estudantes e suas práticas pedagógicas. Em vez de reajustes anuais a partir do mês de janeiro de cada ano para todos os professores da Educação Básica pública, tal como estabelece a Lei do PSPN, somente os professores que cumprissem as metas teriam direito a um abono que não é incorporado para a aposentadoria³³.

Com relação à avaliação de desempenho, existem, em geral, dois momentos em que ela ocorre, sendo o primeiro no período do estágio probatório, de três anos, pelo qual o professor poderá obter a estabilidade no cargo público. O segundo momento é reservado para aferir o exercício da docência com a finalidade de progressão na carreira. Essa avaliação é limitada ao docente, não considerando as condições de trabalho vivenciadas pelos professores (GURGEL; SOUSA JÚNIOR, 2013).

Nos planos de carreira e remuneração da maioria dos Estados brasileiros, a progressão ocorre por meio de dois patamares, um vertical e outro horizontal. O vertical prevê a evolução por titulação e cursos de aperfeiçoamento, e o horizontal contempla tempo de serviço, avaliação de desempenho, entre outros (GATTI, 2012).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE-CEB) nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, a progressão salarial na carreira ocorrerá mediante incentivos que considerem titulação, experiência, atualização, desempenho e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2009).

Entretanto, Gatti e Barreto (2009) constataram que a maioria das carreiras docentes no Brasil não considera todos esses elementos para fins de progressão. As autoras mencionam esse aspecto ao descreverem a estrutura básica da carreira docente no Brasil:

A estrutura geral de carreira dos professores mostra três patamares de titulação, correspondente a salários diferenciados, em consonância com seu nível de formação escolar: o de nível médio, o de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e o de pós-graduação. Estes patamares definem a progressão vertical, que se complementa, nas regulamentações de carreira examinadas, com os fatores tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas. Nos Estados e Municípios maiores aparece na legislação do plano de carreira a consideração da formação continuada para a progressão horizontal, combinada proporcionalmente com os quesitos básicos de formação e tempo de exercício. Mas, ainda não há, de modo geral, a incorporação de outros fatores de qualificação docente na carreira profissional, tal como esta foi regulamentada em Estados e Municípios brasileiros (GATTI; BARRETO, 2009, p. 249-250).

³³ Disponível em: <<http://plataformapoliticasocial.com.br/temer-propoe-fim-do-piso-nacional-dos-professores/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Vale pontuar que carreira e remuneração apresentam grande heterogeneidade e complexidade no país, o que decorre, entre outras coisas, de o Brasil ser um país federativo com instâncias que possuem relativa autonomia. Na estrutura de carreira do setor público, ocorre diferenciação entre cargos e salários, resultando em distintas formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada esfera governamental relativas à incorporação de docentes ao sistema e à progressão funcional (GATTI; BARRETO, 2009).

Barbosa (2011) menciona o estudo realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) sobre os planos de carreira e remuneração do magistério da Educação Básica dos Estados brasileiros em 2005, que destacou a heterogeneidade dos planos de carreira, principalmente no que se refere à remuneração. Assinalou-se o achatamento dos salários previstos nesses planos, ocorrendo, em muitos deles, compensações por meio de abonos e gratificações de diversos tipos.

As gratificações diversificam-se com a finalidade de compensar a queda do valor da remuneração docente. Tem-se gratificações por função, como a de direção de escola; por dificuldade de provimento de professores em função da localização da escola, como a zona rural; e por outras funções de magistério, como de educação especial (ABREU, 2013).

Com o processo de desvalorização salarial, em que o salário pago por uma rede de ensino é insuficiente para se viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal maneira que se possa atuar em outras redes, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Disso resultam as jornadas das mais diversas possíveis: 20h, 24h, 30h, entre outras (PINTO, 2009a). Os docentes passam a trabalhar em duas ou três jornadas.

O artigo 37 da CF de 1988, por meio da EC nº 19/1998, veda a acumulação de cargos públicos, exceto em casos específicos como o de professor. Permite-se que o professor tenha dois cargos públicos. Jacomini e Penna (2016) ressaltam que a acumulação de cargos só se justifica pela baixa remuneração percebida pelos docentes, sendo um problema para o professor, devido ao enorme número de horas trabalhadas, e para a qualidade do trabalho que fica prejudicada.

Essa questão também é assinalada por Monlevade (2000), uma vez que os baixos salários e o aumento da demanda por escolarização pela população, no período de 1950 a 1980, fizeram com que os docentes assumissem uma enorme quantidade de aulas, dobrando e até triplicando sua jornada de trabalho. Esse aumento da jornada impossibilitou qualquer

dedicação ao preparo das aulas e à avaliação da produção dos alunos, cada vez mais numerosos.

Cabe mencionar que a carreira pode ser compreendida como "a materialização dos mecanismos orientadores de ingresso no sistema educativo e de ascensão funcional" (FERREIRA, 2012, p. 113). Gatti e Barreto (2009) assinalam que os diferenciais nos planos de carreira não mostram a possibilidade real de os docentes ascenderem na carreira sem deixar a sala de aula. Isso desmotiva os professores a permanecerem atuando em sala de aula, fazendo com que procurem outra função fora dela.

Dessa forma, a carreira docente deve ser aberta, possibilitando aos professores a evolução salarial sem que, para isso, tenham que abandonar a sala de aula. Por consequência, os professores devem poder alcançar o nível salarial de um diretor, por exemplo, na medida em que se extingam os limites intermediários entre os cargos e funções, possibilitando que todos atinjam o mesmo padrão final do quadro do magistério (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, para uma melhor precisão, faz-se necessário conceituar os termos *salário*, *vencimento* e *remuneração*. Salário, segundo a CLT, é o valor estipulado para retribuição pelo trabalho prestado e é pago diretamente para o trabalhador, não envolvendo terceiro; o termo *vencimento* é definido legalmente, pela Lei nº 8.112/1990, como a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei; enquanto *remuneração* é o vencimento do cargo efetivo acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei (BRASIL, 1990b). O salário ou vencimento são uma parte da remuneração (CAMARGO, 2010).

De acordo com Camargo (2010, *s. p.*), no caso do magistério público, "a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.". Na presente pesquisa, utilizar-se-á o termo remuneração por considerar sua definição mais abrangente e propícia ao estudo.

2.5 Carreira e remuneração docente nas legislações brasileiras

A carreira e/ou a remuneração, entre outros aspectos atinentes à valorização do magistério brasileiro, são temas recorrentes nas legislações nacionais desde o período colonial. Segundo Pinto (2009a), a primeira Lei Geral da Educação, datada de 15 de outubro

de 1827, destinava vários de seus artigos para tratar dos professores e estabelecia sobre sua remuneração. De acordo com a moeda em vigor da época, o real original, os "ordenados" dos docentes seriam regulados no valor de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares. Esse autor ressalta que "em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$1.138 e R\$2.846 mensais, considerando 13 salários por ano" (PINTO, 2009a, p. 52). Entretanto, apesar dessa lei instituir a faixa de valor salarial dos professores, havia brechas que possibilitavam diferenciações salariais (STAMATTO, 2002).

Posteriormente, com o Ato Adicional de 1834, transfere-se para as províncias a competência de legislar sobre o ensino primário e secundário, passando cada província a estabelecer os vencimentos de seus docentes. Dessa forma, a faixa de valor salarial instituída em 1827 perde sua vigência (MONLEVADE, 2000).

No período republicano, o Brasil produziu constituições federais decorrentes de cada contexto político, no decorrer do século XX. A CF de 1934 é "a primeira a dedicar espaço significativo à educação" (VIEIRA, 2007, p. 296), determinando como competência da União traçar as diretrizes da educação nacional e, em relação ao magistério, instituindo o concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, aprovada somente em 1961, faz menção apenas à formação para atuação no magistério, não havendo nenhuma referência à carreira e ao piso salarial dos profissionais da educação (ABREU, 2008).

A partir do golpe militar de 1964 são implementadas reformas no sistema educacional brasileiro que modificaram toda a Educação Básica. Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 modificou a LDB de 1961, fixando orientações para o ensino de 1º e 2º graus. A remuneração e a carreira dos docentes são tratadas nessa Lei, especificando que os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus de atuação. Com relação à carreira, a Lei estabelece que em cada sistema de ensino haverá um estatuto que a estructure, com acessos graduais e sucessivos (BRASIL, 1971).

Abreu (2008) ressalta que, após a reforma instituída pela lei de 1971, houve uma enorme interrupção legislativa e estagnação referente à carreira docente decorrente,

provavelmente, da estabilidade política do período de governo dos militares. Somente após o fim da ditadura, o Governo Federal voltou a legislar sobre esse assunto, por meio do Decreto Federal nº 91.781/1985. Este instrumento legal condicionou o repasse aos Municípios, do salário-educação, à aprovação por leis de estatutos para a carreira do magistério municipal, mesmo que o salário-educação não fosse utilizado diretamente para o pagamento dos salários dos professores. Esse decreto foi aprovado no arroubo festivo da redemocratização e da Nova República e talvez seja o primeiro no país a ter o intuito único de favorecer a classe do magistério.

Com o esgotamento do regime militar e o início da redemocratização do país, retomase a aspiração pelo Estado de direito. Nesse contexto, o texto da CF de 1988 é influenciado, o que lhe resulta o título de *Constituição Cidadã*. Esta propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (VIEIRA, 2007, p. 304).

O texto constitucional trata da educação em seus diversos níveis e modalidades, abordando os mais variados aspectos. A educação é tratada em vários artigos específicos da referida Lei. A valorização dos profissionais do magistério é incorporada, pela primeira vez em textos constitucionais, como um dos princípios da educação, conforme se pode depreender no excerto abaixo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

O inciso V acima citado sofreu alterações pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998, e, mais recentemente, em 2006, pela Emenda Constitucional nº 53, que lhe atribuiu a seguinte redação:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

As alterações referem-se, de um lado, à extinção da garantia de um regime jurídico único aos trabalhadores; de outro, à proposição de um PSPN para os docentes da educação pública que, pela primeira vez na história da remuneração docente, é estabelecido em lei, ainda que sem a especificação de valor salarial, tal como na Lei Geral da Educação de 1827.

Retoma-se o que as outras constituições já instituíaam, como o ingresso no magistério por meio de concurso público de provas e títulos, e reforça-se o propugnado na Lei nº 5.296/1971, no que diz respeito à elaboração de plano de carreira do magistério público (SUBIRÁ, 2012).

Logo após a promulgação da CF de 1988, reacendem-se as discussões com vistas à elaboração de uma nova LDB, que passou por um longo processo de tramitação. Entre esse processo de tramitação e aprovação da LDB ocorreu, em 1993, o debate do Plano Decenal de Educação para Todos. Esse Plano "concebe a valorização do professor pela conjugação simultânea de três vertentes: Carreira, Condições de Trabalho e Qualificação" (BRASIL, 1993, p. 5). No que se refere à carreira, destaca-se a necessidade urgente de os Estados e os Municípios reverem as carreiras do magistério, com o propósito de dotá-las de padrões e características capazes de proporcionar um exercício digno da profissão. O documento ressalta ainda que os padrões de remuneração dos professores, geralmente, são inferiores aos de outros segmentos profissionais que apresentam média de escolaridade inferior à dos professores e apresentam grandes variações entre regiões e sistemas de ensino (BRASIL, 1993).

No âmbito desse Plano foi firmado, em julho de 1994, no Governo Itamar Franco, o Acordo Nacional de Educação para Todos, que estabelecia o compromisso de fixar um PSPN do magistério de, no mínimo, R\$300,00 (trezentos reais) por uma jornada de 40 horas semanais (BRASIL, 1994b). Esse acordo foi posteriormente rompido pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Carreira e Pinto (2007), esse valor corresponderia a aproximadamente R\$1.000,00 (mil reais) em valores de 2007.

A LDB foi sistematizada no Projeto de Lei (PL) nº 1.258/1988, conhecido como *Projeto Jorge Hage*, nome do deputado vinculado ao Partido Democrático Trabalhista da Bahia (PDT-BA), relator do projeto. Esse PL estabelecia que o ingresso na carreira do magistério fosse feito por meio de concurso público de provas e títulos. O artigo 57 especificava que o MEC, por proposta do Conselho Federal de Educação, encaminharia o PL estabelecendo a carreira nacional dos professores e especialistas em educação (BRASIL, 1990a). Tal PL foi aprovado em 1990 por unanimidade na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (BRASIL, 1990a).

Entretanto, essa aprovação não garantiu o término da tramitação do projeto no ano de 1990 e anos subsequentes. Em 1995, o senador Darcy Ribeiro, do Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro (PDT-RJ), apresentou um substitutivo que expressava as propostas do executivo, anexado a um PL originário da Câmara dos Deputados. Em dezembro

de 1996, foi aprovada e promulgada a nova LDBEN/1996, Lei nº 9.394/1996 (VIEIRA, 2014).

A valorização do magistério no texto da LDBEN/1996 é mais resumida do que na formulação original. Isso ocorre também na proposição de piso salarial profissional, em cuja redação anterior aparecia a expressão "nacionalmente unificado", tendo como objetivo efetivar um salário, em âmbito nacional, de forma a superar a histórica dispersão salarial entre Estados e Municípios brasileiros. O piso é remetido aos sistemas de ensino, mas continuam as desigualdades entre os entes federados, seja por capacidade de arrecadação, por prioridade político-administrativa, ou por questões regionais (VIEIRA, 2014). De acordo com o texto da Lei, a valorização do magistério deve ser assegurada por uma série de elementos, que são apontados no artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996b).

Abreu (2008) ressalta que a LDBEN/1996 é um marco importante na discussão dos planos de carreira, uma vez que incorpora parte das reivindicações sociais. Entretanto, essa Lei se omite em pontos essenciais no que se refere à definição da jornada de trabalho, à definição concreta do que são condições dignas de trabalho e à instituição de um PSPN para todos os trabalhadores da educação.

Dias após da aprovação da LDBEN/1996, sanciona-se, em 24 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.424/1996, que regulamenta o FUNDEF. Essa Lei delegava a responsabilidade de regulamentação da valorização do magistério aos sistemas de ensino e estabelecia, no artigo 9º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, no prazo de seis meses da vigência dessa Lei, dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, de maneira a assegurar a remuneração condigna dos docentes do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício no magistério; o estímulo ao trabalho em sala de aula; e a melhoria da

qualidade do ensino. A Lei estabelecia também que o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituísse as diretrizes para elaboração dos planos de carreira e remuneração do magistério (BRASIL, 1996a).

O CNE, em atendimento ao disposto na referida Lei, elaborou o Parecer nº 02/1997, tratando da proposta de Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público. Esse parecer destacou a qualificação mínima para atuação nas diferentes etapas de ensino, composição da jornada de trabalho em horas-aula e horas-atividade, entre outros aspectos (BRASIL, 1997).

Contudo, tal parecer não foi homologado pelo MEC devido a interesses divergentes entre o MEC e o CNE, que se concentravam em dois pontos principais: piso salarial nacional e custo-aluno-qualidade. O MEC alegava, sobre o primeiro ponto, que os entes federativos seriam os responsáveis por definir e assegurar os pisos salariais para o magistério, segundo o artigo 67 da LDBEN/1996, deixando de lado a discussão sobre um PSPN. Com relação ao custo-aluno-qualidade, o MEC solicitou reexame desse parecer, afirmando que não havia estudos e que o CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) não tinham sido consultados no processo. De acordo com o MEC, formular um projeto que pressuponha a alocação de recursos sem que se indique a fonte é sem sentido (ABREU, 2008).

Novas diretrizes foram aprovadas por meio da Resolução CNE-CEB nº 03/1997. O texto aprovado continua admitindo a existência de jornadas de trabalho menores de 40 horas semanais, podendo levar à duplicação da jornada, e o percentual da jornada de trabalho de horas-atividades passa a ser entre 20% a 25% do total da jornada. Além disso, a Resolução não faz menção ao PSPN (BARBOSA, 2011).

Faz-se importante destacar que, no ano de 1997, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação (CONED), evento que reuniu a sociedade brasileira com o objetivo de formular o Plano Nacional de Educação (PNE) – Proposta da Sociedade Brasileira. Entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores comprometidos com uma proposta de educação genuinamente democrática, participativa e colaborativa, contemplando a maioria da população brasileira, participaram da concepção do PNE³⁴ (BELO HORIZONTE, 1997a).

³⁴ Associação de Educadores da América Latina e do Caribe (AELAC), Associação Nacional de Educação (ANDE), ANDES-SN, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE),

O PNE fruto do CONED, denominado *PNE da Sociedade Brasileira*, defendia o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a Educação Básica. Uma das metas desse plano era implementar, imediatamente, o piso salarial nacionalmente unificado para o magistério público. De um lado, tinha-se esse projeto popular e democrático, expresso na proposta da sociedade; de outro, um projeto que promulgava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, refletindo as metas e diretrizes do governo. Mas o PNE do governo, aprovado por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), reuniu muitos pressupostos diferentes da Proposta da Sociedade Brasileira. Ele propugnava a permanência da atual política educacional e defendia como elementos principais a máxima centralização, particularmente no âmbito federal, da formulação e da gestão da política educacional, com o progressivo abandono, pelo estado, das tarefas de desenvolver e manter o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE; ROMANO, 2002).

Segundo Valente e Romano (2002), o texto legal do PNE aprovado demonstra a distância entre o que a sociedade demandava e o que de fato o Congresso aprovou. O PNE da Sociedade Brasileira defendia consolidar um Sistema Nacional de Educação e o PNE aprovado não trata do tema. A defesa da garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, ressaltada no PNE da Sociedade Brasileira, não é tratada em nível de prioridade no PNE aprovado, dentre outros pontos divergentes nos planos³⁵.

De acordo com o texto da Lei aprovada, "a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade" (BRASIL, 2001a). A Lei também estabelece que a valorização do magistério compõe-se de salário digno, de piso salarial e de carreira do magistério.

Em 2006, o Governo Federal, em substituição ao FUNDEF, criou FUNDEB, mediante a Emenda Constitucional nº 53/2006, sendo regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. A lei que criou esse fundo estabelece a valorização dos trabalhadores em educação, inclui sua condigna

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação da CUT (DNTE-CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA Sindical), Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica (SINASEFE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Estudantes (UNE), Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência de Minas Gerais (SBPC-MG), entre outras (BELO HORIZONTE, 1997a).

³⁵ Ver, por, exemplo, Dourado (2011) e Lima (2015).

remuneração, devendo o poder público fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o PSPN para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2007).

Fernandes e Rodriguez (2011) pontuam a ação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³⁶ na elaboração e na apresentação de uma proposta de PSPN em 2007 e evidenciam seu papel potencializador de ampla mobilização de professores de diferentes Estados em torno do PSPN. Essas mobilizações atingiram seu auge, do ponto de vista simbólico, no dia 24 de abril de 2007, definido como Dia Nacional de Luta pelo Piso Salarial. O projeto do PSPN que se transformou em lei tramitou por quase um ano no Congresso Nacional. Em julho de 2008, é sancionada a Lei Federal nº 11.738/2008, que institui o PSPN para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica³⁷, em todo o país. O conceito de piso pode ser depreendido no excerto da referida Lei, transcrito a seguir:

Art. 2º. O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. nº 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

A partir de 2009, o piso seria atualizado anualmente, no mês de janeiro, no mesmo percentual estabelecido pelo FUNDEB para o valor aluno-ano das séries iniciais do ensino fundamental urbano. Contudo, diferenças no entendimento do texto legal levaram a disputas em torno da correção dos valores do piso cuja definição situa-se no âmbito do MEC. A Lei estipulou o prazo de 31 de dezembro de 2009 para que todos os planos de carreira e remuneração do magistério estivessem em conformidade com o PSPN (BRASIL, 2008). Estabeleceu, ainda, que seu valor fosse pago como vencimento, sem considerar as gratificações e bônus, por uma jornada de até, no máximo, 40 horas semanais, sendo que essa jornada deveria ser cumprida de modo que, no máximo, 2/3 fossem realizados em atividades de interação com os estudantes e, no mínimo, 1/3 da jornada destinado às atividades extraclasses.

A despeito da comemoração de alguns, a Lei do PSPN foi alvo também de várias contestações. A primeira delas foi Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4167/2008,

³⁶A CNTE possui 49 entidades filiadas que no seu conjunto representam 2,5 milhões de profissionais da educação básica pública no Brasil, que atendem a mais de 50 milhões de estudantes. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

³⁷O Projeto de Lei do Piso Salarial, aprovado em caráter definitivo, é resultado de dois Projetos de Lei: PL nº 619/2007, oriundo do Executivo em que são coautores o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o PL nº 7.431/2006, texto do Senado Federal. Além disso, é fruto de amplo debate envolvendo a sociedade, o Congresso Nacional e os gestores das três esferas de governo (CNE-CEB nº 9/2012).

no Supremo Tribunal Federal (STF), interposta pelos governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, sendo apoiada também por outros cinco governadores dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. Os Estados questionaram a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial, sem considerar gratificações, bônus e outros adicionais, e a composição da jornada de trabalho.

Para esses governadores, "o impacto causado com a efetivação da medida teria repercussão negativa nos cofres das administrações estaduais, inclusive no tocante à Lei de Responsabilidade Fiscal, o que justificaria, nessa ótica, a não aplicabilidade dos dispositivos legais, de imediato" (AGUIAR, 2009, p. 254). A ADI foi julgada improcedente pelo STF em 2011, que declarou a Lei do PSPN totalmente constitucional, afirmando a interpretação de que o piso refere-se ao vencimento do professor, e que a jornada implica 33% de hora-atividade, devendo ser aplicada imediatamente por todos os entes federados.

Mas, na prática, a maioria dos Estados não cumpre a Lei em sua integralidade (valor do piso e a jornada extraclasse de 1/3)³⁸. A correção do piso também foi alvo de ação judicial interposta em 2012, a ADI nº 4.848/2012, por governadores dos Estados do Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima, e Santa Catarina (BRASIL, 2012). Na última tramitação dessa ação, ocorrida em 02 de maio de 2014, foi publicada a Manifestação da Procuradoria-Geral da República nº 3.213/2014, que deliberou pela improcedência do pedido (BRASIL, 2014b). De acordo com Barbosa (2011), o texto da referida Lei vem causando ainda diversas compreensões quanto à forma de reajuste anual do valor do salário a ser pago.

Desde 2016, há em tramitação no Senado Federal o PLS nº 409/2016³⁹, de autoria do senador Dalírio Beber, do Partido da Social Democracia Brasileira de Santa Catarina (PSDB-SC). Esse projeto, que já teve parecer favorável de dois senadores – Hélio José, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Distrito Federal (PMDB-DF) e Otto Alencar, do Partido Social Democrático da Bahia (PSD-BA) –, cria mecanismos para permitir que a União, os estados e os municípios possam reduzir os percentuais de correção de pisos salariais nacionais, como o do magistério. O autor do projeto justifica que essa medida é necessária devido à crise econômica do País, que tem provocado problemas de desequilíbrio financeiro de muitos estados e municípios do Brasil. Cita-se que, no caso da Lei do PSPN para o

³⁸ Confira em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-2.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

³⁹ Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127433>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

magistério público, sua aplicação é complexa, uma vez a previsão do critério de atualização anual do piso causa aumentos superiores à taxa de inflação e à taxa de crescimento da soma das receitas tributárias próprias com as transferências recebidas de outros entes da federação. Propõe-se a vinculação da correção do valor do piso à taxa de inflação medida pela variação do IPCA⁴⁰.

Tal proposta evidencia que, em vez de aplicar mais recursos para a educação pública e gratuita, inclusive para a remuneração condigna dos professores, o que o Governo Federal está planejando para atender os interesses das grandes corporações que exploram o campo da educação é a criação de mecanismos para rebaixar ainda mais o valor do PSPN. Isso significa rebaixar o valor força de trabalho, distanciando ainda mais a efetivação, na prática, da valorização do magistério.

Cabe ressaltar que, quase um ano após a aprovação do PSPN, é aprovada, em maio de 2009, a Resolução CNE-CEB nº 2, para fixar e regulamentar as diretrizes para os planos de carreira dos profissionais do magistério da Educação Básica pública, atendendo à exigência da Lei do PSPN e do FUNDEB. Essa resolução, que revogou a Resolução CNE-CEB nº 3/1997, aponta que os planos de carreira precisam apresentar, sobre os profissionais da educação, dentre outros aspectos, seu vencimento inicial básico e os níveis de vencimentos ao longo da carreira, como se dará a sua progressão ao longo da carreira, de quanto será sua jornada de trabalho, as políticas de formação continuada realizadas durante a carreira e a descrição dos seus cargos e funções. Ressalta-se o artigo 4º, item IV, que afirma o "reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante" (BRASIL, 2009).

Em 2010, convocada pelo Governo Federal, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1º de abril, com o tema *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação*, sendo ela antecedida por conferências estaduais, intermunicipais e municipais. A CONAE contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, estudantes, entidades de classe, profissionais da educação e pais, mães e responsáveis de estudantes. Ao todo, foram credenciados 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados e 1.473 membros entre observadores, palestrantes, profissionais da imprensa e integrantes da equipe de coordenação, apoio e cultura (BRASIL, 2010a). O ANDES-SN optou

⁴⁰ Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3626057&disposition=inline>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

por não participar da CONAE, pois, em sua avaliação, a conferência, diferentemente do CONED, era um espaço convocado pelo governo com a participação de setores da sociedade civil, porém sem autonomia e com o intuito somente de legitimar os projetos e as políticas para atender aos interesses privatistas do empresariado da educação. Com efeito, as reivindicações e sugestões discutidas na CONAE, reunidas no Documento Final da CONAE, não foram consideradas pelo governo na elaboração do PNE⁴¹.

A CONAE teve como objetivo, assim como as conferências estaduais e municipais que a precederam, indicar diretrizes e estratégias de ação ao novo PNE para o período de 2011 a 2020, em substituição ao de 2001-2010. As deliberações da plenária final da conferência foram sistematizadas no Documento Final, indicando concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação. No documento, foram registrados pontos encaminhados para discussão e votação pelos delegados nas plenárias de eixo da etapa nacional. Na plenária de finalização da CONAE, aprovou-se o Documento Final, que apresentou 2.057 emendas, das quais 677 foram acatadas (BRASIL, 2011).

A estrutura do Documento Final é composta de seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Profissionais em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2011).

O Governo Federal apresentou ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, o Projeto de Lei (PL nº 8.035) do novo PNE (BRASIL, 2010b). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entidades acadêmicas e sindicais, entre outras, expressou seu desacordo com o PL, e, em nota pública, ressalta que ele não reflete o conjunto das decisões da CONAE, como se observa no excerto que segue:

Os avanços contidos no Documento Final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que a mesma possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas (OLIVEIRA, *et al.*, 2011, p. 10).

⁴¹ Parte integrante da notícia intitulada *PNE é aprovado com ressalvas*. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=892>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Cabe destacar que o embate entre projetos divergentes de educação, manifestado na elaboração e aprovação dos dois PNE anteriormente citados, atravessa a história brasileira. De um lado, movimentos sociais, sindicais, estudantis e educadores combativos, em defesa da educação pública e gratuita e, de outro, os setores privatistas defendendo a "liberdade de ensino". A disputa pelo fundo público também é constituída nesse embate histórico em que os privatistas lutam pelo uso da verba pública para auxiliar o crescimento do setor privado por meio das isenções e renúncias fiscais e os militantes da educação pública defendendo que a verba pública deve ser exclusivamente destinada à educação pública (LIMA, 2015).

O ANDES-SN, explicitando sua concepção, ressalta que o PNE deve explicitar a noção de educação como direito em lugar de mercadoria, nos termos que se seguem:

A educação é direito de todos e dever do Estado e que o conhecimento é um patrimônio universal inalienável, acima de todo e qualquer interesse particular que, inevitavelmente, resvala em relações de cunho mercadológico. É preciso que haja contraposição efetiva às políticas que buscam tratar a educação como mercadoria, dando origem à discussão sobre o "público não estatal", que vem permeando ações de sucessivos governos no Brasil, assim como também em vários outros países. A concepção que trata os direitos fundamentais como concessão do Estado tem impulsionado a atuação de fundações privadas ditas "de apoio", por exemplo, nas universidades públicas, e de organizações sociais (OS), principalmente na área de saúde. A inserção dessas entidades de direito privado no setor público já trouxe graves consequências, pelo inevitável direcionamento em favor do atendimento de interesses privados e, não raro, favorecendo a ocorrência de várias formas de corrupção (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES..., 2011, p. 3).

Ao analisar o PNE do governo, essa entidade afirma que a concepção que permeia o PL nº 8.035/2010 trata-se do fortalecimento da lógica produtivista, enfocando a avaliação com base em resultados e no cumprimento de metas, desconsiderando as realidades regionais e locais e vinculando a avaliação tanto ao financiamento quanto ao ranqueamento de instituições e de pessoas. Incentiva-se, ainda, a competição como critério de desenvolvimento educacional, dando continuidade às políticas hegemônicas vigentes. Conclui o ANDES-SN que esse PNE não contempla as necessidades educacionais da população brasileira (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES..., 2011).

Esse PL passou por um processo de tramitação que durou três anos e meio e recebeu 2.916 emendas, sendo algumas delas incorporadas ao texto final. Em junho de 2014, é sancionada a Lei nº 13.005/2014, que fez entrar em vigor o Plano Nacional da Educação (2014-2024), o segundo PNE aprovado em lei. Esse Plano possui 20 metas, sendo que cada meta possui suas respectivas estratégias. Algumas de suas metas evidenciam uma nova

face/fase da privatização da educação brasileira via parceria público-privada, principalmente na Educação Superior (LIMA, 2015).

O texto do novo PNE apresenta, como uma de suas diretrizes, a valorização dos profissionais da educação e estabelece na 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, 2014a).

As legislações anteriormente citadas são repletas de termos que se repetem, mas que, na prática, seguem como desafios históricos à carreira e à remuneração, que são aspectos atinentes à valorização do magistério brasileiro.

2.6 Considerações finais

Este capítulo buscou retratar as condições de trabalho, as relações de trabalho e relações de emprego no setor público, com o foco no setor da educação. A partir da reestruturação capitalista na década de 1970, com a introdução do modelo de acumulação flexível, as leis protetivas dos direitos sociais e do trabalho têm sido modificadas, cada vez mais flexibilizadas, rumo à desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas e à extinção da previdência social de caráter público, conformando e consolidando um projeto que implica superexploração da força de trabalho no país.

No setor público, verifica-se, nesse íterim, uma combinação de variadas formas de contratação, flexibilizando a estabilidade que, ao que parece, pode ter seus dias contados ante ao pacote de ajuste empreendido no Governo Temer, sobretudo diante da possibilidade de contratação por OS, inclusive para atividades-fim. Infere-se que determinadas condições de trabalho serão uniformizadas, notadamente mais precárias, a exemplo do que já ocorreu em outros países, como os Estados Unidos da América, que parece ser o modelo que busca instituir no Brasil.

A CF de 1988, que estabelecia o ingresso dos professores por concurso público e, ao mesmo tempo, possibilitava contrato temporário para atender a situações específicas de substituições urgentes da docência, pode ser superada pela contratação por OS, que vulnerabilizará e rebaixará sobremaneira os custos com a força de trabalho e que poderá ser objeto de alta rotatividade, à medida que se extingue a estabilidade.

Por outro lado, tendem à extinção quadros efetivos remanescentes, cada vez mais reduzidos numericamente e mais estrangulados com a perda de direitos. E, nesses casos, a progressão na carreira docente passa a ser atrelada a novos critérios de avaliação, como a avaliação de desempenho com participação estudantil e a requisitos de mérito por meio do desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

A propalada e almejada valorização do magistério nos aspectos concernentes à carreira e à remuneração, que veio se presentificando na legislação e nos discursos, e também pautando as greves docentes nos últimos anos, não foi, de fato, assegurada na prática. Agora, ante as atuais medidas de austeridade em curso no país, evidencia-se como horizonte possível a extinção dos serviços públicos gratuitos da área social, entre eles a educação. Por conseguinte, os vínculos sólidos de emprego, as relações de trabalho mais democráticas, a estabilidade, a progressão na carreira, a remuneração digna e as demais condições gerais de trabalho docente, assim como os demais trabalhadores da educação, também estão em vias de extinção, sendo indicada a contratação via OS.

O processo está em curso e já bem adiantado. Contudo, há um conflito aberto instalado e, com isso, cresce o espaço e o movimento de contestação do novo modelo paradigmático de educação, que privilegia os capitais em detrimento dos trabalhadores e da maioria da população.

CAPÍTULO III

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar e analisar a carreira e a remuneração dos professores da RMEBH, com recorte sobre as mudanças, a partir de 2003, com a criação do cargo de EI e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso. A luta docente e a atuação do Sind-REDE/BH no que se refere à carreira, à remuneração e aos direitos dos trabalhadores, também serão tratadas neste capítulo.

Para cumprir seus objetivos, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, é traçada uma caracterização da RMEBH; a segunda dedica-se à discussão da carreira e remuneração docente na RMEBH; a terceira trata das mudanças, a partir de 2003, na carreira e na remuneração docente com a criação do cargo de EI; por fim, na quarta seção, apresenta-se uma breve caracterização do Sind-REDE/BH e as principais lutas dos professores entre as quais se identificam as referentes à carreira, à remuneração e à Lei do Piso.

3.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A primeira escola pública de Belo Horizonte foi criada em 1948, pela Lei nº 19/1948, recebendo o nome de Ginásio Municipal de Belo Horizonte. A construção do Ginásio Municipal, depois denominado Colégio Municipal de Belo Horizonte, rompeu com o "predomínio absoluto do governo estadual na gestão da educação pública no município" (MIRANDA, 1998, p. 146).

Entre 1950 e 1960, houve um movimento de criação de escolas mantidas pelo poder público municipal, porém a expansão efetiva ocorreu somente na década de 1970, com a criação de 56 escolas. Uma das medidas que levaram a essa expansão foi a aprovação da Lei nº 5.692/1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, reestruturou o funcionamento dos sistemas de ensino e municipalizou o ensino de 1º grau (ROCHA, 2009).

Essa Lei estabeleceu, no artigo 20, que "o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula" (BRASIL, 1971). Tem-se, assim, a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos e a responsabilidade do município em promover o levantamento e garantir a matrícula da população em idade escolar.

No contexto nacional, esse período de 1971 a 1982 é marcado pela restrição dos direitos civis e políticos, resultantes da ditadura militar. Há a instituição do Cadastro Escolar com o objetivo de localizar a população em idade escolar e "encaminhar o candidato para a escola municipal ou estadual de sua jurisdição" (MIRANDA, 1998, p. 88). Como resultado, houve uma expansão no número de escolas e a reestruturação da administração do ensino com a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em 1972, sob o impulso dos Decretos nºs 2.203 e 2.204, de 1972.

O Decreto nº 2.204/1972 estabeleceu como uma das competências da SMEC difundir o ensino nos seus diferentes graus e modalidades, por meio da execução direta e de estímulos, oferecendo assistência a instituições dedicadas ao mesmo objetivo (BELO HORIZONTE, 1972).

A partir de 1982, com a transição do Estado autoritário para o Estado dito de direito no Brasil, a questão da democratização da educação e da abertura da escola à participação popular ganha centralidade no debate educacional. Nesse período, surgem novos espaços de participação no interior das escolas com a criação do Colegiado Escolar e da Assembleia Escolar nas instituições escolares da RMEBH, regidos por meio da Portaria nº 1, de 28 de dezembro de 1983 (BOY, 2011).

A partir de 1986, houve a ampliação das formas de participação da comunidade escolar, tais como eleição direta para diretores e construção coletiva do projeto político-pedagógico. Em 1990, ocorreu o I Congresso Político-Pedagógico da RMEBH, que contou com a participação da comunidade escolar e trabalhadores em educação, sendo que várias de suas resoluções foram incorporadas no capítulo referente à educação na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 1990 (BOY, 2011).

A educação é tratada no Capítulo V dessa Lei e o artigo 158, inciso V, especifica a valorização dos profissionais do ensino, de forma que seja garantido plano de carreira para o magistério público, "com piso de vencimento profissional, pagamento por habilitação e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Município para seus servidores" (BELO HORIZONTE, 1990, p. 56).

A LDBEN/1996, por sua vez, trata em seu artigo 8º, da organização da educação nacional e explicita que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, art. 8º). Em

conformidade com esse artigo, o Governo Célio de Castro (1997-2001) instituiu, em 1998, por meio da Lei nº 7.543/1998, o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e criou o Conselho Municipal de Educação, conforme especificado nos artigos 1º e 2º da Lei transcritos abaixo:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por:

I – instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo;

II – instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – órgãos municipais de educação.

Art. 2º. Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência (BELO HORIZONTE, 1998a).

Atualmente, no ano de 2017, a RMEBH compreende um total de 166.175 alunos matriculados nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. No Ensino Fundamental, são 190 escolas, organizadas em três ciclos de aprendizagem⁴², atendendo a 112.853 alunos; 13.067 alunos na EJA e 267 na Educação Especial. Na Educação Infantil, a organização compreende 324 estabelecimentos divididos em duas dependências administrativas: 131 UMEI e 193 creches conveniadas, perfazendo um quantitativo de 39.988 alunos matriculados (Gerência de Informações Educacionais – GINED-SMED, 2017).

As creches conveniadas são instituições educacionais privadas de natureza comunitária, filantrópica e/ou confessional, sem fins lucrativos, conveniadas à PBH, que atendem a crianças de zero a cinco anos e oito meses, em tempo parcial ou integral. Desde 2008, o Governo de Belo Horizonte entrega a todas as creches conveniadas equipamentos de infraestrutura, materiais didáticos e brinquedos obtidos por meio de parceria com o MEC, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC-FNDE)⁴³.

Para uma instituição estabelecer convênio com a PBH, é necessário, inicialmente, atender às condições determinadas por um chamamento público feito no Diário Oficial do Município (DOM). Posteriormente, cada instituição deve apresentar também um plano de trabalho, que será monitorado pela SMED, no sentido de garantir seu cumprimento (REIS, 2012).

⁴² 1º Ciclo: 6, 7, 8 e 9 anos (1º, 2º e 3º ano); 2º Ciclo: 9, 10 e 11 anos (4º e 5º ano); e 3º Ciclo: 11, 12, 13, 14 e 15 anos (6º, 7º, 8º e 9º ano).

⁴³ Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=37711&chPlc=37711>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Diferentemente das UMEI, que são mantidas exclusivamente com recursos da própria SMED, as creches dependem de repasses de recursos financeiros, necessitando solicitar contribuição dos familiares das crianças e realizar bazares filantrópicos para arrecadar recursos complementares⁴⁴.

Em relação aos professores, a RMEBH conta com um contingente de 13.821 docentes efetivos, sendo 8.703 atuantes no Ensino Fundamental e 5.118 na Educação Infantil (Gerência de Informações Educacionais – GINED-SMED, 2017). Os professores que atuam na EJA são professores concursados para atuar no Ensino Fundamental. O ingresso na carreira docente nos cargos de provimento efetivos dá-se unicamente por meio de concurso público de provas e títulos.

As escolas e as UMEI contam com funcionários como auxiliares de serviços gerais, cantineiros, porteiros, artífices, auxiliares de apoio à inclusão de estudantes com deficiência, oficinheiros e monitores. Esses funcionários são contratados pela Caixa Escolar da escola municipal e possuem vínculo empregatício regido pela CLT (REIS, 2012).

As Caixas Escolares foram criadas em Belo Horizonte por meio da Lei nº 3.726/1984. São entidades privadas, sem fins lucrativos, que possuem como objetivo contribuir com os trabalhos das escolas municipais, recebendo, para isso, recursos financeiros do Poder Público municipal, estadual ou federal.

O processo de contratação pela Caixa Escolar tem aumentado as tarefas administrativas da direção escolar com a possibilidade de responsabilização em processos trabalhistas (ROCHA, 2014), uma vez que ela é a responsável pela assinatura da carteira de trabalho dos contratados e os diretores são presidentes natos dessas organizações. Esse processo constitui a terceirização dos funcionários. O novo papel atribuído às Caixas Escolares na RMEBH, suas implicações sobre a gestão, os quadros docentes e as relações no interior das escolas e com a SMED, que funda um processo de privatização da educação pública, constitui-se um rico objeto de estudo, que, todavia, ultrapassa o escopo desta dissertação.

Além das atividades de ensino regular, a RMEBH desenvolve vários programas⁴⁵, sendo dois deles considerados principais. O primeiro é o Programa Escola Integrada (PEI), implantado em 2006, com o objetivo de promover a inclusão e, ao mesmo tempo, contribuir

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2016/04/creches-conveniadas-com-pbh-denunciam-descaso-e-falta-de-recursos>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

⁴⁵ Destacam-se, por exemplo: Escola nas Férias, BH para Crianças, Família-Escola e Rede pela Paz.

para a melhoria da qualidade da formação do aluno, ampliando a jornada escolar para contemplar as novas necessidades formativas do sujeito, conforme as dimensões afetiva, estética, ética, social, cultural, política e cognitiva (COELHO, 2011). O programa visa garantir 9 horas diárias de atendimento educativo aos estudantes, por intermédio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã. Em 2016, funcionou em 173 escolas, atendendo a 42.225 alunos (Gerência de Informações Educacionais – GINED-SMED, 2017).

Em sua pesquisa sobre o trabalho docente no PEI, Coelho (2011) constatou fatores que constituem a centralidade dos problemas enfrentados pelo programa, tais como a falta de estrutura física, o baixo salário do professor, pouca formação exigida pelo programa e as precárias condições de trabalho e estudo.

Outra importante ação é o Programa Escola Aberta, criado em 2005, que consiste na abertura das escolas da Rede Municipal nos finais de semana para uso da comunidade, oferecendo, além de atividades de esporte, lazer e cultura, oportunidades de qualificação profissional, mediante oficinas e cursos. Em 2015, 173 escolas municipais ofereceram o programa, tendo 3.173.248 participações da comunidade⁴⁶. Preconiza-se a participação do Professor Comunitário, entre outros agentes, para o funcionamento desses espaços escolares. A seleção desse professor é feita pelo conselho escolar e pela direção da escola entre os professores ou especialistas efetivos da escola, considerando o perfil de liderança. O mesmo é responsável pela articulação do movimento de aproximação entre escola e comunidade (COELHO, 2011).

Em ambos os programas, tem-se a figura do Professor Comunitário. Entretanto, no caso do Programa Escola Aberta, trata-se de um trabalho voluntário desenvolvido por esse professor com uma ajuda de custo oferecida pelo MEC. No PEI, a remuneração desse professor é feita como extensão da jornada do seu cargo de origem. A figura do professor comunitário parece revelar/ocultar injustas relações de trabalho e salariais, precárias condições de trabalho, denunciando a desresponsabilização do Estado para com a educação (COELHO, 2011).

A expansão da Escola Integrada, do Programa Escola Aberta e da Educação Infantil foi uma das metas do programa de governo do Prefeito Márcio Lacerda (2009-2016), do

⁴⁶ Disponível em: <<https://bhmetasresultados.pbh.gov.br/content/expans%C3%A3o-da-escola-integrada>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Partido Socialista Brasileiro (PSB), em dois mandatos consecutivos. Lacerda, no referido Programa, denominado *BH Metas e Resultados*⁴⁷, que é pautado numa lógica explicitamente empresarial, menciona que, em relação à Educação Infantil, visa "ampliar o número de vagas para o atendimento a crianças de zero a cinco anos na Rede Municipal e na Rede Conveniada"⁴⁸.

Contudo, na prática, uma das ações priorizadas pelo Governo Lacerda (2009-2016) foi a expansão da Educação Infantil, por meio da Parceria Público-Privada (PPP), a partir do final de 2010. A justificativa da SMED para adoção da PPP é a tentativa de minimizar os problemas contratuais e agilizar a construção de UMEI na cidade de Belo Horizonte (REIS, 2012). A ideia do que seria a PPP surge no Brasil, na década de 1990, por meio das privatizações de estatais e da flexibilização dos serviços públicos, no bojo da Reforma do Estado. A PPP é considerada

(...) um acordo firmado entre a Administração Pública e a pessoa do setor privado, com o objetivo de implantação ou gestão de serviços públicos, com eventual execução de obras ou fornecimento de bens, mediante financiamento do contratado, contraprestação pecuniária do Poder Público e compartilhamento dos riscos e dos ganhos entre os pactuantes. Trata-se de uma espécie de concessão de serviço público denominada concessão especial (MARINELA, 2007, p. 484).

A possibilidade de o Poder Público realizar parcerias com o setor privado deu-se por meio da regulamentação da Lei Federal nº 11.079/2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de PPP no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004).

No âmbito do município de Belo Horizonte, a Lei nº 10.377/2012 permite a delegação, por meio de PPP na modalidade de concessão administrativa, de obras e serviços não pedagógicos relacionados à Rede Municipal de Educação, autoriza a criação de mecanismos de garantia para a referida parceria e também a inclusão da concessão no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) para o período 2010-2013.

O primeiro artigo dessa Lei autoriza o Poder Executivo Municipal de Belo Horizonte a delegar, por meio de PPP na modalidade de concessão administrativa e mediante prévia licitação, a realização de obras de construção e reforma, bem como o fornecimento de equipamentos e materiais para UMEI e escolas municipais de Ensino Fundamental e a

⁴⁷ Inspirado na reforma empreendida pelo estado de Minas Gerais pelos governadores Aécio Neves (PSDB) e Antônio Anastasia (PSDB), que por sua vez, é inspirada no Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro, de 1995 (BRESSER PEREIRA, 1999).

⁴⁸ Disponível em: <<https://bhmetasere resultados.pbh.gov.br/content/expans%C3%A3odaeduca%C3%A7%C3%A3o-infantil>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

prestação de serviços não pedagógicos nessas unidades. O parágrafo primeiro desse artigo define que os serviços não pedagógicos são aqueles que servem de apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e de formação profissional, tais como manutenção e gestão predial; zeladoria; segurança e vigilância; limpeza e gestão dos resíduos sólidos (BELO HORIZONTE, 2012a).

No parágrafo 2º da Lei nº 10.377/2012, fica estabelecido que todos os serviços pedagógicos, denominados atividades-fim de educação e ensino dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como a fabricação e distribuição de merendas escolares no âmbito das instituições escolares não poderão ser terceirizados (BELO HORIZONTE, 2012a). Todos os serviços pedagógicos continuarão a ser geridos pela SMED, bem como direção, professores e coordenadores. Estes são servidores da PBH, admitidos por meio de concurso público de provas e títulos. A empresa privada, por sua vez, é responsável pelos demais serviços não pedagógicos das unidades, fruto da PPP.

Em Belo Horizonte, existe uma empresa criada pelo Poder Executivo, por meio da Lei nº 10.003, de 25 de novembro de 2010, denominada PBH Ativos S.A. Essa sociedade encontra-se sob acionário do município de Belo Horizonte e tem concessão para titular, administrar e explorar economicamente os ativos municipais, tendo por objetivo desburocratizar a gestão dos ativos e permitir a captação de recursos financeiros para investimentos em infraestrutura e serviços em geral (BELO HORIZONTE, 2010a). Pela Lei nº 10.377/2012, mencionada anteriormente, a Empresa PBH Ativos S.A.⁴⁹ participará da PPP da seguinte maneira:

Art. 4º. Fica autorizada a participação da empresa PBH Ativos como agente depositário e de pagamentos em qualquer estrutura que venha a ser desenvolvida para a constituição de garantias no projeto de parceria público-privada mencionado nesta lei, podendo o Poder Executivo proceder às alterações necessárias em seus documentos constitutivos.

Art. 5º. Fica o Poder Executivo igualmente autorizado a transferir os bens e recursos referidos nos arts. 2º e 3º desta lei, bem como a gestão das garantias lastreadas nesses bens e recursos, para a empresa PBH Ativos, desde que preservada a sua finalidade de constituição de garantias ou realização de pagamentos no âmbito do projeto de parceria público-privada mencionado nesta lei (BELO HORIZONTE, 2012a).

O contrato de PPP será assinado entre a Empresa PBH Ativos S.A. com o parceiro privado, e não entre a PBH ou a SMED e esse parceiro. A parceria foi desenvolvida e

⁴⁹ Concessões e parcerias também se constituem um rico objeto de estudo.

colocada em prática pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento (SMDE) e pela SMED, mediante licitação pública.

No final de março de 2012, o Governo Lacerda (2009-2016), por meio da SMED, iniciou o procedimento licitatório na modalidade de concorrência pública com a finalidade de selecionar a melhor proposta de concessionária administrativa. Em junho de 2012, foi realizado o julgamento das propostas comerciais apresentadas, tendo em vista o critério de menor valor máximo da contraprestação. Duas propostas foram selecionadas, o Consórcio Educar, formado pelas empresas Construtora Norberto Odebrecht Brasil S.A. e Odebrecht Participações e Investimentos S.A., no valor de R\$3.246.000,00 (três milhões, duzentos e quarenta e seis mil reais) e a Construtora Andrade Gutierrez S.A., no valor de R\$3.250.000,00 (três milhões, duzentos e cinquenta mil reais). A proposta apresentada pelo Consórcio Educar foi a vencedora. No dia 24 de julho de 2012, o contrato foi assinado com a concessionária SPE INOVA BH S.A., formada pelas empresas Construtora Norberto Odebrecht Brasil S.A. e Odebrecht Participações e Investimentos S.A.⁵⁰.

A concessão tem o prazo de vinte anos, sendo responsável pela construção de 51 unidades de ensino (46 UMEI e cinco escolas municipais de Ensino Fundamental) e sua manutenção. Em janeiro de 2016, todas as 51 unidades encontravam-se construídas⁵¹.

Cabe destacar que, nas UMEI e escolas frutos da PPP, há um gestor, funcionário da empresa INOVA BH, que realiza os serviços administrativos da instituição. A gestão passa a ser compartilhada entre os gestores escolares e o gestor privado. A instituição pública deixa de ser gerida exclusivamente pela gestão pública, perdendo sua relativa autonomia administrativa, num claro processo de privatização.

Com o avanço desse tipo de parceria, o Governo de Belo Horizonte vai assumindo e implantando uma lógica e uma prática gerencial cada vez mais forte e naturalizada, afastando-se dos objetivos sociais da educação. Passa a encará-la e geri-la como uma atividade empresarial, como uma empresa. No lugar de aplicar recursos para uma educação pública de qualidade e para a valorização dos profissionais da educação, o prefeito investe milhões de reais nesse tipo de parceria, que transfere recursos públicos e poder de gestão para o setor privado.

⁵⁰ Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=acessoinformacao&lang=pt_BR&pg=10125&tax=38335>. Acesso em: 22 jul. 2017.

⁵¹ Disponível em: <<http://www.odebrecht.com/pt-br/comunicacao/noticias/inova-bh-conclui-entrega-de-51-escolas-antes-do-prazo>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

3.2 Carreira e remuneração docente na RMEBH

Os cargos públicos para professores municipais na PBH, até 1996, eram o de Professor Municipal I (PMI), de formação de nível médio, que atuava da pré-escola à 4ª série; e o Professor Municipal II (PMII), de formação de nível superior, que lecionava disciplinas específicas de 5ª a 8ª série e 2º grau. A remuneração entre esses dois cargos era diferente (MIRANDA, 2013). Entretanto, a partir de 1992, com a Emenda à Lei Orgânica nº 3/1992, o PMI detentor de curso superior que o habilitasse para o magistério passou a receber seu vencimento conforme o nível e a forma de cálculo igual ao PMII, em jornada equivalente (BELO HORIZONTE, 1992). Nessa época, não havia ainda Plano de Carreira da Educação, que só foi instituído em dezembro de 1996.

Na discussão referente ao Plano de Carreira da Educação, reapareceu uma antiga polêmica entre o governo e os professores: carreira docente unificada *versus* carreira docente diferenciada por atuação nas várias etapas de ensino. O governo apresentou uma proposta de carreira docente diferenciada de acordo com os níveis de ensino e a formação escolar, organizada em três cargos distintos: professor municipal da pré-escola a 4ª série, com formação de nível médio; professor municipal da pré-escola a 4ª série, com formação em nível superior; professor municipal de 5ª a 8ª série e 2º grau, com licenciatura plena (ROCHA, 2011).

Um dos argumentos do governo era que a necessidade de expansão da Educação Infantil causaria alto custo com a manutenção da carreira unificada. Havia três posições refletidas também na direção do sindicato. O primeiro grupo defendia a proposta apresentada pelo o governo pontuada acima; o segundo defendia a construção de duas carreiras distintas, uma para professores da pré-escola até a 4ª série e outra para professores de 5ª a 8ª série e 2º grau; o terceiro grupo, composto, principalmente, pelas professoras primárias, defendia a manutenção da carreira unificada.

A decisão seria tomada pelo governo após resultado de assembleia geral de professores da RMEBH. As variadas propostas para a carreira docente foram organizadas em três tabelas que apresentavam variações de 15 a 24 níveis. No final da assembleia, "75% dos professores aprovaram a manutenção da carreira docente unificada, com a extinção dos cargos PMI e PMII e a criação do cargo de Professor Municipal (PM), organizada em uma tabela de 24 níveis" (MORAES; ROCHA, 2015, p. 80), sendo o tempo de serviço e a titulação os elementos centrais de progressão na carreira. Desse modo, o professor com curso superior se

situaria no nível 10 da carreira e o professor em exercício após a conclusão da graduação avançaria automaticamente para o nível 10 da carreira ou outro acima.

O Plano de Carreira dos Servidores da Educação foi instituído em 27 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 7.235/1996. Nele, foram descritas a habilitação, a área de atuação e as atribuições características de cada cargo. Conforme o seu texto, os cargos de provimento efetivo da área de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte teriam 15 (quinze) níveis na tabela de vencimentos, à exceção do cargo de professor, que teria 24 (vinte e quatro) níveis (BELO HORIZONTE, 1996b).

O vencimento-base incorporou as vantagens relativas às aulas extranumerárias, gratificação por atividade extraclasse, repouso semanal remunerado, adicional por regência de classe, adicional por licenciatura curta, incentivo de Dedicção Pedagógica, gratificação por Atividades em Biblioteca. A Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE) foi definida de modo a incidir sobre o vencimento previsto para o cargo de provimento em comissão⁵² (BELO HORIZONTE, 1996b).

A avaliação de desempenho para fins de progressão foi reafirmada e o artigo 11 criou na SMED o Serviço de Avaliação Permanente, vinculado ao Departamento da Organização Escolar, para fins de acompanhamento do professor e aplicação da avaliação de desempenho. O artigo 8º especificou os critérios para a avaliação de desempenho:

- I – desempenho e eficiência no exercício das atribuições do cargo;
- II – participação em programas de capacitação organizados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE - da Secretaria Municipal de Educação;
- III – participação em congressos, seminários e outros eventos relacionados ao exercício do cargo;
- IV – elaboração de trabalhos de pesquisa que visem ao melhor desempenho da instituição escolar;
- V – publicação de trabalhos pedagógicos em congressos, periódicos da área de Educação, livros e relatórios técnicos (BELO HORIZONTE, 1996b, art. 8º).

O professor é avaliado individualmente e com periodicidade anual. Ao final de três anos é realizada a consolidação dos dados do período para a obtenção do resultado final a ser utilizado para a progressão profissional. Assim, embora a avaliação seja realizada anualmente, essa progressão somente é concedida a cada três anos (PBH, 2017b).

⁵² De acordo com a Lei nº 7.235/1996, os cargos de provimento em comissão e função pública são: Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar, Secretário Escolar, Coordenador de Centro de Educação Infantil e Coordenador de Oficina Pública Profissionalizante.

Os quesitos a serem avaliados são estabelecidos considerando-se as especificidades da carreira. Na carreira da educação, os critérios⁵³ são: conhecimento do trabalho; planejamento e organização; comprometimento com o trabalho; iniciativa e autonomia; adaptação e flexibilidade; relacionamento interpessoal; zelo pelo patrimônio e pela utilização de recursos materiais; efetividade; desenvolvimento profissional; relação com as condições de trabalho (PBH, 2017b).

A avaliação de desempenho é encaminhada para as escolas, sendo a direção responsável pelo recebimento e distribuição entre os professores avaliados. O professor recebe três vias do formulário de avaliação de desempenho, de forma que uma via é para a auto avaliação, uma para a avaliação dos pares – deverá ser feita por três professores da instituição, e outra para a avaliação de seu diretor. O professor avaliado e o seu diretor assinam todas as vias do formulário de avaliação, já os pares assinam apenas a via destinada a eles. As notas de cada quesito avaliado são transcritas no gabarito que é assinado pelo professor avaliado e pelo diretor. Para a apuração do resultado, são somadas as notas concedidas pelos segmentos avaliadores e verificadas as ocorrências disciplinares e a frequência. A média necessária para aprovação é de 70% dos pontos distribuídos. Para o professor não aprovado, o Estatuto prevê a realização de nova avaliação após 12 meses. Ao longo desse período, o professor participará do Programa de Desenvolvimento Individual (PDI) e será acompanhado pela Gerência de Planejamento e Acompanhamento de Recursos Humanos (GEPA), pela Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho (GSST) e pela Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos (GDRH). Ao final, será avaliado e, se aprovado, a contagem para o próximo interstício será iniciada (PBH, 2017b).

No texto do Plano aprovado, a progressão por escolaridade é alcançada após o professor ser aprovado na avaliação de desempenho, conforme a conclusão de curso com escolaridade superior à exigida para o cargo efetivo. O escalonamento é apresentado no Quadro 3.

Em toda a carreira do professor serão conferidos, no máximo, cinco níveis na tabela de vencimento por grau de escolaridade superior ao exigido para o seu cargo efetivo (BELO HORIZONTE, 1996b). A progressão profissional por mérito se refere à obtenção de um nível a cada 1.095 dias (três anos) de efetivo serviço, mediante a avaliação de desempenho. Constam também os benefícios de quinquênio de 10% sobre o vencimento a cada cinco anos de efetivo exercício (BELO HORIZONTE, 1996a).

⁵³ Para conhecer as críticas a esses critérios e a esse modelo de avaliação de desempenho, ver publicação SIND-REDE/BH, 2009.

Quadro 3: Progressão por escolaridade

Escolaridade além do exigido para o cargo	Número de níveis	
Ensino Fundamental completo	1	
Ensino Médio	1	
Ensino Superior	2	
Pós-graduação	a) Especialização	1
	b) Mestrado	2
	c) Doutorado	2

FONTE: Elaboração própria, com base na Lei nº 7.235/1996

O professor poderá iniciar a sua progressão na carreira após ser aprovado no estágio probatório, que prevê um período de três anos. Nesse período, o professor será submetido às avaliações de desempenho, nas quais serão aferidos os aspectos referentes à sua atuação no exercício das atribuições do seu cargo, entre outros. O professor aprovado nas avaliações de desempenho terá a sua declaração de estabilidade publicada no DOM (PBH, 2017a).

O Sind-REDE/BH (2009) realiza a campanha *A REDE É 10*, que consiste na atribuição de nota 10 às avaliações de desempenho para todos os trabalhadores em educação. O objetivo é impedir que o Governo de Belo Horizonte dificulte a progressão por mérito. Gurgel e Sousa Júnior (2013) ressaltam que a avaliação de desempenho não envolve as condições de trabalho vivenciadas pelos professores, sendo limitada geralmente ao docente.

A Lei nº 7.969/2000 regulamentou os cursos de especialização *lato sensu* e estabeleceu cinco critérios, sendo a exigência mínima de cumprimento de, pelo menos, três deles para que o curso realizado pelo servidor fosse considerado para a progressão de um nível na carreira (BELO HORIZONTE, 2000). Entretanto, em 2007, a Lei nº 9.465/2007 alterou essa exigência, aumentando para sete o número de critérios que devam ser integralmente cumpridos para se obter a progressão na carreira, conforme definidos no artigo 6º da referida Lei. São eles:

I – curso ministrado por instituição que mantenha programa de pós-graduação credenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou curso ministrado por instituição que mantenha programa de pós-graduação e que seja conveniada com o Município de Belo Horizonte para o oferecimento de cursos de interesse da Municipalidade;

II – curso cuja qualificação profissional mínima exigida para o corpo docente seja o título de mestre;

III – curso com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas presenciais efetivas, devidamente comprovadas;

IV – curso que exija monografia ou trabalho de conclusão apreciado por banca que possua, no mínimo, título de mestre;

V – curso oferecido por instituição de nível superior que ministre cursos de pós-graduação na mesma área de estudo há, no mínimo, 5 (cinco) anos;

VI – pertinência temática da monografia ou do trabalho de conclusão do curso com as atribuições do seu cargo efetivo;

VII – compatibilidade entre o período de frequência ao curso e a jornada diária do servidor, excetuada a hipótese de fruição de licença para tal finalidade (BELO HORIZONTE, 2007, art. 6º).

O Plano define ainda que os períodos computados para fins da progressão profissional do professor serão aqueles de efetivo exercício das atribuições dos cargos, de licenças para frequentar cursos, congressos e seminários de interesse do município, de exercício de mandato sindical, de efetivo exercício em equipes pedagógicas da SMED e administrações regionais e de efetivo exercício em cargo de provimento em comissão, pertencentes à estrutura da Administração Direta (BELO HORIZONTE, 1996b).

Cabe ressaltar que, no Plano de Carreira, não foi tratada a regulamentação da jornada de trabalho. Contudo, no ano seguinte, a Portaria SMED-SMAD nº 008/1997 orientou a da seguinte forma:

Art. 13. (...) a jornada de trabalho correspondente a 1 (um) cargo efetivo de Professor Municipal é de 22:30 h (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais de trabalho escolar, sendo distribuída da seguinte forma:

I – 20:00hs (vinte horas) para atividades de regência, projeto e coordenações;

II – 50min (cinquenta minutos) destinados a reuniões;

III – 1:40h (uma hora e quarenta minutos) relativos aos intervalos de recreio (BELO HORIZONTE, 1997b).

Essa Portaria também especifica, em seu artigo 14, que o número de cargos de docentes da unidade escolar será determinado multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5 (um e meio), sendo a fração considerada número inteiro (BELO HORIZONTE, 1997b). Em 2005, iniciou-se "o questionamento desse fator 1.5 x número de turmas, visto que se observou nas escolas sua insuficiência frente aos problemas de cargos vagos, licenças médicas, faltas e atrasos" (COELHO, 2011, p. 73). Contudo, para a organização do quadro de professores na Educação Infantil da RMEBH, o quantitativo de professores de cada Unidade Escolar é definido de acordo com o número de turmas, observando a relação 1.6 cargos por turma e cargos complementares necessários para a garantia da regência, atividades extraclasse, regência compartilhada e coordenação pedagógica (BELO HORIZONTE, 2015).

Diante dessa portaria, a jornada semanal docente de 22 horas e 30 minutos foi reorganizada e distribuída em 4 horas e 20 minutos diárias, durante 5 dias da semana. Os 10

minutos diários seriam acumulados e cumpridos em um dia da semana que teria uma jornada de 5 horas e 10 minutos, com a realização da reunião semanal de 50 minutos. Permitiu, também, a possibilidade de utilizar o tempo de planejamento para a substituição de professores faltosos. Entretanto, a resistência dos professores da RMEBH à alteração na jornada de trabalho e do tempo coletivo garantiu duas decisões. A primeira foi a aprovação pela I Conferência Municipal de Educação, realizada em 1998, das reuniões pedagógicas semanais com duas horas de duração com dispensa de estudantes para todas as escolas municipais. A segunda foi a regulamentação em lei da jornada e do tempo de planejamento (ROCHA *et al.*, 2015).

Em 1998, a Lei nº 7.577/1998 regulamentou a jornada do trabalho docente. O artigo 4º, inciso III, estabelece para a jornada de trabalho do cargo de PM 22 horas e 30 minutos semanais. O parágrafo 3º desse artigo explicita que 20% da jornada semanal dos ocupantes do cargo de PM serão destinados, excluído o tempo diário do recreio na escola, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela SMED. Essa Lei também regulamentou a extensão de jornada, que poderá ser conferida ao PM devido ao interesse e à necessidade do serviço, estabelecendo-se o limite máximo de 22 horas e 30 minutos semanais, e terá o mesmo valor-hora previsto para a jornada normal (BELO HORIZONTE, 1998b).

Cabe destacar que, na prática, esse horário destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE)⁵⁴ fica comprometido devido às substituições de professores faltosos pelos professores em ACPATE (BOY, 2011), prática que se generalizou na Rede. Diante disso, o Sind-REDE/BH protocolou ação judicial e conseguiu aprovação de uma liminar, em 2014, que proíbe a substituição pelos professores de colegas faltosos durante o horário das ACPATE (ROCHA *et al.*, 2015).

Nesse contexto, as escolas da RMEBH passaram a calcular a jornada docente semanal com a seguinte carga horária: 16 horas para as atividades na sala de aula e 4 horas para as ACPATE. Existia a possibilidade, também, de organizar 14 horas para atividades na sala de aula, 4 horas para as ACPATE, 2 horas de reunião pedagógica e 2 horas e 30 minutos de recreio (ROCHA, 2009).

Entretanto, Coelho (2011) explicita que o CNE firmou a compreensão de que o artigo 34º da LDBEN/1996 estabelece uma jornada escolar mínima de 4 horas de trabalho efetivo na

⁵⁴ Atualmente na RMEBH, a nomenclatura é *tempo de atividade extraclasse*.

sala de aula no Ensino Fundamental e que essa posição deveria ser observada na RMEBH, garantindo as 4 horas diárias aos estudantes.

A partir do ano de 2005, a discussão acerca dos tempos escolares torna-se mais tensa no âmbito da SMED, do sindicato e das escolas, considerando o fim das reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal, com dispensa de alunos (COELHO, 2011). A III Conferência Municipal de Educação, realizada em 2005, aprovou a manutenção das reuniões pedagógicas com dispensa de estudantes para o ano de 2005. Contudo, a SMED discordou e contrariou a deliberação da conferência. Segundo Rocha (2009), "a PBH impôs o fim das reuniões pedagógicas semanais por meio do desrespeito às resoluções das instâncias de decisão do Sistema Municipal de Ensino, da perseguição, ameaças e oferta de abono salarial para que se subordinasse às novas regras" (p. 139).

Nesse contexto, a SMED implementou ações, tais como o aumento da jornada anual de trabalho, o fim das reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal com dispensas dos alunos e ampliação do calendário escolar, por intermédio de portarias. A Portaria SMED nº 226/2004 estabeleceu os parâmetros para elaboração do calendário escolar de 2005 das escolas da RMEBH, explicitando que não poderia haver dispensa de estudantes antes do horário previsto de início e término das aulas, garantindo o mínimo de 4 horas diárias de aula, excluindo o tempo de recreio, o cumprimento de carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas, no mínimo, em 200 dias de efetivo trabalho escolar em todas as escolas da RMEBH, entre outros (BELO HORIZONTE, 2004).

O Governo Municipal de Belo Horizonte direcionou a discussão das reuniões pedagógicas para a instituição de abono aos professores da RMEBH com base na Portaria SMED nº 153/2005 (COELHO, 2011). Essa portaria definiu que seria pago aos professores, em janeiro de 2006, um abono de R\$700,00 (setecentos reais) como incentivo à participação de, no mínimo, cinco reuniões pedagógicas realizadas no 2º semestre de 2005. As reuniões teriam que acontecer sem dispensa de alunos, devendo ocorrer aos sábados ou em horário extraturno (BELO HORIZONTE, 2005).

Em 2010, entrou em vigor a Lei nº 9.815/2010, que instituiu em seu artigo 4º o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica para os servidores públicos ocupantes dos cargos da Área de Atividades de Educação que haviam participado das reuniões pedagógicas em sua escola. O professor, para receber o prêmio, deveria participar de, no mínimo, duas reuniões pedagógicas por mês, com duração mínima de 1 hora e 30 minutos cada, podendo ser facultada a realização dessas em dois horários consecutivos (BELO HORIZONTE, 2010b).

Deveria também o professor ter tido frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica, não sendo computadas para essa finalidade as licenças e os afastamentos previstos no artigo 169 da Lei nº 7.169/96 (Redação dada pela Lei nº 10.671/2013). Seria pago um Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica a cada mês, limitado a dez prêmios a cada ano. O valor do prêmio dar-se-ia de acordo com os cargos públicos, sendo que, para o cargo de PM, o valor seria de R\$100,00 (cem reais).

Convém destacar que os abonos são formas de complementações salariais que não são incorporadas ao vencimento, podendo ser extintos dependendo dos governantes (SILVA, 2010). As reuniões pedagógicas realizadas fora da jornada de trabalho, conforme estabelecido pela SMED, com incentivo financeiro em forma de abono significou, para muitos docentes, assumir uma sobrecarga de trabalho, tornando o trabalho ainda mais desgastante (DIAS, 2012).

Em seu artigo 3º, a Lei nº 9.815/2010 estabeleceu também o Abono de Estímulo à Fixação Profissional, a ser pago uma vez ao final de cada semestre aos servidores em efetivo exercício integrantes da Área de Atividades de Educação que, por conta de suas singularidades, estejam incluídas no rol do regulamento desta lei. Esse abono é pago aos docentes atuantes em escolas localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social. A delimitação dessas escolas é realizada pela própria PBH, constante na Portaria SMED nº 065/2010. O abono é pago semestralmente ao professor mediante o cumprimento integral de sua carga horária dentro desse período, sendo permitido o máximo de duas faltas de qualquer natureza, justificadas ou não. Esse foi um mecanismo criado pela PBH para tentar diminuir a quantidade de faltas e a rotatividade entre os docentes, especialmente nessas escolas. Contudo, as faltas continuam ocorrendo nas escolas da RMEBH. O valor do abono é de R\$800,00 (oitocentos reais) por semestre (BELO HORIZONTE, 2010b).

O abono de fixação é considerado pelos professores mais como uma penalidade pelas faltas ao trabalho do que uma gratificação. A sensação é de culpa por estarem doentes (DANTAS, 2012).

Os professores são contra ao Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica, defendendo reajuste salarial para todos os trabalhadores em educação. Além disso, considera-se que essa política amplia a jornada de trabalho dos professores e não resolve a questão da ausência dos espaços de discussão coletiva nas escolas (SIND-REDE/BH, 2010).

Em relação ao Abono de Estímulo à Fixação Profissional, a Lei não esclarece as escolas que farão jus ao abono e nem os critérios que serão utilizados pela PBH para definir essas escolas. O abono define como condição a frequência do trabalhador, uma vez que, para recebê-lo, este não pode ter mais do que dois dias de afastamento ou licença no período de seis meses. O trabalhador é penalizado por adoecer e tirar licença (SIND-REDE/BH, 2010).

Cabe mencionar que o Governo Lacerda (2009-2016), antes do término de sua gestão, extinguiu o setor de perícia médica da PBH, entregando o atendimento a uma empresa terceirizada vencedora do processo de licitação realizado em janeiro de 2016 e divulgado em 3 de junho de 2016 no DOM. No processo de licitação, três empresas foram classificadas na etapa de lances, sendo elas: a Fonomed Medicina e Segurança do Trabalho LTDA, 1ª colocada; a Unimed do Brasil Confederação Nacional Cooperativa, 2ª colocada; e a TEG Saúde LTDA, 3ª colocada. Entretanto, as duas primeiras colocadas foram inabilitadas por não cumprirem todos os critérios estabelecidos no edital.

A empresa TEG Saúde LTDA foi habilitada por atender a todos os critérios e pela aceitabilidade da proposta de menor preço, sendo essa empresa declarada vencedora com o valor global de R\$13.494.955,00 (treze milhões, quatrocentos e noventa e quatro mil, novecentos e cinquenta e cinco reais). O contrato de prestação de serviço foi assinado pela empresa TEG Saúde LTDA em 9 de maio de 2016 e esta gerenciará o serviço de perícia médica por um período de 3 anos⁵⁵. A terceirização dessa perícia médica pode implicar burocratização, cerceamento e até mesmo a negação da licença médica aos professores e aos demais trabalhadores. Isso evidencia mais um elemento sugestivo da analogia do trabalho docente com a classe de proletários, o que é condizente e promissor em um contexto de mercadorização da educação. Há de se considerar que o plano de carreira e esse conjunto de medidas de regulação da jornada de trabalho incidem sobre a remuneração dos professores, o que será tratado na próxima seção.

3.3 Carreira e remuneração docente na RMEBH após 2003

Em 2002, o Governo Pimentel (2001-2008), mediante o documento *Educação Infantil em debate*, sinalizava que não havia a possibilidade de iniciar o atendimento à demanda da Educação Infantil com os custos que a educação tem com o seu quadro de pessoal, sendo

⁵⁵ Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1158537>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

preciso reduzir custos. Para isso, possibilidades estavam sendo estudadas, tais como a criação de outro cargo específico para a Educação Infantil com formação em nível médio na modalidade Normal para quem fosse ingressar na carreira ou alteração no atual plano de carreira para os professores a partir do próximo concurso (BELO HORIZONTE, 2002).

A diferenciação⁵⁶ dos cargos com carreira e remuneração diferentes de professores por atuação nas etapas de ensino entre PMI e o PMII, preexistente na RMEBH, foi superada em 1996, após um ciclo de lutas dos professores. Entretanto, em 2003, essa diferenciação reaparece entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com a criação do cargo específico para a Educação Infantil, denominado de EI, por meio da Lei nº 8.679/2003. Essa Lei alterou a Lei nº 7.235/1996, rompendo com a carreira unificada. A habilitação mínima para o ingresso na RMEBH foi assim estabelecida:

1 – Professor Municipal

Habilitação Mínima: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal. (...)

5 – Educador Infantil

Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal (...) (BELO HORIZONTE, 1996b, Anexo II).

Desse modo, deu-se sequência a um processo de desvalorização dos docentes que atuam com crianças pequenas. No caso da carreira, o EI perfaz direito à progressão em até 15 níveis ao longo desta, enquanto no mesmo período os Professores Municipais podem ascender 24 níveis na carreira. No caso do vencimento, os valores são diferentes, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4: Carreira e vencimentos (em R\$) na PBH (2003)

Cargo	Nível										
	1	4	6	8	10	12	15	16	18	20	24
PM ^a	448,57	519,27	572,80	631,18	695,88	767,20	888,14	932,54	1028,13	1133,51	1377,79
EI ^b	424,24	491,11	541,45	596,95	658,14	725,59	839,97	–	–	–	–

^a Professor Municipal

^b Educador Infantil

FONTE: Lei nº 7.235/1996

⁵⁶ Em algumas Redes Municipais de Ensino Público no Brasil existem mais de um cargo de professor que se diferencia pela etapa de ensino de atuação, a exemplo de Belo Horizonte, Curitiba, Natal, Teresina, conforme constatado na Pesquisa Nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da Educação Básica: configurações, impactos, impasses e perspectiva”, coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo. Maiores informações desta Pesquisa Nacional encontram-se disponível em: < <http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/pesquisadores.html>>. Acesso em 01 out. 2017.

A jornada de trabalho é comum aos dois cargos (22 horas e 30 minutos semanais) e a progressão por escolaridade permite ao EI, após o estágio probatório, avançar dois níveis, em caso de conclusão de curso superior.

A Lei nº 8.679/2003 também determina, em seu artigo 2º, que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal de Ensino Fundamental, denominada escola-núcleo. Com isso, a UMEI depende, sobretudo administrativamente, da escola-núcleo, tendo a mesma direção, a mesma secretária e a mesma Caixa Escolar desta. Logo, o(a) diretor(a) e o(a) vice-diretor(a) da escola-núcleo assumiam também a direção da UMEI. Em 2006, após muitos questionamentos dos educadores e reivindicação pela autonomia das UMEI frente à escola-núcleo, a Câmara Municipal de Belo Horizonte aprovou a Lei nº 9.154/2006 que cria a função de vice-diretor de UMEI (SIND-REDE/BH, *s. d.*). Contudo, os educadores não podiam se candidatar à vice-direção das UMEI até o ano de 2008, uma vez que essa função era exercida pelo PM (PINTO, 2009b).

O(a) diretor(a) da UMEI continua sendo o mesmo da escola-núcleo, podendo a UMEI estar localizada distante da mesma, dificultando a presença diária da direção. O exercício dessa função de direção não é permitido ao professor da Educação Infantil, como já referido.

Essa prática é uma modalidade de privatização, denominada de *gestão por concessão*, introduzida na educação, permitindo que a instituição escolar, embora continue sendo pública, tenha a sua gestão privada. Consiste na formulação prática do denominado "setor público não estatal", tal como anunciado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), apresentado por Bresser Pereira, em 1995, tratado no capítulo 1. A educação continua gratuita para os estudantes, por enquanto. Porém, o Estado transfere para a iniciativa privada um valor em pagamento pela sua gestão, por meio de um "contrato de gestão" entre esta e o governo. Esse tipo de prática tem gerado resistência de movimentos sociais e críticas de setores acadêmicos, como se pode verificar na defesa apresentada por Freitas (2012): "Portanto, a bandeira da escola tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública" (p. 386).

A PBH, ao impedir que os professores da Educação Infantil assumam a função de direção, demonstra desconsiderar que eles pertencem à carreira da educação. Com essa prática, a PBH diferencia, hierarquiza e inferioriza os docentes que atuam com crianças pequenas. Bernardo (2006) explicita o significado desse tipo de política. Para ele, introduzir diferenças de níveis, de funções e de remuneração, que colocam uns trabalhadores acima de

outros, é uma das principais ações do patronado para estimular a concorrência intraclasse, impedindo que existam (ou se percebam) como classe.

Cabe mencionar que, antes da criação do cargo de EI, os Jardins Municipais funcionavam com professores municipais que atuavam na Educação Infantil há muitos anos. Com a criação do cargo de EI, a PBH afirmou que asseguraria a esses professores municipais o direito de continuarem atuando nessa etapa da educação. Entretanto, os mesmos foram convidados verbalmente a se retirarem, sob a alegação de que perderiam seus direitos de pedido de transferências para outras escolas, uma vez que as vagas da Educação Infantil seriam prioritariamente preenchidas pelos educadores (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006). Sendo assim, esses professores foram pressionados a deixarem de atuar na Educação Infantil quando a PBH apresentou a proposta de aumento da jornada anual das crianças de zero a cinco anos, com um calendário ininterrupto de 240 dias letivos. Caso os professores fossem para o Ensino Fundamental, trabalhariam 200 dias letivos e teriam direito ao recesso de janeiro, que na Educação Infantil não existiria. O resultado foi que poucos professores municipais ficaram nas escolas de Educação Infantil (ROCHA *et al.*, 2015).

Desse modo, consolidou-se e aprofundou-se uma política de divisão já iniciada em 1990, inclusive espacial, entre docentes das escolas de Educação Infantil e das escolas de Ensino Fundamental e Médio⁵⁷. Percebia-se também a falta de propostas e projetos para a Educação Infantil, baixa remuneração, plano de carreira não satisfatório, entre outros.

Nesse contexto, foram realizadas, no ano de 2005, duas greves⁵⁸ docentes no Governo Pimentel (2001-2008), em cujas pautas de reivindicações pontos relacionados à carreira foram priorizados. A primeira, em janeiro daquele ano, foi uma greve exclusiva da Educação Infantil, quando o calendário ininterrupto encontrava-se em discussão e os educadores foram convocados para trabalhar no período de recesso escolar. Essa greve teve duração de uma semana e adesão de quase 50% dos educadores que, na época, eram 400 ao todo. As principais reivindicações consistiam na unificação da carreira, na criação de um calendário único com as demais escolas municipais e que o governo ouvisse a opinião de pais e mães sobre o calendário escolar (ROCHA *et al.*, 2015).

⁵⁷ Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo de transferência dos estudantes do Ensino Médio da Rede Municipal para a Rede Estadual. Essa migração foi gradativa, sendo extinto em cada ano uma série do Ensino Médio das escolas que ofertavam essa etapa de ensino, para que os alunos que já tinham ingressado pudessem concluir os estudos nas unidades. Já em 2017, não existe mais a oferta do Ensino Médio na RMEBH.

⁵⁸ Essas duas greves foram as últimas organizadas pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE-MG).

A segunda greve foi realizada em maio de 2005, em conjunto com todos os professores da Rede Municipal, cujas reivindicações eram "melhores condições de trabalho, reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho das professoras e (...) isonomia salarial entre educadoras e professoras" (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006, p. 18).

A proposta de pesquisa com a população sobre o período de atendimento da Educação Infantil foi aceita pelo prefeito à época, Fernando Pimentel. A pesquisa foi realizada em agosto de 2005 por uma empresa contratada pela PBH, com a participação de uma comissão formada por representantes da SMED e do Sind-REDE/BH (membros da diretoria e do Coletivo da Educação Infantil⁵⁹). O papel dos representantes do sindicato foi importante para evitar que a pesquisa induzisse as famílias à resposta esperada pelo Governo Pimentel (2001-2008). O resultado foi que a maioria, 56% das famílias, declarou que a Educação Infantil deveria ter o mesmo calendário do Ensino Fundamental (SIND-REDE/BH, *s. d.*).

Diante de tal resultado, o Governo Municipal recuou de sua proposta original e unificou o calendário da educação básica em 2006 e 2007. Entretanto, em 2008, modificou novamente o calendário escolar e alterou as férias de julho para o mês de janeiro. Assim, todas as escolas municipais passaram a atender às crianças durante 15 dias do mês de julho. Com isso, o tempo de férias do professor diminuiu, aumentando os dias de trabalho. Esse aumento de trabalho, o rebaixamento da remuneração e a deterioração das condições de trabalho dos professores corroboram o processo de precarização do trabalho docente (SAMPAIO; MARIN, 2004). Disso, resulta a perda da qualidade material e intelectual do trabalho e evidencia-se a condição de proletarização dos professores.

Em âmbito nacional, a Lei nº 11.738/2008 instituiu o PSPN para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, conforme tratado no capítulo 2. Essa Lei definiu o piso salarial para uma jornada de até 40 horas semanais, devendo ser cumprida de modo que, no máximo, 2/3 fossem realizados em atividades de interação com os estudantes e, no mínimo, 1/3 em atividades extraclasse.

Em julho de 2011, o Ministério Público (MP) apresentou a sua recomendação ao Governo Lacerda (2009-2016) de "(...) equiparar o *status* profissional e jurídico de EI ao de

⁵⁹ Esse coletivo foi constituído dentro da estrutura do Sind-REDE/BH. Ele estuda e cria estratégias de luta direcionadas à Educação Infantil.

Professor, nos níveis iniciais da carreira, assegurando-lhes os mesmos direitos para todos os fins, inclusive de tratamento e política salarial, remuneração gratificações e aposentadoria"⁶⁰.

Diante da exigência do MP, o então prefeito Márcio Lacerda apresentou um Projeto de Lei (PL) aos diretores e vice-diretores, em janeiro de 2012. Contudo, o PL nº 2.068/2012, que transformava o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, não significava a almejada unificação da carreira docente.

No mesmo ano, o Sind-REDE/BH convocou uma greve específica da Educação Infantil, deflagrada no mês de março, cuja pauta central era a unificação da carreira docente. Essa greve, que durou de 45 dias, contou com um alto índice de paralisação nas UMEI e nas escolas, tendo adesão superior a 80%. Entretanto, mesmo com a força do movimento, não houve acatamento do governo à reivindicação principal dos docentes de unificar as carreiras, como afirmou o sindicato em uma de suas publicações à época: "os objetivos centrais em relação à carreira não foram atingidos ainda" (Sind-REDE/BH, 2012, *s. p.*).

No final de 2012, a Lei nº 10.572/2012 alterou a nomenclatura do cargo para Professor para a Educação Infantil, garantindo apenas direitos específicos do magistério, tais como tempo de aposentadoria, acúmulo de cargos e pagamento integral da extensão da jornada de trabalho (*dobra*); igualdade em outros benefícios, como o valor igual para os abonos que possuíam valores diferentes para a Educação Infantil.

O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica, anteriormente no valor de R\$80,00 (oitenta reais), passou, por meio dessa Lei, a valer R\$100,00 (cem reais), igualando-se ao do PM. O valor que também era diferente em relação ao Abono de Estímulo à Fixação Profissional, passou de R\$500,00 (quinhentos reais) para R\$800,00 (oitocentos reais), igualando-se ao valor conferido ao PM (BELO HORIZONTE, 2012b).

O artigo 11 da Lei nº 10.572/2012 alterou a tabela de vencimento-base do Plano de Carreira da Área de Atividades de Educação. Aparentemente, equiparou-se o salário inicial pela primeira vez entre os docentes da Educação Infantil e os do Ensino Fundamental. Porém, essa igualdade é fictícia, uma vez que os Professores Municipais iniciam a carreira no nível 10, sendo os anteriores destinados apenas àqueles professores com formação de magistério em nível médio.

⁶⁰ Disponível em: <<http://redetravessia.blogspot.com.br/2011/08/parecer-do-ministerio-publico.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Além disso, permaneceu a diferença de níveis possíveis de progressão na carreira dos professores, com 15 níveis destinados à Educação Infantil e 24 níveis aos que atuam no Ensino Fundamental. Dessa maneira, em vez da reivindicada unificação, a PBH mantém as duas carreiras distintas, contemplando apenas em parte as reivindicações dos professores.

Na Tabela 1, é possível verificar a diferença entre os valores do PSPN, do valor do vencimento-base do PM e do Professor para a Educação Infantil.

Tabela 1: Valores do PSPN, do vencimento-base do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil (em R\$)

Valor/Ano	Carga Horária (semanal)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Valor do PSPN (MEC)	Até 40 horas	950,00	1.024,67	1.187,00	1.451,00	1.567,00	1.697,00	1.917,78	2.135,64
PBH (Professor Municipal: PM)	22 horas e 30 minutos	1.473,76	1.503,23	1.583,97	1.841,20	1.878,02	2.023,79	2.092,22	2.144,53
Diferença entre o valor do vencimento-base do PM e do piso	-	55,13%	46,68%	33,44%	26,89%	19,84%	19,25%	9,09%	0,41%
PBH (Educação Infantil: EI)	22 horas 30 minutos	850,00	884,94	949,72	1.186,85	1.210,59	1.304,55	1.348,67	1.382,38
Diferença entre o valor do vencimento-base da EI e do piso	-	10,53%	13,64%	20%	18,20%	22,74%	23,13%	29,67%	35,27%

FONTE: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis nos *websites* da PBH e do MEC

Conforme pode ser observado na Tabela 1, no período de 2009 a 2016, o vencimento-base do PM, que era maior do que o valor do PSPN, foi reduzindo e se aproximando mais ao valor do PSPN. A diferença entre o valor do vencimento-base e o do PSPN fica menor a cada ano, como pode se observar na terceira linha da tabela. Constata-se, portanto, haver ocorrido um achatamento salarial na RMEBH. No caso da Educação Infantil, verifica-se que o vencimento-base foi inferior ao valor do PSPN em todo o período, sendo que a diferença fica

maior a cada ano, conforme especificado na última linha da tabela, com exceção do ano de 2012, que teve uma pequena queda com relação ao ano de 2011.

3.4 O Sind-REDE/BH: reivindicações dos professores

Os professores da RMEBH são representados pelo Sind-REDE/BH. Este é uma entidade sindical que anteriormente compunha o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE-MG) como subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte. Esta subsede começou a divergir da direção do Sind-UTE-MG que, segundo a primeira, tornava-se cada vez mais uma entidade atrelada ao governo petista. Foram anos de experiências e lutas contra o governo e contra a direção do Sind-UTE-MG, nos quais ocorreu um grande isolamento por parte do movimento sindical ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e esse isolamento se aprofundou com a chegada de Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), à presidência da República⁶¹.

Diante desse contexto de críticas à estrutura, à organização sindical e à relação do sindicalismo brasileiro combativo com os governos do campo democrático-popular, sobretudo o federal, ocorreu à época uma ruptura no interior do Sind-UTE-MG, que resultou na separação e na autonomização do Sind-REDE/BH. No VII Congresso da RMEBH, ocorrido no ano de 2003, foi debatido a proposta de criação de sindicato próprio e deliberou-se pela realização de um plebiscito com todos os trabalhadores sobre a melhor forma de organização da Rede: sindicato próprio ou a permanência no Sind-UTE-MG. No final de 2005, em plebiscito com aprovação de 85%, foi confirmada a posição de se construir um sindicato próprio. E, durante o VIII Congresso dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte, que aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de março de 2006, foi fundado o Sind-REDE/BH, representando todos os profissionais da educação pública municipal de Belo Horizonte (ROCHA; ROCHA, 2013).

A sede dessa entidade sindical localiza-se atualmente à Avenida Amazonas, 491, sala 1009, Centro, Belo Horizonte. Em 2008, no IX Congresso da RMEBH, foi aprovada por um voto de diferença a filiação experimental à Coordenação Nacional de Lutas (Conlutas⁶²), porém "mantida a resolução de acompanhamento das demais experiências organizativas do

⁶¹ Disponível em: <http://www.redebh.com.br/topico_conteudo.asp?idf_topico=4>. Acesso em: 23 jul. 2017.

⁶² No Congresso da Classe Trabalhadora (CONCLAT) em 2010, ampliou-se e adquiriu o nome Central Sindical Popular (CSP-Conlutas).

movimento sindical brasileiro" (ROCHA; ROCHA, 2013, p. 261). A Conlutas surge em 2004 no contexto das lutas sindicais e sociais, principalmente depois da aprovação da Reforma da Previdência Social e o anúncio do Governo Lula de implantar novas reformas. A construção de uma alternativa ganhou força, pois, durante o ano de 2003, a CUT não mostrou disposição de barrar a Reforma da Previdência (ROCHA, 2011). O Movimento por uma Tendência Socialista (MTS), ligado ao PSTU, participou da criação da Conlutas (GALVÃO, 2009).

O Sind-REDE/BH representa todos os trabalhadores em educação da RMEBH ativos e inativos: Professores do Ensino Fundamental e Médio, Professores da Educação Infantil, Auxiliares de Biblioteca, Auxiliares de Secretaria, profissionais de Serviços Gerais e trabalhadores terceirizados pela Caixa Escolar.

A diretoria do Sind-REDE/BH é colegiada e composta de 30 integrantes, todos profissionais da educação municipal, com o mandato de três anos. Segundo o Departamento Administrativo do Sind-REDE/BH, em 2017 são registrados 6.500 professores filiados, num total de 17.000 cargos⁶³. Além disso, dos 8.000 trabalhadores contratados pelas Caixas Escolares, todos regidos pelo regime da CLT, 600 são filiados ao sindicato.

De acordo com o estatuto do sindicato⁶⁴, as instâncias de deliberação são: I – Congresso dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte; II – Assembleia Geral de Filiados; III – Assembleia Geral dos Trabalhadores em Educação; IV – Plenária de Representantes; V – Diretoria Colegiada; VI – Conselho Fiscal e de Ética.

O Congresso dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte é a instância máxima de deliberação da entidade. A Assembleia de Filiados é a instância imediatamente inferior ao Congresso. A Plenária de Representantes é constituída por trabalhadores eleitos nas escolas, por turno, visando facilitar a comunicação entre sindicato e os seus representados (SIND-REDE/BH, 2006).

As principais reivindicações dos professores foram colhidas nas publicações do Sind-REDE/BH⁶⁵, no período de 2007 a 2016, entre elas o Boletim da Rede (BO), Campanha Salarial (CA), Jornal da Rede (JO), Pauta de Reivindicações (PA) e Revista em Rede (RE).

⁶³ Refere-se ao número de cargos, pois um professor pode assumir até 2 cargos.

⁶⁴ Disponível em: <www.redebh.com.br/wa_files/ESTATUTO_20ATUAL_20SINDICATO.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

⁶⁵ Algumas dessas publicações encontram-se disponíveis em: <<http://www.redebh.com.br/>>. Acesso em: jul. 2017.

A sistematização e análise dessas publicações (ver Anexo A) permite concluir que, no que concerne à carreira e à remuneração docente na RMEBH, as reivindicações variam pouco em termos de conteúdo e de forma, sendo a remuneração preponderante, seguida da carreira. Destaca-se a luta pela recomposição salarial e unificação da carreira da Educação Infantil com a de PM. Muitas das reivindicações dos professores são retomadas em vários anos, uma vez que não há respostas positivas para elas.

A partir de 2011, a implementação de 1/3 da carga horária do professor/educador para planejamento, formação e avaliação aparece nas pautas de reivindicações de todos os anos. Atualmente, o Governo Lacerda (2009-2016) afirma cumprir o tempo destinado ao planejamento de acordo com a Lei do PSPN (1/3 da jornada).

A SMED realizou mudanças na jornada docente da RMEBH após a Lei do PSPN, conforme descrito no Quadro 5. Observa-se pelos dados deste quadro que, mesmo com as mudanças nas legislações, o Governo Lacerda (2009-2016) não cumpre efetivamente 1/3 da jornada para atividades extraclasse, uma vez que o intervalo do recreio é contabilizado nesse tempo. Os professores seguem lutando pelas 7 horas de planejamento efetiva, tal como regulamentada na Lei do Piso, que estabelece 1/3 da carga horária para planejamento.

Quadro 5: Jornada docente antes e depois da Lei nº 11.738/2008

Professor Municipal	
Lei nº 7.577/1998 e Portaria SMED nº 008/1997	Lei nº 11.738/2008*
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 horas semanais para atividades de regência, projeto e coordenações; ▪ 20% da carga horária semanal de 20h destinadas para o exercício de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE); ▪ 50 minutos destinados a reuniões; ▪ 1h40min relativos aos intervalos de recreio; ▪ Jornada de 22h30min semanais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 horas na regência; ▪ 7h30min em atividade extraclasse; ▪ Jornada de 22h30min semanais.
Professor para a Educação Infantil	
Antes da Lei nº 11.738/2008	Lei nº 11.738/2008*
<p>Base legal: Lei nº 8.679/2003</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jornada diária: 4h30min = 22h30min semanais; ▪ Tempo de ACPATE: 4 horas semanais organizadas pela coordenação pedagógica, de acordo com o projeto da unidade escolar. 	<p>Base legal: Leis nº 11.738/2008 e 10.572/2012 e Portaria SMED nº 275/2015</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 horas diárias para atividades pedagógicas com crianças; ▪ 1h30min diários para atividade extraclasse.

*Ampliação do tempo destinado a estudo e planejamento e redução do tempo de regência

FONTE: SMED-PBH (2016b).

A partir de 2015, o percentual de reajuste da Lei do Piso também passa a ser reivindicado, aparecendo na pauta de reivindicação do ano de 2016 a "criação de legislação municipal que garanta os reajustes anuais do piso" (SIND-REDE/BH, 2016b, p. 2). Na Tabela 2, é possível verificar a diferença entre os percentuais de reajuste anual do piso salarial e os percentuais de reajuste concedidos pelo Governo Lacerda (2009-2016) no período de 2013 a 2016.

Tabela 2: Percentuais de reajuste do PSPN, do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil

Ano	Valor do PSPN (em R\$)	Percentual de reajuste do PSPN	Percentual de reajuste dos Professores da PBH
2013	1.567,00	7,97%	6,20%
2014	1.697,00	8,32%	7%
2015	1.917,78	13,01%	0%
2016	2.135,64	11,36%	5%

FONTE: Elaborada pela autora com base nas informações dos *websites* do MEC e do DOM

Vale destacar que, em 2016, na análise das finanças públicas em Belo Horizonte⁶⁶, sobretudo no que se refere aos seus investimentos no setor da educação, é constatado e denunciado o crescimento vertiginoso da terceirização em 2014 na RMEBH.

Em apenas um ano, a terceirização cresceu 27% no município, correspondendo a um crescimento de mais de meio bilhão de reais em atividades terceirizadas. É exatamente no ano de 2014 que se deu a expansão da PPP entre a Odebrecht e a PBH, que além de expandir o contrato já vigente com construtora, passou a ser responsável pela construção de 51 unidades escolares, no lugar das 37 previstas inicialmente. Além da construção e da gestão das unidades, a empresa privada é responsável pelos serviços de apoio. Dessa forma, observa-se um crescimento de 109% dos custos com serviços terceirizados (SIND-REDE/BH, 2016a).

Desde 1990, ocorre o processo de terceirização das atividades de manutenção, limpeza, alimentação e vigilância por meio da contratação via empresas. A partir de 2003, no Governo de Pimentel (2001-2008), passou-se a contratar esses profissionais mediante a Caixa Escolar das escolas. Nesse mesmo governo, outros profissionais também passaram a ser terceirizados, como os acompanhantes para atuarem no apoio à inclusão de pessoas com deficiência, os oficineiros e os monitores da Escola Integrada (ROCHA *et al.*, 2015). Assim, a

⁶⁶ Dados publicados na cartilha produzida pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE) conjuntamente com o Sind-REDE/BH.

terceirização passa a atingir também a função docente, uma vez que esses profissionais trabalham em funções educativas, com os estudantes da escola, embora não sejam professores.

No início de 2015, o Governo Lacerda (2009-2016) criou o cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil para atuar nas turmas de zero a dois anos, com jornada integral (7 horas às 17 horas e 20 minutos). A contratação é por meio da Caixa Escolar da escola, sendo que esse profissional realizará parte do trabalho que antes era de responsabilidade dos professores da Educação Infantil, terceirizando ainda mais a função docente. "A criação deste cargo explicita a concepção de educação infantil da PBH ao separar o 'cuidar' do 'educar', como se a criança pequena fosse um objeto que é lavado, limpo por uma pessoa, e 'educado' por outra" (BO nº 73, 10/02/2015).

O avanço da terceirização na PBH deve ser analisado como um elemento inserido no processo mais amplo de reestruturação do trabalho que ocorre no país e em outros países, com as profundas transformações processadas pelo capitalismo, a partir dos anos de 1970 e no processo de privatização da educação. Mudanças ocorrem com a introdução do modelo de acumulação flexível, pautado na flexibilidade do trabalho e na organização produtiva, conforme tratado no capítulo 2. Há um alargamento do trabalho terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, intenso desemprego estrutural, precarização do trabalho associada à eliminação dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pelos cidadãos (ANTUNES, 2008).

No âmbito local, em Belo Horizonte, vale destacar como estratégia de fortalecimento dessa onda privatizante dos serviços públicos da área social – entre eles a educação –, que precarizará ainda mais as condições de trabalho, a votação em 1º turno no final de 2015 do PL nº 1.581/2015. Ele prevê a criação do Serviço Social Autônomo (SSA), uma entidade paraestatal no município, com o propósito de firmar e gerir convênios e parcerias para a prestação de serviços nas áreas de Assistência Social e de Educação.

O SSA é uma pessoa jurídica de direito privado "sem fins lucrativos", cuja responsabilidade de indicação de quem irá administrá-la ficará sob a responsabilidade do prefeito. Trata-se de uma forma sutil de terceirização que, além de passar a Administração para o setor privado, permite a terceirização por meio de convênios e todos os requisitos exigidos por uma licitação. Uma das consequências desse projeto para a educação, caso seja aprovado em 2º turno, é que "as escolas e UMEI poderão ser repassadas para o SSA gerenciar, tirando a autonomia administrativa e pedagógica, fazendo com que a Comunidade

Escolar deixe de ter o controle de uma instituição pública" (SIND-REDE/BH, 2016a, p. 22). Esse PL, até o presente, continua em tramitação na Câmara Municipal de Belo Horizonte e os professores, juntamente com o Sindicato, posicionam-se fortemente contra ele.

Outro mecanismo dessa onda privatizante foi a demissão dos vigias noturnos das escolas e UMEI, anunciada em maio de 2016 pelo Governo Lacerda (2009-2016), por meio da SMED. O Sind-REDE/BH judicializou essa questão, conseguindo uma liminar suspendendo as demissões. Entretanto, ocorreu, no dia 14 de julho, a suspensão da liminar, pois o Governo Lacerda (2009-2016) manteve o posicionamento intransigente. Os vigias foram demitidos e substituídos por um sistema de vigilância eletrônica, sendo que a empresa responsável pela instalação e manutenção é a Odebrecht, a mesma empresa da PPP que foi denunciada por envolvimento por pagamento de esquemas de corrupção de partidos e políticos (SIND-REDE/BH, 2016c).

Ante esse quadro conflitivo, aconteceram, no decorrer do ano de 2016, várias mobilizações contra as medidas que suprimem direitos dos trabalhadores. No dia 14 de abril, os professores se somaram também aos "servidores federais, que protestavam, na porta do INSS de BH, contra o Projeto de Lei Complementar 257/2016" (BO nº 98, de 18/04/2016). "Não podemos pagar pela crise, devemos unificar as lutas contra esse ataque direto aos direitos trabalhistas, que promoverá arrocho salarial e demissões" (BO nº 98, de 18/04/2016). Os professores aprovaram "greve nos dias 11 e 25 de novembro contra os ataques do Governo Temer" (BO s. n., de 28/10/2016), principalmente contra a PEC nº 241/2016. Essa PEC, quando foi encaminhada ao Senado, tramitou como PEC nº 55/2016. Em meio ao processo de votação dessa PEC, que engendrou repúdio de várias organizações da sociedade civil e uma onda de greves, ocupações estudantis de escolas públicas de ensino médio e universidades, e greves docentes e de Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), entre outras, o Sind-REDE/BH publica sua posição no Boletim da Rede nº 106:

Nacionalmente o Governo Temer tenta impor um ajuste fiscal através da PEC 55/16, que se aprovada significará congelar em 20 anos o orçamento para serviços públicos, entre eles saúde e educação, assim como salários e carreira de servidores públicos. Se de um lado o Congresso Nacional acelera a tramitação da PEC, do outro lado o Supremo Tribunal Federal também segue com uma agenda de ataques aos trabalhadores, pois, recentemente, definiu que o poder público pode descontar o salário de servidores em greve, sem a necessidade do movimento grevista ser considerado legal ou ilegal (BO nº 106, 17/11/2016).

A despeito das intensas manifestações contrárias ocorridas, a PEC nº 55/2016 foi aprovada em 15 de dezembro de 2016, transformando-se em EC nº 95/2016. Seu texto estabelece o Novo Regime Fiscal, limitando os gastos públicos pelos próximos vinte anos, que serão corrigidos pela variação do IPCA do ano anterior. Com isso, veda a realização de concurso público, concessão de vantagem, aumento, reajuste de remuneração dos servidores públicos, alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios (BRASIL, 2016b).

Além dessas medidas, em dezembro de 2016 foram enviados ao Congresso Nacional a PEC nº 287/2016, que institui a Reforma da Previdência, que aumenta a idade mínima e o tempo de contribuição para aposentaria, e a Lei nº 13.467/2017, que trata da Reforma Trabalhista que altera a CLT, conforme citado no capítulo 2.

Diante de iniciativas como essas, as carreiras, os novos concursos, a estabilidade, os vínculos fortes de emprego e a remuneração digna encontram-se em via de extinção, sendo indicada sua substituição pela contratação por OS para os empregados dos serviços públicos (federal, estadual e municipal). Com a Lei nº 13.429/2017, que regulamenta a terceirização no país, inclusive para as atividades-fim, como é o caso da docência, pode-se antever que os professores também serão terceirizados com vínculos precários. Exemplar é o caso da rede pública estadual de Goiás, pioneira desse tipo de contratação e que já conta com 44 escolas públicas geridas por OS. Esse processo, conseqüentemente, tende a se expandir e chegar também à RMEBH.

3.5 Considerações finais

Este capítulo abordou a carreira e a remuneração dos professores da RMEBH, principalmente as mudanças, a partir de 2003, com a criação do cargo de EI e, de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso. Duas carreiras passaram a existir na RMEBH com remunerações, progressões e níveis diferentes. Os professores e o sindicato lutam pela unificação das carreiras, bem como, pela implementação de 1/3 da jornada para planejamento, pela recomposição salarial, pela manutenção dos direitos conquistados ao longo dos anos, entre outras reivindicações.

Enquanto isso, pode-se observar na RMEBH que a terceirização e a privatização vêm se expandindo na construção e manutenção das escolas, na contratação de auxiliares que atuam com funções educativas que não são professores, entre outras.

Diante das atuais medidas que ameaçam os direitos dos trabalhadores, tais como a EC nº 95/2016, a Lei da Terceirização, a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, entre outras, prevê-se que a carreira e a valorização dos professores distanciam-se no horizonte das políticas de austeridade em curso no país e no município de Belo Horizonte. Os professores poderão ser terceirizados com vínculos precários e, diante disso, perderão a estabilidade e a possibilidade de uma previdência pública. Na educação pública e na docência a ela correspondente, assim como nas demais categorias de trabalhadores do setor privado, a tendência aponta para a generalização da contratação temporária e sem direitos.

CAPÍTULO IV

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa de campo à luz dos referenciais teóricos, do estudo bibliográfico e da pesquisa documental que compuseram esta dissertação. Na primeira seção, abordam-se as percepções dos entrevistados sobre a carreira e a remuneração dos professores da RMEBH; na segunda, o foco recai sobre a carreira e a remuneração docente, a partir de 2003, quando ocorreu a criação do cargo de EI⁶⁷. Na terceira e última seção, apresentam-se as implicações da Lei do PSPN sobre a remuneração e o tempo de atividade extraclasse na RMEBH.

4.1 Carreira e remuneração dos professores da RMEBH

Na percepção da maioria dos entrevistados⁶⁸, o plano de carreira representa e expressa a possibilidade de crescimento profissional e econômico do trabalhador no seu cargo, de acordo com sua formação, como evidenciado pelas falas a seguir:

O plano de carreira é a base que vai assegurar com os meus direitos mínimos enquanto trabalhadora em qualquer que seja meu terreno. É só um referencial que eu vou ter para poder crescer profissionalmente e economicamente dentro da minha profissão (PEI1).

É um incentivo que o profissional tem, de acordo com a formação dele (...) eu vejo dessa forma, um incentivo financeiro, remunerado mesmo de acordo com a sua formação, eu vejo dessa forma (PMAI8).

Esses depoimentos convergem com a definição de plano de carreira apresentada por Dutra Júnior *et al.* (2000, p. 36), segundo os quais este "(...) 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".

⁶⁷ Esse cargo teve sua nomenclatura alterada em 2012 passando para *Professor para a Educação Infantil*. Entretanto, permanecem as diferenças na carreira e na remuneração.

⁶⁸ Como já foi esclarecido na introdução desta dissertação, o universo de entrevistados foi composto por 12 sujeitos (10 professores, 1 Dirigente Sindical e 1 Secretária Municipal de Educação). Os professores entrevistados foram codificados com a sigla PEI para professores da Educação Infantil, PMAI para professor municipal atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, PMAF para os atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e PMEI para professor municipal da Educação Infantil.

Parte dos docentes entrevistados refere-se também ao plano de carreira como signo da valorização do trabalhador. Contudo, há a percepção de que essa valorização não tem sido efetivada na prática, como se pode observar nesta fala da professora da Educação Infantil: "(...) Atualmente, a gente vê que essa valorização não está sendo muito efetuada pelo poder público, não só a Prefeitura" (PEI3).

Com efeito, as condições de trabalho e a valorização do professor, como ressalta Bollmann (2010), vêm enfrentando enormes dificuldades para a sua materialização devido ao fato de o Brasil ser um país federativo com instâncias que possuem relativa autonomia. As remunerações, as carreiras e as jornadas dos professores são diversas nos Estados e nos Municípios.

A falta de valorização do professor é identificada por um entrevistado como ataque ao Plano de Carreira da Educação da RMEBH, que tem acarretado dificuldades à progressão dos professores, como afirma um dos entrevistados, no excerto abaixo:

(...) E esse plano de carreira vem sendo atacado constantemente, vem sendo atacado porque se o plano de carreira unifica os trabalhadores em educação, delinea como serão as formas de progressão que eu tenho na carreira, sob quais condições eu vou estar daqui a 10, 15 anos. Se ele vem sendo atacado, o que tem acontecido é que tem sido retirado, tem sido dificultada a possibilidade dos trabalhadores em educação avançarem na carreira. Então, isso tem sido um problema para nossa carreira. Um problema grande (PMAF9).

O Plano de Carreira da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi instituído em dezembro de 1996, durante o Governo de Patrus (1993-1996) do PT, por meio da Lei nº 7.235/1996, segundo a qual os cargos de provimento efetivo da área de Educação teriam 15 níveis na tabela de vencimentos, à exceção do cargo de Professor, que teria 24 níveis (BELO HORIZONTE, 1996b).

O processo de construção desse plano de carreira foi caracterizado, pela Secretária de Educação entrevistada, como rico em debates e negociações entre governo, sindicato e categoria, em um contexto de grandes diferenças nas formas de contratação existentes na RMEBH, na ocasião, como pode ser constatado no excerto que se segue:

(...) o governo em 1996 era o Governo do Patrus Ananias. O sindicato era muito forte. Houve uma consulta e um debate muito amplo do governo com a categoria. Houve uma participação muito forte dos dois lados. Negociou-se o que era conveniente, mas também negociou-se o que era possível. Na época tinha uma característica muito forte na Rede. Uma parcela de um terço dos professores, eles eram celetistas, eram os professores que atuavam nas disciplinas específicas. E os demais professores que atuavam nas séries iniciais eram estatutários. Então, naquela época, houve uma grande negociação para atrair os professores celetistas para se

tornarem estatutários. Então isso, teve que haver muita negociação, então o plano de carreira na época foi muito negociável (SME).

Em 2003, o plano de carreira da RMEBH sofreu alterações mediante a Lei nº 8.679/2003. O cargo de EI foi, então, criado e, em 2012, pela Lei nº 10.572/2012, alterou-se novamente a nomenclatura desse cargo para Professor para a Educação Infantil, garantindo apenas direitos específicos do magistério, tais como tempo de aposentadoria, acúmulo de cargos e pagamento integral da extensão da jornada de trabalho (*dobra*), conforme tratado no capítulo 3. Assim, as diferenciações entre a carreira da Educação Infantil e a carreira do Ensino Fundamental permaneceram tanto nas exigências de formação quanto na organização da carreira, gerando uma discrepância entre ambas, o que tem acarretado discussões, como é explicitado pela Secretária de Educação:

(...) Professor para Educação Infantil é diferenciando pela entrada. A entrada do Professor para o Ensino Fundamental passa a exigir a graduação e o professor da Educação Infantil, o Ensino Médio, conforme preconiza a LDB. (...) O da Educação Infantil pressupõe 15 níveis, e do Ensino Fundamental, 24 níveis, e iniciando já no nível 10. Então, o professor quando faz o concurso, ele já entra no nível 10 da carreira. Então, essa diferença, esse *gap* aí, que hoje é muito discutido (...) (SME).

Em razão dessa discrepância, a carreira da Educação Infantil torna-se deficiente, defasada, precarizada, provocando desmotivação dos professores na RMEBH. É o que se pode observar no excerto abaixo:

Nós começamos com nível 1. Lá no Fundamental já começa com o nível 10. Então, eu tenho muito o que trabalhar para chegar no inicial deles. Eles já pulam lá. Aí depois se faz um mestrado, se faz um doutorado, se faz uma pós, eles vão saltando. Então, nessa questão da Educação Infantil, nós, novamente, estamos deficientes. Se eu começo com o nível 1, quanto tempo eu vou levar pra chegar no nível 10? E porque a maioria dos professores da Educação Infantil já tem uma graduação. Seja na Pedagogia, seja em Letras, eles já têm. Então, por que você ingressa aqui com o nível 1? Você leva três anos pra conseguir mudar alguma coisa porque é o período do probatório. Então, assim, meu Deus, como que essa carreira está defasada! Não é verdade? E aí é que fica muito a desmotivação das pessoas (PEI4).

A maioria dos professores entrevistados expressa que o plano de carreira da RMEBH não funciona na prática, não contempla as reais necessidades do professor, sendo ineficiente. No caso da carreira do Ensino Fundamental, uma professora relata: "eu acho que não vai ter nunca, ninguém, nenhum professor que vai conseguir chegar no nível 24, porque eu acho que não é um plano de carreira que contemple realmente as nossas necessidades, não" (PMAI6). Em relação à carreira da Educação Infantil, uma entrevistada, que atua tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, ressalta que, embora tenha o mesmo empenho nos

dois cargos, as condições de ingresso na carreira e as condições de trabalho são muito diferentes, o que leva a uma luta pela unificação, como se pode observar no excerto que segue:

O mesmo empenho que eu tenho aqui [Educação Infantil], eu tenho lá [Ensino Fundamental]. E minha carreira lá é completamente diferente da minha carreira aqui. O acesso à carreira é diferente. A gente já entra lá [Ensino Fundamental] em um nível 10. E aqui, [Educação Infantil] você entra no nível 1. Sabe, assim, são muitas diferenças e é angustiante. Eu vou te falar porque é angustiante: as discussões são diferentes, o que nós pleiteamos lá [Ensino Fundamental] já é, *a priori*, diferente do que a gente luta aqui [Educação Infantil], porque aqui a gente luta pelo básico, a gente luta por uma carreira mais digna, a gente luta por melhores condições de trabalho, a gente luta por uma unificação de carreira para viver verdadeiramente o profissional que a gente é nas duas instâncias e o sistema não nos permite isso (PEI1).

O acesso às carreiras é diferente em decorrência da progressão por escolaridade em nível superior. Na carreira dos professores do Ensino Fundamental, o curso superior confere dez níveis de progressão, imediatamente no primeiro dia da posse, conhecido por "pagamento por habilitação". Na carreira da Educação Infantil, o curso superior é definido como titulação além da escolaridade mínima exigida ao cargo, sendo conferidos somente dois níveis de progressão, após a conclusão do período de estágio probatório de três anos (BELO HORIZONTE, 2003). A formação mínima exigida para atuar na Educação Infantil é nível médio completo na modalidade Normal (magistério).

Caso o docente não tenha formação em magistério, pode ingressar no cargo com o curso superior em Pedagogia, porém sua remuneração é a mesma de quem possui a formação em magistério. Após a conclusão do estágio probatório, é direito do professor avançar dois níveis na carreira com o curso superior, conforme estabelece a Lei nº 8.679/2003. Contudo, a PBH vem negando esse direito aos professores da Educação Infantil, após a conclusão do período probatório, sob a justificativa de que ele foi apresentado para o ingresso ao cargo e não pode ser utilizado novamente para fins de progressão. Diante de tal justificativa, uma professora da Educação Infantil relatou que recorreu aos advogados do Sind-REDE/BH e eles protocolaram ação reivindicando a efetivação dessa progressão. Contudo, até final do ano de 2016, quando foi realizada a entrevista, tal professora ainda aguardava resposta da PBH em juízo, como se pode observar no relato a seguir:

No segundo BM [cargo], após os três anos de entrada, eu não consegui a progressão dele. Eles alegaram que eu já tinha usado o diploma de Pedagogia para ingressar no concurso. Então, eu não podia utilizar de novo. E, no primeiro BM, eu tive essa progressão. Aí no segundo eles falaram que não, que eu já tinha usado o diploma para ingressar, que não era necessário. Eles tão pedindo magistério ou superior. Mas, eu não tenho magistério, tenho só o superior. Então, foi aí que eu entrei com a ação.

Aí eles alegaram que, como eu usei pra ingressar, eu não poderia usá-lo três anos depois para poder fazer essa progressão. Estamos ainda aguardando (PEI2).

Na progressão por escolaridade, o professor pode progredir até, no máximo, cinco níveis na carreira (BELO HORIZONTE, 1996b). No caso da Educação Infantil, como dois níveis são conferidos pelo curso superior, restam apenas mais três níveis para progressão por escolaridade. Na carreira do Ensino Fundamental, o professor pode avançar até cinco níveis. Cada nível corresponde 5% de aumento na remuneração:

No caso da pós-graduação *lato sensu*, é 5% para cada pós-graduação. Nós podemos ter até cinco. Subir até cinco níveis. Então, podemos aumentar até 25% no nosso salário. Se é a partir de especialização, podemos entrar com até cinco especializações. Se for, a partir de mestrado e doutorado, um mestrado sobe 10% e um doutorado 10% (PMAF9).

Há também a progressão profissional por mérito, que se refere à obtenção de um nível a cada 1.095 dias (três anos) de efetivo serviço, mediante avaliação de desempenho. Em relação à avaliação de desempenho, a Dirigente Sindical entrevistada considera-a muito ruim por avaliar o desempenho individual e culpabilizar o professor por questões que lhes são exteriores. Em seu juízo, é necessário haver mudança nessa avaliação para superar esse caráter e torná-la coletiva:

(...) Essa própria avaliação de desempenho que a gente tem é muito ruim. Então, deveria haver mudanças na avaliação, na forma de avaliar também. Não avaliar o desempenho individual, mas uma avaliação mais coletiva. Uma avaliação da escola dentro da conjuntura que ela tá inserida. A avaliação do poder público também. (...) Essa forma de progressão por tempo de serviço também não está de acordo com essa avaliação de desempenho nossa. Ela é muito ruim, ela individualiza muito o trabalho do professor. Culpabilidade do professor pelas questões que não são do professor, que são da conjuntura, do contexto que a gente vive... (DS).

De fato, a partir da LDBEN/1996, emerge a avaliação de desempenho e esta passa a condicionar a progressão na carreira. Tal avaliação, limitada ao docente, não considera as condições de trabalho vivenciadas pelos professores (GURGEL; SOUSA JÚNIOR, 2013) e vem se consolidando na RMEBH.

A respeito dessa avaliação de desempenho, a Secretária de Educação reconhece que ela não estimula a melhoria do desempenho dos professores, como se pode constatar em seu depoimento:

(...) Olha, eu acho que, da forma que ela é concebida, não é feito um estímulo real do professor melhorar o desempenho (SME).

Fica sua preocupação de que o professor melhore o desempenho, porém não se menciona a necessidade de lhe assegurar melhores condições de trabalho para tanto.

O Governo Lacerda (2009-2016) vem dificultando e/ou negando tanto a progressão por escolaridade quanto a progressão profissional por mérito aos professores. Um professor municipal dos anos finais do Ensino Fundamental discorre em seu depoimento sobre o atraso, os impedimentos e a burocratização da progressão profissional por mérito, por diferentes mecanismos que provocam a demora na concessão da progressão.

A Prefeitura dificulta o nosso acesso e o nosso avanço na carreira, criando vários impedimentos, atrasando as nossas progressões por tempo de serviço. Então, demora a fazer a avaliação de desempenho, demora a publicar, cria formulários e (...) modifica o processo. Então, uma progressão a cada cinco anos, por exemplo, a gente tem um quinquênio que antes era automático. A Prefeitura modifica esse processo. Agora nós é que temos que pedir essa solicitação. Então, tem que preencher formulário. Há toda uma burocratização desse processo para demorar a concessão desse benefício. Então, isso vai dificultando cada vez mais que a gente tenha efetivamente aquilo que tá lá no nosso plano de carreira. Então, ele vai sendo precarizado assim (PMAF9).

Nesse mesmo sentido, uma professora municipal dos anos iniciais relata sobre a protelação das respostas com relação a sua progressão: "Já há um tempo que eu já tinha que estar recebendo o segundo quinquênio. Entrei com o tempo de outras redes. E aí eu liguei, mas não é possível até hoje" (PMAI7).

A PBH vem criando obstáculos também para a efetivação da progressão por escolaridade em nível de pós-graduação, tanto a *lato sensu* (especialização) quanto à *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em relação à pós-graduação *lato sensu*, a PBH estabelece critérios próprios, como já referidos, desconsiderando, por exemplo, cursos da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), conforme se pode constatar no relato abaixo. Vale lembrar que tal universidade é pública, gratuita e de mais fácil acesso aos professores da RMEBH por localizar-se na capital mineira.

(...) Tem os critérios também que a Prefeitura estabelece. (...) Nem todos os cursos de pós-graduação (*lato sensu*) são aceitos. A faculdade tem que responder uma série de requisitos que deixam de fora, por exemplo, cursos da UEMG. Já teve professor que fez curso na UEMG e não foi aceito para progressão (DS).

Os critérios específicos para a pós-graduação *lato sensu* tornam-se um problema porque a PBH não possui competência para avaliar os cursos de pós-graduação deste tipo. Com isso, os professores não conseguem usufruir o direito à progressão. Observa-se que se

trata da criação de estratégias pelo Poder Público para dificultar o avanço na carreira docente. É o que se pode observar no relato do professor dos anos finais do Ensino Fundamental:

É um problema porque a Prefeitura não tem competência pra avaliar os cursos de pós-graduação (*lato sensu*). Quem faz isso é o Ministério da Educação (MEC) e não a Prefeitura de Belo Horizonte. Então, o não reconhecimento por parte do gestor municipal implica em, mesmo que o direito esteja lá garantido no nosso plano de carreira, nós não conseguimos usufruir dele. Porque a Prefeitura começa a colocar critérios que impedem o nosso avanço na carreira. Então, um dos problemas que a gente tem presenciado nesses últimos anos, principalmente a partir de 2008, é isso. E a Prefeitura utiliza de estratégias pra dificultar o avanço, a nossa progressão na carreira (PMAF9).

As estratégias da PBH para dificultar o avanço na carreira docente também afetam a formação continuada dos professores e se verificam na pós-graduação *stricto sensu*, como afirma a Dirigente Sindical, ao se referir à extinção da licença do trabalho para o professor estudar: "(...) hoje a gente não tem mais a liberação para fazer mestrado e doutorado".

De fato, a PBH, não tem concedido a licença para aperfeiçoamento profissional com vencimento para o professor realizar a pós-graduação *stricto sensu*. A possibilidade passa a ser a da licença sem vencimento na qual o professor, além de não receber sua remuneração, tem que pagar a contribuição previdenciária de 11% da cota do segurado, acrescidos de 22% da cota patronal, ao Regime Próprio de Previdência Social dos Servidores Públicos do Município de Belo Horizonte (RPPS). É o que determinam os artigos 22 e 72, § 2º, da Lei nº 10.362/2011. Assim, o professor licenciado deverá pagar 33% do valor da sua remuneração ao RPPS, mesmo não recebendo remuneração alguma. Além disso, um dos requisitos para solicitação dessa licença é ter adquirido estabilidade. Com isso, o professor que se encontra no estágio probatório não pode solicitar a licença. Esses mecanismos dificultam a realização de mestrado e/ou doutorado, de forma que o professor precise conciliar o trabalho com o estudo, impossibilitando tal formação, principalmente, aos docentes que trabalham em mais de um turno.

A Dirigente Sindical destaca, em seu relato, que uma das reivindicações do Sind-REDE/BH em relação à carreira é que qualquer curso de formação que possua alguma utilização para a sua área de trabalho possa ser utilizado para progressão na carreira. Denuncia, também, a baixa valorização salarial na RMEBH e explicita ainda as principais reivindicações do Sind-REDE/BH com relação à remuneração dos professores, que é a equivalência com as carreiras de ensino superior presentes na própria PBH:

A gente reivindica que se tenha uma política de valorização salarial permanente, que garanta o poder de compra do nosso salário, que tem essa política de recuperação do

poder de compra, que aí é mais com base na inflação mesmo e a gente tem reivindicações de ganho real. A gente recebe bem abaixo da média das outras profissões da Prefeitura que têm curso superior. Então, uma reivindicação é que a gente receba, pelo menos, a média das carreiras de Ensino Superior da Prefeitura (DS).

A maior parte dos professores entrevistados afirmou que, se pudesse mudar algo na carreira e na remuneração, seria a valorização do professor no que se refere à remuneração digna que possibilitasse trabalhar em apenas um turno, melhores condições de trabalho, entre outros.

A precariedade salarial e a baixa remuneração têm levado alguns professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a trabalharem em mais de um turno, em busca da obtenção de algum rendimento complementar. É o que se pode observar nos excertos abaixo:

Ela [a remuneração] é pouca. Por isso, tem tantos professores trabalhando em mais horários. Eu acho que, se a gente tivesse uma remuneração compatível com o valor que se tem para a profissão, os professores teriam mais tempo de se dedicar, de se formar ainda mais, de melhorar a qualidade da educação, e a gente não tem muitas possibilidades de fazer isso porque tem que trabalhar dois, três horários (PEI4).

A nossa remuneração é baixíssima. É tão baixa, é vergonhosa, que a gente tem que trabalhar dois turnos para conseguir um valor irrisório até (PMAI7).

Uma tendência observada no país é que, com o processo de desvalorização salarial em que o salário pago por uma rede de ensino é insuficiente para se viver com o mínimo de dignidade, as jornadas de trabalho são fixadas de tal maneira que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Desse modo, parece haver um estímulo a que os docentes passem a trabalhar em duas ou três jornadas (PINTO 2009a).

A remuneração dos professores, na percepção da maioria dos entrevistados, encontra-se defasada e não tem havido recomposição salarial por parte do Governo Lacerda (2009-2016), como pode ser observado nas falas do Professor Municipal dos anos finais do Ensino Fundamental, que também destaca a falta de sucesso das mobilizações da categoria, e da Dirigente Sindical, que associa a perda remuneratória da categoria à expansão da RMEBH, sem correspondência nos investimentos.

É uma remuneração que é insuficiente. Essa remuneração, nos últimos anos, não tem recebido a recomposição (...) nem da inflação que tivemos. Nós temos um acúmulo de mais de 20% de perdas. Na nossa última campanha, foram identificados mais de 26% de perda e a Prefeitura não recompõe isso. Mas tem outras perdas de outros momentos da nossa mobilização que nós acabamos abandonando, de outros gestores, porque a nossa mobilização não conseguiu fazer com que a Prefeitura atendesse e efetivamente resolvesse esse problema que é do nosso salário estar defasado. A inflação tem diminuído o poder de compra dos nossos salários (PMAF9).

A remuneração já foi bem maior. A Rede Municipal era uma das redes que era o sonho das pessoas trabalharem, porque tinha um bom salário. Só aí, o quê que aconteceu? A expansão da Rede se deu à custa da redução salarial desses profissionais. A rede foi expandindo porque antes tinha bem menos escolas. A Rede expandiu e não aumentou o investimento em educação. Pelo contrário. Aí nosso salário veio caindo gritantemente (DS).

Com efeito, a redução da remuneração dos professores é um fenômeno relacionado à expansão da escola pública desde a década de 1960 (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2010). Devido a essa redução, ocorrem compensações por meio de abonos que não são incorporados à remuneração, podendo ser extintos, dependendo dos governantes (SILVA, 2010).

O Governo Lacerda (2009-2016) adotou a política de abonos aos professores por meio da participação em reunião pedagógica extraturno ou aos sábados e do Abono de Estímulo à Fixação Profissional pago por semestre, em que o professor, para ter direito, não pode ter apresentado mais de duas faltas, justificadas ou não, no semestre. Ambos foram estabelecidos pela Lei Municipal nº 9.815/2010 (BELO HORIZONTE, 2010b). Esses abonos são considerados por docentes e pela sindicalista entrevistados como engodos e ilegalidades, como se pode observar nos relatos a seguir:

A cada dia eu sou mais pobre do que eu era no dia anterior. O nosso salário está sendo defasado. Criam abonos surrealistas, para poder fazer de conta que estão melhorando as coisas. Criam reuniões extra turno para uma profissão que já é tão desgastante. Eu não tenho nem condição de participar, primeiro por princípio e, segundo, por questão geográfica. Primeiro por princípio. É, princípio. Nem vou falar as outras questões. O princípio é que rege a vida da gente. Então, a gente não pode aceitar isso, porque isso é outro engodo. Colocam migalhas no nosso salário. R\$ 100 (cem reais) por uma reunião de três horas, que não é uma reunião verdadeira porque as pessoas não rendem mais. É uma "ilegalização" também porque, na minha opinião, se paga abono de fixação a quem não muda de escola e fica em escola de risco. Você ganha, por semestre, R\$ 800 (oitocentos reais) a mais no seu salário. Mas se você pegar dengue, você faltar dois dias de trabalho você não tem direito a isso. Então quer dizer, você corre risco entre aspas, que o risco nem é dessas escolas, o risco é a sociedade, o sistema é o risco. Mas, no entanto, quem tirar licença perde. Se você faltar dois dias no semestre, então é outro engodo, outra mentira. Vão criando penduricalhos que não são incorporados ao salário. Se você aposenta você não tem. O colega que falta por algum motivo, nós temos colegas que perderam mães e tiveram os dias de recolhimento amparados por leis e até para tentar se restabelecer e perdem o dinheiro, e às vezes numa hora que precisam do dinheiro (PEII).

Outro problema: abono. A Prefeitura vem trabalhando. A gente reivindica reajuste, eles oferecem abono. Então a gente reivindica "a" e eles oferecem "y". Eles oferecem uma coisa que completamente a gente é contra. Então além deles não atenderem as nossas pautas, eles nos oferecem coisas que eles sabem que a gente é contra (DS).

Esse conjunto de abonos dribla as garantias trabalhistas e previdenciárias e representa uma política salarial regressiva.

Por outro lado, as reuniões pedagógicas realizadas fora da jornada de trabalho, conforme estabelecido pela SMED, com incentivo financeiro em forma de abono significou, para muitos docentes, assumir uma sobrecarga de atividades, tornando o trabalho ainda mais desgastante (DIAS, 2012), sobretudo se for considerada a realidade de muitos docentes que trabalharam em mais de um turno. Essa percepção é apresentada pelos entrevistados e é reiterada por uma professora dos anos iniciais, que alerta ainda para o esvaziamento das reuniões tanto no que se refere ao número de participantes quanto dos conteúdos tratados:

A gente já tem uma carga horária puxada. E, como a maior parte trabalha dois turnos, fica quase impossível. E aí, quando vem um grupo para a reunião pedagógica, o outro, muitas vezes, não pode. Fica muito fragmentada a reunião, entendeu? (PMAI7).

Ao pesquisar o trabalho coletivo entre os docentes da RMEBH, Boy (2011) constatou que esse formato de reunião fora da jornada de trabalho impossibilita debater temas que envolvam todo o coletivo da escola, tornando as discussões pontuais e vagas. Isso "provoca uma quebra de continuidade nas questões que estão sendo tratadas e uma fragmentação do que poderia ser feito de forma mais colaborativa entre os docentes" (p. 238).

Esse tipo de reunião foi adotado pelo Governo Pimentel (2001-2008) após a suspensão, em 2005, das reuniões pedagógicas realizadas dentro da jornada de trabalho do professor com dispensa dos estudantes, conforme abordado no capítulo 3. Em relação a essa questão, a Dirigente Sindical entrevistada argumenta que a eliminação da reunião pedagógica nas escolas dentro da jornada de trabalho dos professores implicou a diminuição da participação das pessoas também no movimento docente:

Eu acho que a falta da reunião pedagógica dentro das escolas foi um fator que determinou muito a diminuição da participação das pessoas também no movimento, porque quando você não tem um momento, igual, a gente tinha por semana duas horas para discutir. A gente discutia tanto as questões pedagógicas quanto as questões políticas. Era um momento que o sindicato tinha para ir nas escolas, os representantes faziam esse repasse. Hoje em dia os representantes muitas vezes desanimam de ir lá porque ele não tem tempo de dar esse retorno (...) (DS).

Os professores entrevistados, quando indagados se consideravam haver ocorrido mudanças no trabalho docente na RMEBH nos últimos anos, responderam positivamente. Contudo, as alterações apontadas indicam um rol de perdas de várias naturezas a que foram submetidos, tais como: perda de autonomia do trabalho; aumento do controle por meio de cobranças, de papéis e de formulários para preencher; redução de garantias e de devidas

condições de trabalho; a precariedade generalizada, inclusive a remuneratória como se pode observar no depoimento da professora, que se segue:

Sabe o que acontece com o professor hoje? Foi-nos tirada a autonomia. A gente não tem autonomia para desenvolver, realizar o nosso trabalho. Eles querem trazer coisas prontas como se nós não soubéssemos trabalhar, como se nós não soubéssemos o que fazer com o nosso aluno. (...) O que nós não temos é condição de trabalho porque são montanhas de registro que tem que ser feitos obrigatoriamente, e com isso a gente deixa de ter autonomia para fazer o nosso trabalho. (...) Querem colocar um monte de alunos dentro da escola e não oferecem nenhuma condição para o aluno e nem para os professores. Entra nas salas e olha a condição do piso, das mesas, entendeu? Material pra você trabalhar, você não tem. Então, perdas de todas as formas. Tudo quanto é tipo de perda que você imaginar o professor sofre. Inclusive na sua desvalorização (PMAI7).

Com efeito, os professores vêm perdendo autonomia e são submetidos a forte controle, inclusive sobre o que poderia lhe justificar alguma especificidade, como a detenção do saber escolar, tal como sinalizado por Sá (1986):

O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo do trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber escolar foi reduzido a uma parcela insignificante. Cada categoria profissional da esfera do trabalho educativo detém apenas uma parcela (SÁ, 1986, p. 27).

A distinção entre trabalhadores da educação e os demais proletários, considerada por Sá (1986), na década de 1980, como insignificante, parece agora diminuir ainda mais.

A percepção da precariedade das condições de trabalho a que os professores veem-se submetidos na RMEBH foi expressa no contexto de realização da pesquisa. Vale recordar que por condições de trabalho entende-se o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo desde as instalações físicas, os materiais e os insumos disponíveis, até os equipamentos e os meios de realização das atividades e outros tipos de apoio relacionados à natureza do trabalho. As condições de trabalho não se limitam ao posto ou à realização em si do processo de trabalho, mas dizem respeito também às relações de emprego no que se refere às formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade do trabalhador (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Muitos estudos têm abordado o tema da precarização das condições do trabalho, como citado no capítulo 2. Na RMEBH, cada vez mais os professores têm vivenciado a retirada de direitos historicamente conquistados, como se pode observar no relato a seguir:

(...) A cada momento, parece que a gente luta, conquista... Às vezes, consegue avançar um pouco, mas somos atacados em outros direitos. Então, historicamente, o

que a gente tem presenciado e vivenciado é isso. É a retirada de direitos. É um processo intenso de refluxo dos direitos trabalhistas (PMAF9).

No contexto atual, ante o avanço de políticas de austeridade em curso, têm aumentando as perdas dos professores em torno de seus direitos, o que não é exclusividade da RMEBH, mas se expressa como tendência em todas as redes públicas de ensino do país, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, ainda que com distintas nuances. Essas políticas de austeridade são avaliadas pelos docentes e pela Dirigente Sindical como medidas que causarão impactos muito negativos aos trabalhadores. Cada medida é associada à outra, constituindo um desmonte do serviço público:

Primeiro, os projetos andam todos amarradinhos. Um vai auxiliar o outro. Por exemplo, a PEC nº 241/2016 (Emenda Constitucional nº 95/2016) e o Projeto nº 257/2016 (Lei Complementar nº 156/2016) que veio para detonar com a vida do trabalhador. Manter o trabalhador cada vez valendo menos. E outros projetos vão se agregando a eles. Por exemplo, direcionar menos dinheiros para os serviços públicos; congelar os gastos por vinte anos; cancelar concurso público. Vem outro projeto, o da terceirização que já tá na Câmara Municipal. Ele vem para poder socorrer esse outro projeto, porque aí permite a terceirização. Isso, que é o Projeto 1581/2015. Depois vem o projeto da Escola sem Partido, que a gente não pode abrir a boca mais. A gente não vai poder falar mais. Então, assim, eles vão dando sustentação; tudo amarrado; tá tudo dominado; tá tudo dominado. Mas, é isso mesmo. O sistema ele está aí para dominar e nós estamos aqui para resistir e para tentar lutar na medida das nossas forças. Na medida da nossa valentia e na medida da nossa pequena coragem de tentar fazer com que o mal seja diminuído. É resistir. A função do trabalhador é resistir, sempre, sempre. A gente tem que lutar para tentar fazer a vida melhor e a nossa vida é o nosso trabalho. Claro que tem outras coisas, a gente tem que respirar e precisa viver outras coisas até para tornar o trabalho mais interessante, mas a essência da nossa vida é o trabalho. O trabalho humano é o que sustenta a vida humana (PEI1).

(...) Avaliamos que elas são parte de um desmonte que está sendo feito em torno do serviço público. São um "pacotão" do governo. Então é uma avaliação negativa (DS).

É fato que essas políticas de austeridade em curso no país tornarão os trabalhadores mais explorados e carentes em direitos. "Os capitais e seus governos não nos dão tréguas e nem poderiam fazê-lo porque a luta por direitos – da parte dos trabalhadores – e a tentativa de sua supressão – da parte dos capitais e de seus governos – são expressões autênticas da luta de classes" (GRANEMANN, 2016a, p. 171).

Especificamente na RMEBH, a falta de condições de trabalho adequadas aos professores, a política de abonos, o rebaixamento salarial, o aumento da jornada de trabalho por meio de reunião pedagógica extraturno ou aos sábados, a diferenciação entre as carreiras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as estratégias utilizadas para dificultar a progressão nas carreiras, acrescidas da contratação de terceirizados mediante a Caixa Escolar

e as PPP, como referido no capítulo 3, são evidências irrefutáveis da precarização do ensino e da proletarização do trabalho docente.

4.2 Carreira e remuneração docente na RMEBH antes e depois de 2003

Os cargos de professores na RMEBH eram diferenciados por atuação nas etapas de ensino com carreira e remuneração diferentes. Contudo, no ano de 1996 foi conquistado o direito ao pagamento por habilitação para todos os docentes, fruto de um ciclo de lutas dos professores, acabando com essa diferenciação:

(...) Nós tínhamos professor P1 que não recebia o pagamento por habilitação. Era dividido em professor P1 e P2. E isso aí, foi modificado com muita luta e resistência dos trabalhadores em educação pra que houvesse a unificação da carreira e o pagamento por habilitação. E foram muitos anos de luta (PMAF9).

Entretanto, ela reaparece, a partir de 2003, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, de forma imposta, sem negociação, como afirmam os relatos abaixo:

Sim, antes de 2003 a gente tinha uma carreira única de professor. Não foi sempre assim. Em 1996, é que a gente conseguiu unificar professor 1 e professor 2, porque até então era uma carreira separada. A gente teve uma luta pela carreira docente única. A gente conseguiu. Em 2003, a Prefeitura de novo dividiu a nossa carreira em professores municipais e educadores infantis. Então criou o cargo de educador infantil. (...) Que foi uma criação que teve muita resistência da categoria na época. Mas a Prefeitura impôs. Ela não negociou na época com o sindicato (DS).

(...) É igual era com P1 e P2. Você para passar para o professor municipal tem que fazer outro concurso. E a grande briga até hoje é essa (PMA16).

A extinção dos cargos PMI e PMII e a criação do cargo de PM com carreira docente unificada ocorreu em 1996, conforme mencionado no depoimento acima da Dirigente Sindical. Os concursos anteriores a 2003 exigiam dos candidatos nível médio completo na modalidade Normal (Magistério) para professores municipais que poderiam trabalhar com a Educação Infantil ou com o Ensino Fundamental. Ao ingressarem no cargo de PM, os professores optavam por qual etapa da Educação Básica iriam atuar. Após 2003, com a criação do cargo de EI, sob a determinação da Lei nº 8.679/2003, a PBH passou a exigir a conclusão do Ensino Superior como pré-requisito para atuação no Ensino Fundamental no cargo de PM e o Ensino Médio, com magistério, para a Educação Infantil no cargo de EI (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006). Esse fato foi mencionado no depoimento de uma professora entrevistada:

(...) Nós tínhamos a opção de estar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. A partir do momento que se criou a carreira da Educação Infantil, do Educador Infantil que hoje é intitulado Professor da Educação Infantil, nós fomos, de certa forma, cortados dessa possibilidade do professor ingressar nas unidades de Educação Infantil. Como nós já estávamos, nós tivemos a opção de permanecer. E eu optei por permanecer, eu gosto muito de lidar com a criança pequena (PMEI5).

De fato, os Professores Municipais que atuavam na Educação Infantil antes da criação do cargo de EI puderam optar por permanecerem nessa etapa de ensino ou direcionarem-se para o Ensino Fundamental. No entanto, devido à apresentação pela PBH da proposta de um calendário ininterrupto de 240 dias para Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental, que era de 200 dias, poucos professores optaram pela atuação na Educação Infantil (ROCHA *et al.*, 2015).

Pode-se considerar que a criação do cargo de EI com formação em nível médio na modalidade Normal foi uma estratégia para ampliar o atendimento da Educação Infantil em Belo Horizonte, a fim de cumprir as exigências da LDBEN/1996 (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006). Alguns docentes entrevistados mencionaram essa estratégia por parte do Governo Pimentel (2001-2008) em seus depoimentos, considerando-a perversa tanto para os trabalhadores da educação quanto para a população:

O que a Prefeitura de Belo Horizonte fez foi uma estratégia perversa e prejudicou os trabalhadores, prejudicou na verdade toda a população, porque, primeiro, não atendeu toda e não atende toda a demanda. Ainda há essa dívida. Segundo, prejudicou os trabalhadores em educação porque quebrou a nossa carreira, destruiu a nossa carreira, ao criar outro cargo e desvalorizá-lo, pagando menos pra esses trabalhadores. E criando condições de trabalho piores do que as que já estavam colocadas para os trabalhadores em educação. Então, isso fragilizou o grupo, então criou muitas tensões (PMAF9).

O objetivo era só sucatear o trabalho e diminuir salário. Só isso. A intenção deles era criar uma carreira sucateada, desvalorizando o profissional; desvalorizando inclusive a Educação Infantil (PEI1).

(...) Foi feita essa nova carreira que sairia bem mais barata (PMEI5).

Os argumentos da Prefeitura para a criação da carreira da Educação Infantil - planejamento e condições de arcar com custos, são explicitados pela Dirigente Sindical em sua entrevista:

Mas ela tinha, já estava sendo cobrada porque estava na lei LDB, desde 96. Então, em 2003, tardiamente a Prefeitura não se planejou. Nós acreditamos assim, a Prefeitura não se planejou, não foi fazendo esse crescimento progressivamente. Em 2003 nós vamos atender a lei; nós temos que ampliar a Rede de atendimento a Educação Infantil e nós não temos como fazer isso com essa carreira, com esse salário, Então ela optou por aumentar o número de escolas; optou por rebaixar a carreira; quebrar a nossa carreira. O argumento dela era esse, aquele argumento de sempre, não tem dinheiro (DS).

A diferenciação entre o docente da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental demonstra a desvalorização do trabalho com crianças pequenas, como se pode perceber na fala de uma professora da Educação Infantil:

(...) porque eu me lembro de várias falas das Secretárias que já passaram pela SMED falando que a nossa função era brincar com as crianças. Já ouvi isso que era diferente porque a Educação Infantil não tinha tantos "compromissos" quanto o Fundamental (PEI3).

Em 2011, a Secretária Municipal de Educação afirmou na audiência de apuração a respeito da atuação do EI no âmbito da Rede Municipal de Ensino que a carreira de EI é distinta da carreira de professor devido à existência de atribuições diferentes. O professor possui atribuições de planejar aulas e desenvolver, coletivamente, o processo pedagógico, dentre outras funções. O EI, por sua vez, possui atribuição de organizar tempos e espaços que privilegiam o brincar, não tendo dentre suas atribuições, o planejamento pedagógico (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2011). Essa foi a justificativa dada pela diferença nas carreiras, que evidencia tanto a desvalorização do trabalho com crianças pequenas quanto uma interpretação equivocada da realidade. Todas as professoras da Educação Infantil entrevistadas na presente pesquisa afirmaram a existência do planejamento pedagógico conforme pode se observar na fala da professora da Educação Infantil entrevistada: "eu faço as atividades que eu preciso, faço o meu planejamento" (PEI2).

Algumas professoras entrevistadas ressaltaram as manifestações dos professores sobre a divisão da carreira naquele contexto, destacando a indignação contra a medida, por considerá-la como expressão de desmerecimento e desvalorização profissional, e por sua forma impositiva.

[Somos] contrárias. Sempre demonstramos essa indignação. Nada contra o profissional que estava chegando. De forma nenhuma. A gente não tem nada contra o profissional que estava chegando, mas, a essa política de desmerecimento, de desvalorização do profissional da educação. Ninguém aceitou essa situação. Ela nos foi imposta mesmo (PMEI5).

Na verdade, não houve um diálogo da Prefeitura com os trabalhadores em educação. Ela definiu isso por edital. Enviou o projeto para Câmara, não houve um diálogo. Não chamou os trabalhadores em educação e o sindicato para negociar. Sabe?! Para pensar juntos uma estratégia para resolver esse problema. Que o problema que estava colocado, a tensão que estava colocada era atender a demanda da Educação Infantil que existe na cidade. Isso não foi atendido e a Prefeitura, além de não estabelecer um diálogo com a categoria, com o sindicato, definiu isso e criou esse outro problema que é a desvalorização das profissionais da Educação Infantil (PMAF9).

Os argumentos utilizados para contrapor a proposta do Governo Pimentel (2001-2008) e as sugestões apresentadas à época, como alternativa à divisão da carreira, podem ser identificados na entrevista da sindicalista:

Nós argumentamos que a Prefeitura estava na contramão da história, porque todos os estudos da academia, das universidades vêm apontando para necessidade de formação, para obter uma qualidade na Educação Infantil, que é uma fase muito importante da formação da criança (...). Então o nosso argumento ele teve um apoio inclusive da universidade na época, e que a Prefeitura tinha de onde tirar dinheiro. Era só ela não optar por fazer com mesmo dinheiro. Era só ela investir mais em educação. Ela poderia criar as vagas mantendo a nossa carreira única (DS).

Em relação à criação da carreira da Educação Infantil na RMEBH, a Secretária relatou em sua entrevista que o processo de discussão foi intenso e admitiu que o resultado, diferentemente de outros momentos históricos, em que os professores obtiveram ganhos, foi insatisfatório para os professores. Em suas palavras: "(...) o debate foi bem intenso e, dessa vez, foi menos satisfatório para os professores" (SME).

Como antagonistas à divisão das carreiras na RMEBH, as ações do sindicato⁶⁹ no processo ocorreram no sentido de mobilizar a categoria e outros atores contra tal divisão. Contudo, a princípio, a maior dificuldade enfrentada para tanto residiu no não pertencimento dos principais atingidos pela medida aos quadros efetivos da RMEBH. Somente após a implantação e a conformação dos quadros de EI, a luta pode ser fortalecida com greves, mas tampouco pode resultar exitosa para reunificar as carreiras, conforme afirmado pela Dirigente Sindical:

(...) As ações foi mais no sentido de mobilizar a categoria e outros atores aí da sociedade para criar um movimento contrário a essa desqualificação, essa quebra da carreira. Mobilizar contra (DS).

No momento em que a Prefeitura rompeu com essa carreira única, o sindicato tentou mobilizar. Teve uma mobilização, mas foi dificultada porque as pessoas que iam ser as mais penalizadas ainda não eram da Rede. Aí, depois que as pessoas entraram para Rede, como educadores infantis, teve uma luta no momento da efetivação mesmo dessa carreira. Teve uma luta muito grande nas UMEI. Teve uma tensão muito grande. O primeiro ano das UMEI já teve greve e foi muita luta. E consegui algumas modificações, mas não o mais importante que é a unificação (DS).

A mobilização dos professores da Educação Infantil teve início, portanto, a partir de seu ingresso nos quadros da RMEBH, em 2004, e se tornaram nítidas, na prática, as diferenças de condições de trabalho e de carreira. Daí foi resultando sucessivas greves, em

⁶⁹ A essa época, a atuação do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE-MG) era realizada por meio da subseção da Rede Municipal de Belo Horizonte, conforme tratado no capítulo 3 dessa dissertação.

janeiro de 2005, maio de 2005, 2010, 2012, 2014, 2015 e 2016, tendo como principal reivindicação a unificação das carreiras, de acordo com o que se observa nos relatos das professoras abaixo:

O nosso questionamento desde primeira greve foi como nós estamos em sala de aula com crianças dentro de uma instituição pública da Prefeitura e sendo tratados de formas diferentes? (...) Sem contar a questão salarial que é discrepante, ainda é, a questão é de valorizar o profissional que está aqui, principalmente numa fase tão delicada e importante para a formação do ser humano que é a Educação Infantil. Isso aí, e outras coisas mais motivaram que a categoria se mobilizasse, o sindicato, pelo menos tentar minimizar essa discrepância, essa distância do profissional, do professor da Educação Infantil para o professor do Fundamental (PEI3).

(...) Em uma das assembleias iniciais que nós participamos já, porque nós já fomos entrando e já bancando uma greve em janeiro de 2005. Nós entramos em 2004, eu entrei em outubro, mas eu tenho amigas que entraram em julho. Nós já começamos na campanha para valorização de nosso trabalho, lutando pela unificação das carreiras desde 2005 (PEI1).

No processo, o Governo Pimentel (2001-2008) foi inflexível. Não houve, ao final, acatamento efetivo à reivindicação de unificação dos docentes. Os entrevistados ressaltaram que as pequenas conquistas em termos salariais concedidas aos professores da Educação Infantil foram resultado de muitas lutas, mas não resolveram o problema central. No entanto, houve a percepção de outros ganhos não econômicos, nas numerosas greves realizadas, destacando-se o acúmulo de formação política de todos os trabalhadores, conforme o relato a seguir:

Não houve diálogo. Nós fizemos greves, nós fizemos muitas mobilizações, paralisações, muitas discussões, muitas reuniões de representantes. Houve uma militância muito grande, principalmente, das professoras da Educação Infantil, professoras e professores da Educação Infantil. Muitas ações foram conjuntas, mas algumas foram especificamente das professoras da Educação Infantil, com greves específicas, mas, ainda assim a Prefeitura não atendeu. Ela foi inflexível em relação à unificação. Frente às lutas, à mobilização do Sind-REDE, de todos os trabalhadores em educação, as profissionais da Educação Infantil conseguiram, nos últimos anos, que houvesse um aumento no vencimento básico que fosse superior aos demais trabalhadores da educação, mas isso ainda não foi suficiente para equalizar. Para que houvesse a unificação da carreira. Então, ainda é preciso lutar mais para tentar resolver esse problema. Mas, houve conquistas. Isso a gente não pode negar, mas, ao custo de muita luta, muitas greves, muitas discussões e muito acúmulo na formação política de todos os trabalhadores (PMAF9).

O Governo Pimentel (2001-2008), ao criar as UMEI e o cargo de EI, em 2003, não instituiu as funções de diretoras e vice-diretoras de UMEI. Todas as UMEI foram vinculadas a uma escola-núcleo, o que lhes tolheu a autonomia administrativa e pedagógica. A direção e a vice-direção da escola-núcleo assumiam também a direção da UMEI. Contava-se com duas coordenadoras, sendo uma em horário integral e outra de tempo parcial (SIND-REDE/BH, s.

d.). Entretanto, essas coordenadoras eram indicadas pela SMED, não sendo da Educação Infantil, conforme especificado no excerto que segue:

Olha, [em] 2004 não tínhamos nada. 2005 nada. Foi em 2006 que nós começamos a conquistar. Não, em 2005 já, nós conseguimos conquistar o direito dos profissionais da Educação Infantil assumirem o cargo de coordenação, porque nem coordenadores a gente podia ser. Eu não sei te dar datas não. Então nós conquistamos assim, primeiro o direito de seguir o calendário; depois nós conseguimos o direito a um de nós podermos ser coordenador eleito dentro do grupo; e mais tarde a vice-direção e nós queremos a autonomia das escolas (PEI1).

A partir da fala da entrevistada acima, pode-se constatar que o Governo de Belo Horizonte nega a autonomia administrativa e pedagógica às UMEI e, de outro lado, sobrecarrega a direção e a vice-direção da escola-núcleo, que passam a gerir duas escolas distintas, no lugar de uma. Além disso, verifica-se ainda a indicação de coordenadores externas à UMEI, que podem ser entendidos como interventores externos da escola. Há que se considerar que a perda de autonomia que feriu as UMEI se estende também à própria escola-núcleo.

Em 2006, após muitos questionamentos dos educadores e reivindicação pela autonomia das UMEI frente à escola-núcleo, a Câmara Municipal de Belo Horizonte aprovou a Lei nº 9.154/2006. Tal Lei cria a função de vice-diretor de UMEI, permitindo que ela fosse exercida pelos EI. Contudo, nas eleições de 2006 para o biênio 2007-2008, o Governo Pimentel (2001-2008) excluiu, por meio de portaria e decreto, os EI do processo eleitoral, descumprindo o que a referida Lei determinava. Diante de tal medida, o Sind-REDE/BH, junto aos EI, realizou várias ações, inclusive na justiça, para tentar reverter essa situação. Em 2007, mesmo com a reafirmação do direito dos EI em exercerem a função de vice-direção com o julgamento de mérito favorável na justiça, o Governo Pimentel (2001-2008) continuou impedindo os EI de assumirem a função.

Em 2008, após várias ações políticas para pressionar o prefeito à época, alguns EI passaram a exercer a função de vice-diretor (SIND-REDE/BH, *s. d.*).

Entretanto, a direção da UMEI continua sendo a mesma da escola-núcleo, sendo uma reivindicação central dos professores da Educação Infantil assumir a direção, possibilidade que lhes foi vetada.

Nós queremos **assumir a direção. Queremos uma gestão verdadeiramente democrática dentro das escolas. Verdadeiramente democrática.** Não estou dizendo para você que a democracia é o melhor que existe não. Porque também há controvérsias, mas o que nós temos hoje apontado na nossa sociedade de melhor é a democracia. Nós queremos ter um educador, professor para a Educação Infantil, no cargo de diretor e acredito que vá melhorar muito. Porque quem é diretor hoje fica

muito sobrecarregado, porque você tem que correr de uma escola para outra, é muito pesado (PEI1 – grifos meus).

O relato acima revela a reivindicação de assumir a gestão, bem como demonstra o discurso falacioso de gestão democrática nas escolas e no sistema. Embora a gestão democrática do ensino público seja um princípio presente na CF de 1988 e na LDBEN/1996, ela, de fato, não vem se efetivando na prática. A PBH, ao impedir que os professores da Educação Infantil assumam a função de direção, está desrespeitando o princípio, ao estabelecer ações incompatíveis com os ditames da gestão democrática.

Cabe indagar o que está por trás dessa negação da autonomia financeira e administrativa, de exercício da função de gestão própria por parte das UMEI. A resposta parece residir no processo de privatização que avança sobre essa etapa da Educação Básica na RMEBH, o que pode ser verificado nas PPP em curso na Prefeitura, conforme tratado no capítulo 3.

De acordo com essas PPP, a gestão das UMEI passa a ser realizada por um gestor, funcionário da empresa INOVA BH, que assume a função de realizar os serviços administrativos da instituição. Conforme o texto da PPP, a gestão das UMEI passa a ser compartilhada entre o gestor público escolar (diretor) e o gestor privado. A instituição pública deixa de ser gerida exclusivamente pela gestão pública e perde sua relativa autonomia.

Assim, observa-se que a privação aos professores da Educação Infantil do direito de gerir as UMEI corresponde à transferência desse direito à empresa privada parceira da PBH.

Diante de tal medida de privatização, é possível afirmar que a PBH, na gestão de Governo do Prefeito Márcio Lacerda (2009-2016), assumiu e implantou uma prática explicitamente empresarial, que revela o processo de mercadorização da educação no município e, desse modo, afastou-a dos objetivos sociais da educação.

Esse fato foi explicitado no depoimento de um professor entrevistado, no que se refere à falta de valorização dos docentes:

A cidade não tem um projeto político pedagógico comprometido com a educação pública. Porque se tivesse, haveria um amplo processo de valorização dos profissionais. Porque um profissional valorizado, ele vai se sentir melhor pra fazer o seu trabalho, com melhores condições. Então, é necessário que haja um processo de valorização. Porque isso tem a ver com o sentimento que a gente tem. Se eu sou desvalorizado financeiramente, através do pagamento, ou das condições da minha carreira, isso tem um impacto sobre a minha identidade docente. A identidade dos docentes não é descolada dessas legislações, como o plano de carreira, que tem impacto sobre o nosso reconhecimento. Então, se não somos reconhecidos financeiramente, profissionalmente, através do que tá colocado no nosso plano de

carreira, o impacto disso é ruim, porque nos sentimos fragilizados. Alguns, inclusive, diante disso, chegam a desistir da carreira docente (PMAF9).

Cabe indagar se, ao fim do mandato do Prefeito Márcio Lacerda (2009-2016), houve alguma inflexão nesse processo e em que sentido. Há indícios de que a orientação se mantém e avança, mas a resposta a essa indagação extrapola os limites da presente pesquisa.

Em relação às respostas oferecidas pela PBH às reivindicações dos professores referentes à unificação das carreiras, pode-se observar, no relato da professora da Educação Infantil, a percepção das reiteradas negativas:

Eles [os representantes da Prefeitura] sempre criavam um **jeito de ficar no meio termo**, para terminar com aquela greve do momento, mas não nos atendendo. Tanto que essa briga já está indo para 12 anos e até hoje não fomos atendidas. Então, cada vez eles criam uma alternativa, buscam uma coisa para paliar e a gente está nessa até hoje (PEI2 – grifos meus).

Mas essas negativas da PBH não têm estancado as expectativas e a disposição de luta dos professores da Educação Infantil. Ela continua sendo essencialmente em torno da unificação, uma vez que a criação da carreira da Educação Infantil rompeu com a carreira única dos professores da RMEBH, conquistada em 1996:

Hoje, é a luta pela unificação da carreira que a Educação Infantil vem travando, juntamente com os outros trabalhadores. Porque é preciso unificar a carreira. Foi muita luta para conseguir isso, num dado momento aqui na Rede Municipal. E que foi destruído pelo projeto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, de criar uma carreira separada. E fez isso à revelia dos trabalhadores. Sem nos consultar. Determinou que seria assim e criou uma lei para isso. Criou um edital, uma nova carreira e todos nós sofremos as consequências disso. Estamos todos na luta para tentar reverter esse processo. E, esperamos, em breve, conseguir (PMAF9).

A Secretária entrevistada afirmou que existem diferenças entre as reivindicações dos professores e as apresentadas pelo Sind-REDE/BH. Com isso, considera existir um distanciamento entre o Sind-REDE/BH e os professores da RMEBH. Todavia, admitiu que a unificação das carreiras é a única reivindicação em que há convergência entre o Sind-REDE/BH e os professores, sendo, portanto, necessário o governo dar uma resposta, justificando o não atendimento a essa reivindicação, até o momento, pelo crescimento quantitativo de professores na carreira:

É. De equivaler [unificar] as carreiras, essa converge, tá. Essa converge. E essa reivindicação nós já levamos para o governo. Então é assim. É como eu falei. Eu acho que isso só não aconteceu ainda porque nós estamos em um momento de crescimento dessa carreira, desse quantitativo de professores. Então eu imagino que, eu penso que o governo, do ponto de vista do resguardo, da consciência da responsabilidade ainda está precisando saber aí, até onde nós vamos chegar (SME).

Diferentemente da afirmação da Secretária sobre um suposto distanciamento entre o Sind-REDE/BH e os professores, a maior parte dos docentes entrevistados relatou que o sindicato é próximo à categoria, atua prontamente, representa os interesses dos professores, traz informações, alerta sobre as perdas de direitos, como se pode observar nos relatos a seguir:

Eu vejo que estão sempre trazendo. Sempre falando. Sempre alertando a gente que nós vamos ter muita perda. Não vai ter nem como aposentar. Eu vejo que eles chamam muito (PMAI6).

O sindicato atua prontamente. Nós temos representantes. O sindicato nos representa com segurança. Eu defendo o sindicato porque é única instância que a gente pode recorrer, é o sindicato. Eu componho o sindicato. Sou parte do sindicato (PEI1).

Em relação à diferenciação das carreiras, a maior parte dos entrevistados declara-se insatisfeita, alegando ser injusta, pois todos são professores, independentemente da etapa ou do nível de ensino em que atuam:

(...) Eu acho que é injusta, porque o professor da Educação Infantil é tão professor quanto o professor do Ensino Fundamental, quanto o professor do Ensino Médio, quanto o professor do Ensino Superior (PMAI7).

Olha, eu acho que é muito negativo ter essa diferença. Eu defendo e o sindicato defende uma carreira única, independente de qual segmento que o professor esteja ali atuando (DS).

Percebe-se que os relatos acima expressam uma insatisfação pelo fato de o termo *professor* ter sido negado ao EI por muitos anos. Ao negar a nomeação como professor, a PBH desconsiderava que o EI pertencia à carreira da educação e realizava um trabalho pedagógico. Assim, a diferença de nomeação justificou a discriminação remuneratória e negação de direitos específicos do magistério. Nem mesmo após uma longa greve específica da Educação Infantil, realizada em 2012, o Governo Lacerda (2009-2016) atendeu à reivindicação principal de unificação das carreiras. Alterou-se a nomenclatura do cargo para Professor para a Educação Infantil, garantindo apenas direitos específicos do magistério que lhes eram negados pela PBH, como já referidos no capítulo 3.

Alguns entrevistados denunciaram efeitos da diferenciação dos professores pela etapa de ensino em que atuam, bem como a divisão das carreiras, fragmentação dos trabalhadores docentes e dificuldade para estabelecimento das relações entre eles, conforme mencionado pelo professor dos anos finais do Ensino Fundamental:

Uma carreira única. E isso tinha uma importância muito grande porque (...) essa questão da unidade, de sermos todos trabalhadores em educação e termos o nosso pagamento por habilitação, isso tem um peso muito grande. É uma força para o

grupo, para os trabalhadores. E após 2003, houve uma quebra dessa categoria, porque fragilizou essas relações profissionais a partir dessa carreira nova, a partir dessa estratégia da Prefeitura. O que ela fez foi criar subcategorias que inclusive se estranham. A ideia do plano de carreira seria a unidade, de todos unidos na construção de um projeto pedagógico, político-pedagógico, de uma educação de qualidade. Buscando uma educação que atenda a demanda que esses sujeitos trazem. Quando a Prefeitura, após 2003, cria essa nova carreira, ela fragiliza isso e passamos a encontrar sujeitos na escola que são professores, que tem a mesma habilitação, habilitação até melhor, recebendo menos (...) (PMAF9).

As diferenças nas carreiras dos professores da RMEBH evidenciam um processo de desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil e hierarquização dos professores. Vale lembrar que ela enfraquece a categoria como um todo e favorece o patronato, no caso da RMEBH, a PBH. Romper essas hierarquias é uma forma de resistir, como afirma Bernardo:

Nenhuma luta anticapitalista pode prosseguir sem romper essas hierarquias. O mesmo sucede nos estabelecimentos de ensino, onde proliferam variadas chefias que tantas vezes não chefiam coisa nenhuma, e os professores sabem que sem transformar estas relações hierárquicas em relações solidárias não conseguem resistir à administração pública ou aos donos das escolas privadas (BERNARDO, 2006, p. 2).

É fato conhecido que o capitalismo hierarquiza os trabalhadores, ao introduzir diferenças de níveis, competências, funções e remuneração e coloca uns trabalhadores acima dos outros. Essa hierarquização fomenta a concorrência intraclasse, rebaixa o valor da força de trabalho e, simultaneamente, dificulta a organização da classe. Portanto, assim como com os demais trabalhadores, desconstruir essas hierarquias é fundamental na luta docente nos estabelecimentos de ensino, tanto na Administração Pública como nas escolas privadas. É parte essencial da luta de classes.

4.3 Lei do PSPN: remuneração e tempo de atividade extraclasse na RMEBH

A Lei nº 11.738/2008 instituiu o PSPN para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. O valor inicial do piso, em 2008, foi de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), devendo ser reajustado pela variação do valor anual do FUNDEB (BRASIL, 2008). Em 2017, o valor do piso é R\$ 2.298,80 (dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos).

Embora, o valor definido como piso esteja vinculado a uma jornada de até, no máximo, 40 horas semanais, como referido no capítulo 2, muitas redes de ensino no Brasil, que possuem jornadas distintas, vinculam o piso salarial à jornada de 40 horas, calculando a

sua proporcionalidade, em vez de considerar o valor integral do piso para uma jornada de até 40 horas semanais.

Essa questão da proporcionalidade é mencionada pela Secretária entrevistada: "Porque o piso é para uma jornada de 40 horas semanais". Quando lembrada do texto da Lei, a entrevistada corrigiu sua fala, mas prosseguiu seu raciocínio anterior: "(...) isso, até 40 horas semanais. Mas, na Rede, como a jornada é de 22 horas e 30 semanais, o nosso vencimento está bem acima do que define o piso. Porque se a gente faz a proporção e ele tá bem além" (SME).

Na Tabela 3, é possível verificar a proporcionalidade que a SMED considera para a remuneração do cargo de Professor para a Educação Infantil. Com esse entendimento da proporcionalidade com relação ao cargo de PM, a Secretária ressalta que a remuneração do professor possuiu valor superior ao PSPN em 2016:

O professor municipal hoje recebe o piso que é de R\$2.144,53 (dois mil, cento e quarenta e quatro reais e cinquenta e três centavos). Com o reajuste que vai acontecer agora em dezembro, ele passa para R\$2.196,84 (dois mil, cento e noventa e seis reais e oitenta e quatro centavos). Então, se a gente considerar que, proporcionalmente, o professor trabalha quase 50% das 40 horas previstas no piso, a gente tem um salário quase que 50% acima do preconizado na Lei do Piso (SME).

Tabela 3: Comparativo proporcionalizado do valor do PSPN e do vencimento-base dos professores da Educação Infantil (em R\$)

Vigência	Jornada semanal	Vencimento-base inicial	Diferença entre o PSPN e o vencimento base inicial	Valores proporcionais para uma jornada de 40 horas semanais		Piso salarial	Diferença
				Jornada semanal	Vencimento-base inicial		
Até dez. 2015	22 horas e 30 minutos	1.348,67	569,11	40 horas	2.397,63	1.917,78	479,85
A partir de jan. 2016		1.382,38	753,26		2.457,57	2.135,64	321,93
A partir de dez. 2016		1.416,10	719,54		2.517,51	2.135,64	381,87

FONTE: SMED-PBH (2016a), adaptado pela autora

Assim, o Governo Lacerda (2009-2016) considera que, por meio da proporcionalidade, a remuneração dos professores da RMEBH está acima do valor do PSPN, desconsiderando que o valor integral do PSPN é para uma jornada de até 40 horas semanais.

Esse argumento utilizado acerca da proporcionalidade na PBH e em outros Municípios ao largo do país é também criticado pela Dirigente Sindical entrevistada, que esclarece sua percepção e a do sindicato sobre a Lei do PSPN, considerando que ela não beneficia os professores e, ao contrário de fazê-lo, dificulta e prejudica a luta por melhorias salariais da categoria. A sindicalista chega a afirmar que utilizar o piso como parâmetro nas campanhas salariais pode ser perigoso. Os principais motivos elencados por ela são a dubiedade da Lei, que abre a possibilidade de polêmica entre os antagonistas, e o valor rebaixado do Piso, insuficiente até mesmo para uma jornada de 20 horas semanais.

Olha, a gente vem lutando muito pela questão do cumprimento da lei do piso. A gente tem uma avaliação lá no Sind-REDE e nas nossas assembleias que a gente tem feito nos nossos fóruns, que a lei do piso não beneficia na questão salarial. Ela é uma lei dúbia. Ela não beneficia tanto os professores, os trabalhadores. Primeiro, porque ela coloca a questão até 40 horas. Isso é um problema sério. Esse até 40 horas dificulta muito o trabalho da gente, até para reivindicar o piso para Educação Infantil. Nesse ponto prejudicou. Eu acho que o piso nivelou muito por baixo, porque é um piso baixo, principalmente para até 40 horas. Se fosse para 20 horas, ele já era baixo. Vamos dizer porque dois mil e pouco. É um piso muito rebaixado e se entra a questão do até 40 horas, então eu acho que, na questão salarial, o piso não foi um ganho. Uma conquista dos trabalhadores em educação brasileira, não foi. Infelizmente, a gente sabe que para alguns Municípios do interior, esse piso representa sim um ganho, mas para gente que é da capital e já lutou muito para ter um salário um pouquinho melhor, ele rebaixa. Então, a discussão do piso não nos favorece. Então, o sindicato na questão salarial do piso, a gente tem muita polêmica. Então, a gente não usa o piso como parâmetro porque é perigoso fazer isso, porque essa questão das 40 horas ela joga o negócio para baixo mesmo. Então a gente, nas nossas campanhas salariais não usa muito, como o Estado usa, a gente não usa tanto (DS).

Conforme especificado pela Dirigente Sindical na fala acima, a Lei do PSPN não é utilizada pelo Sind-REDE/BH como parâmetro para a questão da remuneração. Adota-se, em seu lugar, o salário-mínimo do DIEESE, que era a referência geral dos sindicatos, inclusive dos docentes, antes da aprovação da Lei do Piso: "Nós defendemos o piso do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que hoje seria cinco mil [reais] (...)" (DS).

O Salário-Mínimo Necessário é uma referência produzida pelo DIEESE. Ele é calculado com base em duas legislações e em pesquisa mensal de preços dos itens da cesta básica. A primeira legislação é o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, conhecido como CLT que, em seu artigo 176, estabelece que este deve ser suficiente para atender às necessidades primárias do trabalhador. A segunda é a CF de 1988, que em seu artigo 7º, título II, capítulo II (Dos Direitos Sociais), inciso IV, estabelece o direito de todo trabalhador a um salário-mínimo, mantendo a definição da CLT. Assim, fica estabelecido que o valor do salário

deva ser capaz de atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família com alimentação, moradia, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. O texto também define reajustes periódicos com a finalidade de preservar o poder aquisitivo do trabalhador. Baseando-se nessa premissa, o DIEESE calcula e divulga o salário-mínimo necessário a cada mês para se cumprir o que prevê a Constituição e, como isso, orienta as reivindicações e negociações dos sindicatos com o patronato, em relação aos salários de seus representados. Além disso, é um instrumento usado pelos sindicatos para denunciar o descumprimento do preceito constitucional que determina as bases para o estabelecimento da menor remuneração que vigora no país⁷⁰.

De acordo com Fabiano Camargo da Silva, economista do DIESSE, o Salário-Mínimo Necessário calculado é o sonho da classe trabalhadora, pois indica os valores mínimos para uma vida digna. O economista da Força Sindical, Cid Cordeiro, explica que "o salário mínimo necessário do DIEESE, elaborado a partir do que diz a Constituição Federal, é o mais adequado para o trabalhador brasileiro, pois o valor alcançado se dá através do poder de compra mensal"⁷¹.

Na Tabela 4, é possível comparar os valores do Salário-Mínimo Nominal, do Salário-Mínimo Necessário, calculado pelo DIEESE, e do PSPN, bem como o vencimento-base do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil, no período de 2008 a 2016. Essa tabela evidencia que há uma considerável discrepância entre o valor do PSPN e o salário-mínimo estabelecido pelo DIEESE. No período de 2008 a 2016, o percentual de diferença dos valores oscilou entre 38,25% e 54,26%. Nos anos de 2008 e 2009, o valor do PSPN é, respectivamente, 50,63% e 54,26% menor do que o valor do salário-mínimo do DIEESE. O valor do PSPN não contempla todas as necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família. A Lei do PSPN acabou induzindo o rebaixamento da remuneração dos professores e, conseqüentemente, a redução do horizonte de suas lutas, com a supressão da referência do salário-mínimo do DIEESE.

⁷⁰ Disponível em: <<http://metalrevista.com.br/2016/06/07/ja-imaginou-receber-no-minimo-r3-71677-por-mes/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

⁷¹ Disponível em: <<http://metalrevista.com.br/2016/06/07/ja-imaginou-receber-no-minimo-r3-71677-por-mes/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

Tabela 4: Valores do Salário-Mínimo Nominal, Salário-Mínimo Necessário (DIEESE), PSPN no período de 2008 a 2016 e vencimento-base do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil (em R\$)

Ano	Salário-Mínimo Nominal	Salário-Mínimo Necessário (DIEESE)*	PSPN	Diferença entre o salário do DIEESE e do PSPN		Vencimento-base do Professor Municipal	Vencimento-base do Professor para a Educação Infantil
				Em R\$	Percentual		
2008	380,00	1.924,59	950,00	974,59	50,63%	1.308,86	700,05
2009	415,00	2.077,15	950,00	1.127,15	54,26%	1.473,76	850,00
2010	510,00	1.987,26	1.024,67	962,59	48,43%	1.503,23	884,94
2011	540,00	2.194,76	1.187,00	1.007,76	45,91%	1.583,97	949,72
2012	622,00	2.398,82	1.451,00	947,82	39,51%	1.841,20	1.186,85
2013	678,00	2.674,88	1.567,00	1.107,88	41,41%	1.878,02	1.210,59
2014	724,00	2.748,22	1.697,00	1.051,22	38,25%	2.023,79	1.304,55
2015	788,00	3.118,62	1.917,78	1.200,84	38,50%	2.092,22	1.348,67
2016	880,00	3.795,24	2.135,64	1.659,60	43,72%	2.144,53	1.382,38

*Mês de referência: janeiro

FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do DIEESE, do PSPN e do DOM

A diretoria do Sind-REDE/BH considera que a Lei do PSPN e o valor estabelecido não beneficiam a luta pela melhoria da remuneração, motivo pelo qual a diretoria do Sindicato recusou-se a utilizar sua referência nas lutas empreendidas na RMEBH. Contudo, em decorrência dos baixos percentuais de reajuste concedidos pelo Governo Lacerda (2009-2016) nos últimos anos, que chegaram a ser inferiores aos percentuais de reajuste anual do PSPN, os professores da base, ressentidos com a perda salarial, começaram, a partir de 2015, a pleitear em seus reajustes o cumprimento do PSPN pelo Governo de Belo Horizonte. Constata-se, assim, o rebaixamento do horizonte da luta da categoria docente da RMEBH.

Desse modo, o percentual de reajuste da Lei do Piso passa a compor a pauta de reivindicação do Sind-REDE/BH. O professor dos anos finais do Ensino Fundamental explicita essa questão dos reajustes:

(...) Nós tivemos um reajuste a partir da nossa luta do ano passado (2015), conquistamos 5%. Aí, 2,5% já foi incorporado e 2,5 ainda será incorporado. Mas, considerando-se que a Lei do Piso é de 2008, os reajustes que o Piso teve em cada um dos anos foi superior ao que nós tivemos. E agora, embora pareça que o nosso salário está superior, é só momentaneamente, porque até o ano passado (2015), anterior a esse reajuste, os nossos vencimentos eram inferiores. E o das professoras da Educação Infantil é inferior. Então, se a gente considerar todos os trabalhadores da educação, a Prefeitura não cumpre a Lei do Piso (PMAF9).

A instituição da Lei do PSPN é considerada como algo negativo, não somente pela direção do Sind-REDE/BH, mas também por alguns professores entrevistados:

Eu acho que a perda que a gente teve com essa questão do piso foi essa, onde nivelou por baixo. Eu acho que é a perda principal. O nosso salário caiu, a renda caiu (PMAI6).

(...) O único problema é que tem um ponto negativo muito grande. Esse ponto negativo veio achatar o nosso salário. Porque o piso passou a ser como possível teto (PMEI5).

Pode-se constatar que o PSPN passa ser considerado como valor máximo para a remuneração dos professores, em vez de ser o valor mínimo. E, ainda assim, não é cumprido em sua integralidade. Na RMEBH, o vencimento-base dos Professores Municipais, que era superior ao valor do PSPN, a cada ano vem se aproximando mais do valor do PSPN. No caso da Educação Infantil, o valor é inferior ao do PSPN, conforme abordado no capítulo 3; é defasado e só se refere ao magistério público. Além disso, o Salário-Mínimo Necessário do DIEESE, a partir da Lei do PSPN, deixa de ser referência histórica da classe trabalhadora e dos sindicatos. E já há argumentos do Governo Federal, de empresários e de parte importante da mídia, de que a Lei do PSPN deva ser revogada, em função das políticas de austeridade que o país requer. O rebaixamento salarial imposto ao professorado, em geral na última década, ainda não alcançou os níveis pretendidos pelos reformadores e corporações que capturam e se consolidam no campo da educação.

4.3.1 *Tempo de atividade extraclasse*

Atividade extraclasse refere-se ao período em que o docente realiza atividades pedagógicas fora da sala de aula (NUNES, 2010). A Lei do PSPN regulamentou a atividade extraclasse, estipulando 1/3 da jornada de trabalho dos professores para o desempenho das atividades sem interação com os estudantes (BRASIL, 2008). Nesse tempo de atividade extraclasse, os professores entrevistados mencionaram que elaboram provas, exercícios, projetos, atividades variadas e planejamento:

Fazendo planejamento. Elaborando projetos e desenvolvendo atividades (PEI1).

Dentro do conteúdo que é disponibilizado, que o aluno tem que aprender. Eu elaboro provas, exercícios, atividades que envolvem *Datashow*, mexo muito com *internet*, atividades variadas dentro do que a língua pede. Que toda matéria pede, não só a língua estrangeira (PMAF10).

Em 2011, a reivindicação da implementação de $1/3$ ⁷² da carga horária do professor para planejamento, formação e avaliação, passa a ser reivindicada pelos professores, estando presente todos os anos na pauta de reivindicações do Sind-REDE/BH (ROCHA *et al.*, 2015). Na RMEBH, a luta pelo $1/3$ da jornada é a mais reivindicada pelos professores no que se refere à Lei do PSPN:

(...) Então agora, o quesito que a gente luta na questão da Lei do Piso, que eu já falei, é um $1/3$ da jornada. Aí a gente luta muito. Nós fizemos uma greve. As últimas greves todas entre os principais pontos da nossa greve está a questão das 7 horas. Aí na justiça também a gente está tentando conseguir. Tem um luta via judicial. A gente tem tentado (DS).

O tempo de atividade extraclasse, geralmente, não é suficiente para realizar todas as atribuições do trabalho docente, conforme expresso na fala de professores entrevistados:

(...) A gente sempre leva alguma coisa pra casa. (...) atualmente, é nas brechas do meu estudo (PEI4).

(...) Eu trabalho dois turnos e geralmente umas 4, 5 horas, final de semana. Não tem jeito. Aí, é planejamento (PMAF9).

Com o projeto que a Prefeitura estabelece pra gente na escola, eu trabalho pouco em casa. Vamos dizer umas duas, três horas por semana (PMAF10).

Os entrevistados relataram haver ocorrido mudanças no tempo de atividade extraclasse na RMEBH, a partir da Lei do PSPN. Passou-se de quatro horários de planejamento por semana para cinco horários, conforme relatado a seguir: "até 3 anos atrás, a Prefeitura previa quatro tempos de planejamento. Aí nós passamos, há dois anos atrás, para cinco tempos, a partir da nossa luta. Mas a Prefeitura ainda continua nos devendo dois tempos, 2 horas" (PMAF9).

Segundo a Secretária entrevistada, essa alteração na distribuição da jornada em 2012 foi a única mudança realizada pela SMED, no que se refere à Lei do PSPN:

Só alteramos a distribuição da jornada. A jornada até então era de 22 horas e 30 minutos, sendo 16 horas de regência e o restante para planejamento, estudos, formação e tempo de recreio junto. Então, o que nós mudamos é que passou a ter 15 horas de regência. Redução de uma hora de regência para esse professor (SME).

Para composição do tempo de atividade extraclasse, a PBH considera o horário de recreio (20 minutos) e autoriza que os alunos sejam liberados 10 minutos antes do horário para compor então os 30 minutos restantes. Assim, somente uma hora diária é efetivamente

⁷² $1/3$ da carga horária do professor para planejamento, formação e avaliação corresponde a 7 (sete) horas na RMEBH.

destinada às atividades extraclasse, que deveriam contar com 1 hora e 30 minutos. Questionada sobre o motivo do tempo de recreio ser contabilizado no tempo de atividade extraclasse, a Secretária justifica que é por se tratar de um tempo extrassala e declara haver parecer da Procuradoria do Município e do próprio STF, a esse respeito, amparando essa contabilização:

É porque, na verdade, é assim: o que se considera é que o recreio não é do professor. O recreio é do aluno. O professor tem uma jornada de 22 horas e 30, distribuída da forma, seja lá a forma que for. Recreio é do aluno. Ele não é do professor. Então, essa é a visão que se tem, inclusive com parecer. É legal. O parecer da Procuradoria do Município é de que a lei predispõe. Aliás, tem inclusive parecer do próprio ministro do STF, a esse respeito. (...) Então, ele entra como tempo extraclasse porque durante o recreio o professor não está em interação com o aluno. É um tempo dele. Ele pode estar tomando um café; ele pode elaborar uma atividade; ele encontra com os pares; ele pode fazer uma correção de um exercício, uma reunião com o pai, o tempo do professor que é extrassala. Esse tempo ele não está na sala de aula (SME).

Ao ser indagada sobre o que o atendimento à reivindicação dos professores de exclusão do recreio na composição do tempo de atividade extraclasse demandaria à PBH, a Secretária afirma que seria necessário aumentar aproximadamente 1.400 cargos na RMEBH, o que implicaria aumento dos custos com pessoal. É o que se pode constatar no excerto abaixo:

Legalmente se entende que o direito do professor está resguardado, considerando que 1/3 da jornada dele está dedicada a ele. Aí as atividades sem interação com aluno. Essa é a base legal, tá certo?! Agora, se for fazer um estudo do que significa isso, supondo que não houvesse essa base legal, tá?! Porque ela há. Quero registrar e enfatizar isso. Evidentemente, a gente não precisa falar muita coisa não, fazer exercício não. Evidentemente que precisaria haver um quantitativo muito maior; um quantitativo da ordem de mil e tantos professores, cargos. Vamos chamar assim, 1400 cargos. Uma coisa mais ou menos assim. Se você pensar no caso da Educação Infantil, por exemplo, que o nosso estudante fica aqui na fase de berçário, fica aqui cerca de 10 horas e meia dele por dia, e esse professor só fica 3 horas em interação com o aluno. Você imagina quantos professores a gente precisa em uma turma, em tempo integral. Faça essas contas rapidinho aí, você vai ver que a gente precisa em cerca de sete ou oito professores, por dia (SME).

Verifica-se, portanto, que a consideração do tempo de recreio (20 minutos), é uma estratégia da PBH de burlar o tempo extraclasse. A maioria dos entrevistados aponta essa incorporação do tempo do recreio para composição do tempo de atividade extraclasse como uma estratégia que prejudica os professores:

(...) Então, é uma estratégia da Prefeitura para nos prejudicar, para não pagar as nossas 7 horas de planejamento; para não deixar que a gente cumpra, na verdade, essas 7 horas de planejamento sem interação com os estudantes (PMAF9).

(...) A Prefeitura não aceita as 7 horas. Ela aceita as 7 horas, mas ela coloca nosso tempo de recreio contabilizado nesse tempo. A gente não aceita que recreio seja horário de planejamento. Então, a nossa reivindicação é que a gente tenha 7 horas no mínimo para planejamento, reunião pedagógica, correção de atividade. Que a gente tenha essa garantia. Essa é principal reivindicação nossa em relação à Lei do Piso (PSPN) (DS).

Em 2014, o Sind-REDE/BH realizou o seminário intitulado *A luta pelas 7 horas de planejamento na Rede Municipal de BH*, tendo como um dos objetivos reorganizar os professores para a luta em torno do tema. Algumas das principais propostas aprovadas no seminário expressam o conflito com a Prefeitura e definem as prioridades no embate, como se pode observar no excerto do Boletim:

Dar continuidade à campanha pelas 7 horas de planejamento semanais; Reafirmar a rejeição da proposta da PBH-SMED de Reorganização de Tempos Escolares; Incorporação imediata de quaisquer propostas de ampliação de tempo de planejamento sem substituição como parte da luta pela implementação das 7h de planejamento; Realização de concurso público para adequação do número de professores tanto para suprir a demanda atual, quanto para a garantia das 7h de planejamento (BO nº 65, 01/10/2014).

Assim, verifica-se o reconhecimento, por parte do Sind-REDE/BH, da necessidade do aumento do número de docentes na RMEBH para que as 7 horas de planejamento possam ser objetivamente efetivadas. Por essa razão, entre as principais reivindicações encontra-se a realização de concursos para completar o quantitativo de professores, condizente com a garantia do cumprimento das 7 horas de atividade.

A PBH utiliza-se da estratégia de contabilizar o recreio no tempo de atividade extraclasse para resolver a exigência estabelecida, em âmbito nacional, de 1/3 carga horária para atividades sem interação com os estudantes. Isso é uma forma de burlar o direito dos professores, precarizando e intensificando o trabalho docente e o ensino. O professor é penalizado na hora-atividade, bem como no valor da remuneração por meio da proporcionalidade, que se constitui como mais um mecanismo para assegurar na prática as determinações contidas nas leis.

Pode-se constatar que, de forma convergente à redução salarial imputada aos docentes na RMEBH, verifica-se, também, a ampliação dos tempos de trabalho com reuniões pedagógicas extraturno ou aos sábados, implicando uma maior sobrecarga de trabalho aos professores, bem como a perda da qualidade material e intelectual do trabalho.

4.4 Considerações finais

Este capítulo apresentou os dados coletados na pesquisa de campo e buscou analisá-los à luz dos referenciais teóricos, do estudo bibliográfico e da pesquisa documental tratados nesta dissertação. A criação de uma carreira específica para a Educação Infantil com remuneração mais baixa, condições de trabalho mais precárias, assim como a falta de autonomia administrativa das UMEI e a transferência da gestão ao setor privado desqualificam o trabalho na Educação Infantil e evidenciam um processo de privatização, de um lado, e de precarização e proletarização do trabalho docente, de outro.

Essa particularidade da RMEBH em transferir a gestão ao setor privado a partir da PPP não é exclusividade dela, uma vez que também começa a se consolidar em outras redes públicas de ensino do País. Exemplos são as iniciativas do estado da Paraíba e de Goiás. Na Paraíba, no dia 30 de junho de 2017, o Governo do Estado publicou no Diário Oficial uma seleção pública para escolher uma OS para atuar na área de educação. Isso significa a privatização da Educação Básica da Paraíba com o repasse da gestão pública para a OS de caráter privado. Com a abertura dessa seleção pública, o Governo do Estado passa a terceirizar as suas responsabilidades e atribuições com a Educação Básica para uma OS. A organização que vencer o edital por prazos, *a priori* de dois anos, poderá interferir nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Assim, a OS poderá intervir no Conselho Escolar, na contratação e demissão de funcionários da merenda, na construção do Projeto Político Pedagógico, entre outros. Esse edital é considerado uma afronta a toda a história de luta dos professores e da sociedade e falta de compromisso com a lógica social pública. É um modelo de gestão que privilegia o lucro e esquece as pessoas e seus direitos⁷³.

Em Goiás, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) anunciou, no dia 18 de outubro de 2016, a OS que deveria gerir 23 escolas estaduais na região de Anápolis. A OS vencedora do processo de chamamento público, no qual disputaram 4 OS, foi o Grupo Transparência e Resgate Social (GTR), que receberá aproximadamente R\$ 1 milhão por mês para gerir as instituições escolares. De acordo com a Secretária de Educação, Raquel Teixeira, a OS vencedora apresentou boas notas na proposta técnica e na experiência dos profissionais que fazem parte da organização. Em suas palavras, "a diferença grande para a segunda colocada é no corpo técnico, quem constitui o conselho, os currículos das pessoas envolvidas.

⁷³ Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/2017/07/paraiba-loteia-e-vende-sua-educacao/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

Talvez esse tenha sido o diferencial maior"⁷⁴. Raquel afirmou, ainda, que "o edital prevê metas de equidade, infraestrutura, clima escolar, qualidade da merenda, qualidade da aprendizagem. Há uma série de metas discriminadas no edital que as OS vão ter que atender"⁷⁵.

Esses exemplos demonstram a concretização da *gestão por concessão*, em que o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão, por meio de um "contrato de gestão", o que constitui a privatização da educação.

Ante as medidas de austeridade em curso, a tendência é que os professores também passem a ser contratados por OS, como terceirizados, sem carreira e sem estabilidade. Essa prática começa a se efetivar em alguns Municípios, como em Angelina, em Santa Catarina que, no início do mês de abril de 2017 através de seu prefeito Gilberto Orlando Dorigon (PMDB), anunciou um pregão presencial para a licitação de "menor preço global" para contratação de professores de Educação Física para atuarem nas redes públicas de ensino. Trata-se da contratação de pessoas com Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), como se fossem empresas, o que passou a ser permitido com a Lei da Terceirização aprovada em março de 2017, sem concurso público, sem pagamento de férias e vale-transporte, entre outros. No referido edital, as especificações foram: "para uma carga horária de 20 horas semanais, os candidatos deveriam apresentar suas propostas de trabalho, levando em conta que serão contratados aqueles que realizarem a oferta com o menor valor de salário, respeitando-se o teto de R\$1.200,00 por mês"⁷⁶. A vigência do contrato a ser firmado com o professor que apresentar a menor proposta salarial será até o fim do período letivo de 2017 nas redes de ensino, a contar da data de sua assinatura⁷⁷.

Iniciativas desse gênero multiplicam-se no País. As consequências previstas são: eliminação de direitos trabalhistas, extinção da estabilidade, da carreira, da contratação por meio de concurso público, do PSPN, entre outros. A tendência é que iniciativas como essas se expandam rapidamente nos Estados e nos Municípios, diante das medidas de austeridade em curso no país, que certamente tornarão ainda mais precárias as condições de trabalho.

⁷⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/seduca-anuncia-os-selecionada-para-gerir-23-escolas-publicas-em-goias.html>>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

⁷⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/seduca-anuncia-os-selecionada-para-gerir-23-escolas-publicas-em-goias.html>>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

⁷⁶ Disponível em: <<http://causaoperaria.org.br/blog/2017/04/22/zebra-quer-contratacao-com-leilao-quem-quer-trabalhar-por-menos/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

⁷⁷ Disponível em: <<http://causaoperaria.org.br/blog/2017/04/22/zebra-quer-contratacao-com-leilao-quem-quer-trabalhar-por-menos/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

Nesta pesquisa, pelo conjunto das falas, pode-se constatar que a Lei do PSPN do magistério público trouxe implicações negativas à RMEBH.

Uma das evidências dessa assertiva reside no vencimento-base do Professor Municipal, que era maior do que o valor do PSPN e que, a cada ano desde sua aprovação, aproxima-se mais do valor do PSPN. Constata-se, portanto, haver ocorrido um achatamento salarial. No caso da Educação Infantil, o valor do vencimento-base é claramente inferior ao valor do PSPN.

O PSPN não era utilizado como parâmetro nas campanhas salariais na RMEBH devido à dubiedade da Lei, que abre possibilidade de polêmica entre os antagonistas, no que se refere à jornada de até 40 horas. Por outro lado, a Lei do PSPN constitui-se referência para a luta pelo cumprimento de 1/3 da jornada para atividade extraclasse. Contudo, a partir de 2015, o percentual de reajuste do PSPN passa a ser reivindicado pelos docentes devido aos baixos reajustes dados pelo Governo Lacerda (2009-2016).

Em relação à remuneração na RMEBH, o Sind-REDE/BH adotava como referência o Salário-Mínimo Necessário do DIEESE, geralmente utilizado pelos sindicatos, inclusive docentes, antes da aprovação da Lei do PSPN.

Assim, constata-se que a Lei do PSPN substituiu a referência do Salário-Mínimo Necessário do DIEESE, que apresenta o valor necessário capaz de atender as necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família. Nesse sentido, a Lei do PSPN substituiu o parâmetro histórico das lutas docentes e, em seu lugar, determinou o valor do PSPN que, além de rebaixado, é dúbio em relação à jornada. Com isso, a Lei do PSPN acabou restringindo o horizonte de lutas, bem como induziu o rebaixamento da remuneração dos professores que, todavia, ainda deve ser ampliado, haja vista a tendência em curso. Como consequência, a luta docente pode vir a ser igualmente ampliada. Há de se seguir os estudos sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco a carreira e a remuneração dos professores, consideradas num contexto de regressão de direitos e de proletarização das relações e condições de trabalho.

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar e analisar as mudanças implementadas na carreira e na remuneração dos professores da RMEBH a partir de 2003, com a criação do cargo de EI, e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso, assim como seus possíveis efeitos quanto à precarização do magistério. Esta análise foi amparada pela literatura e pesquisa de campo, que contou com dados específicos coletados em diferentes fontes.

Parte-se do pressuposto de que, com as transformações que se processam na atualidade, o capitalismo reestrutura-se para recuperar suas taxas de lucro, seguir se perpetuando e dar continuidade ao processo de dominação.

O docente, no capitalismo, é concebido como um trabalhador que vende sua força de trabalho para sobreviver, inserido no processo de alienação característico da forma como o trabalho se realiza no capitalismo, produzido por muitos e apropriado por poucos. Como força de trabalho, o professor torna-se uma mercadoria, com uma especificidade: formar novos trabalhadores. Desse modo, o docente apresenta-se como uma mercadoria das mais importantes no sistema capitalista.

Desde a década de 1990, sob a influência da reestruturação capitalista, o Estado sofreu uma série de reformas que modificou seu papel, uma vez que deixa de ser executor dos serviços públicos, sobretudo da área social. Em favor dos interesses do capital, promove-se a retirada de direitos dos trabalhadores, a redução de serviços sociais de caráter público e gratuito e a transferência de parcelas cada vez maiores do fundo público para os poderosos setores detentores de capitais.

Nesse contexto, verifica-se a proliferação e a consolidação de novas formas de organização do trabalho, caracterizadas por contrações mais flexíveis, rebaixamento da remuneração, desregulamentação das leis protetivas do trabalho, extensão de jornadas de trabalho, entre outros. No campo da educação, mudanças significativas ocorrem na gestão, no financiamento, na avaliação, no currículo, no trabalho docente, no estatuto, na carreira, na remuneração, na formação, entre outras, para se ajustar aos requerimentos dessa reestruturação capitalista.

Na atualidade, o processo de esfacelamento de direitos sociais e dos trabalhadores do setor público, entre eles os professores de todo o ensino regular, intensifica-se ainda mais com a aprovação da EC nº 95/2016, que congela os gastos da União por um período de vinte anos; da Lei nº 13.467/2017, que altera a CLT, tornando o trabalho ainda mais precário; da PEC nº 287/2016, que visa reformar ou pôr fim ao sistema público de previdência; entre outras medidas abordadas nesse estudo, sobretudo nos capítulos 1 e 2. Tais medidas indicam que a carreira e a valorização dos professores distanciam-se na prática. A tendência é que os professores passem a ser contratados por meio de OS, como terceirizados, apresentando vínculos empregatícios precários, perdendo a estabilidade, a possibilidade de uma previdência pública e até mesmo o direito de se aposentar.

Com base no estudo apresentado nesta dissertação, é possível constatar que a RMEBH era considerada uma das Redes de Ensino que tinham as melhores condições de trabalho e de remuneração no país. Entretanto, nos últimos anos, com as alterações processadas por seguidos governos, que indicam a perda de autonomia dos professores, a redução de garantias e de devidas condições de trabalho, e a precariedade generalizada, inclusive remuneratória, a RMEBH perdeu essa condição de destaque no cenário nacional. A carreira única docente conquistada em 1996, fruto de muitas lutas, vigorou somente sete anos, uma vez que com a promulgação da Lei nº 8.673/2003, que instituiu o cargo de EI, a carreira e a remuneração passam, novamente, a ser diferenciadas entre as etapas de ensino, com regras específicas para a progressão por escolaridade com o curso superior.

Desse modo, a criação de uma carreira específica para a Educação Infantil com remuneração mais baixa, condições de trabalho mais precárias, bem como a falta de autonomia administrativa das UMEI, evidenciam um processo de privatização, de um lado, e de precarização e de proletarização do trabalho docente, de outro.

A partir da análise dos dados coletados, constata-se que o Governo Pimentel (2001-2008), ao criar o cargo EI, negou o direito dos professores da Educação Infantil de exercer a gestão da UMEI, desconsiderando que elas pertencem à carreira da educação. Com isso, hierarquiza e inferioriza os docentes que atuam com crianças pequenas. Percebe-se que a restrição desse direito de gerir a UMEI consiste em condição *sine qua non* para a transferência à empresa parceira da PBH, de forma que a gestão da UMEI passa a ser aparentemente compartilhada entre o gestor público escolar (diretor) e o gestor privado, conforme pode ser verificado na PPP em curso no Governo Lacerda (2009-2016). A relação do gestor público com o gestor privado constitui-se um rico objeto de estudo que ultrapassa os limites desta

dissertação. Pode-se inferir, também, que a tendência é a eliminação da direção escolar democrática, tão reivindicada pelos movimentos sociais das últimas décadas, que se torna incompatível com a gestão privada que se busca consolidar na educação brasileira.

Nesse quadro, a luta pela unificação das carreiras processa-se sem resposta positiva, mas defensiva, desde a criação da carreira da Educação Infantil.

Os docentes entrevistados neste estudo, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, mencionam que o Plano de Carreira não contempla as reais necessidades dos professores, não correspondendo, portanto, a um processo de valorização do magistério.

Com relação à remuneração dos professores da RMEBH, esta encontra-se cada vez mais defasada, sem a devida recomposição salarial. Além disso, a adoção pela PBH da política de abonos implica, paralelamente, o aumento da jornada de trabalho e a penalização do professor que teve algum tipo de licença.

Na pesquisa, foram explicitadas as perspectivas de professores, de uma Dirigente Sindical e da Secretária Municipal de Educação em relação às políticas públicas educacionais em Belo Horizonte e no Brasil direcionadas à carreira e à remuneração docente.

Pelo conjunto das falas, pode-se constatar que a Lei do PSPN do magistério público trouxe implicações para a RMEBH. Uma das evidências dessa assertiva reside no vencimento-base do PM, que era maior do que o valor do PSPN, e a cada ano desde sua aprovação aproxima-se mais do valor do PSPN. Constata-se, portanto, haver ocorrido um achatamento na remuneração. No caso da Educação Infantil, o valor do vencimento-base é claramente inferior ao valor do PSPN.

A dirigente sindical do Sind-REDE/BH entrevistada esclareceu que o PSPN não é utilizado como parâmetro nas campanhas salariais na RMEBH devido à dubiedade da lei que abre possibilidade de polêmica entre os antagonistas, no que se refere à jornada de até 40 horas semanais. Assim, a RMEBH utiliza-se disso para não pagar o valor do PSPN integral para os professores, aplicando proporcionalidade ao valor. Essa prática verifica-se em muitas redes de ensino, demonstrando ser uma tendência.

Vale lembrar que o valor do PSPN é rebaixado e só se refere ao magistério público. Na rede privada, esse rebaixamento é ainda maior, pois, geralmente, os professores recebem uma remuneração abaixo do valor do PSPN e não possuem tempo de atividade extraclasse para planejamento dentro da jornada de trabalho. Pode-se verificar, portanto, que se trata de uma política de desvalorização que atinge a globalidade dos trabalhadores docentes.

A RMEBH adota, no lugar do PSPN, o Salário-Mínimo Necessário do DIEESE, que era a referência geral dos sindicatos, inclusive docentes, antes da aprovação da Lei do PSPN. Assim, constata-se que a Lei do PSPN retirou a referência do Salário-Mínimo Necessário do DIEESE, que apresenta o valor necessário capaz de atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família. Nesse sentido, a Lei do PSPN substituiu o parâmetro histórico das lutas docentes e, em seu lugar, instituiu o valor do piso; com isso, acaba restringindo o horizonte de lutas, bem como induzindo ao rebaixamento da remuneração dos professores.

Se, por um lado, a Lei do PSPN não foi utilizada como parâmetro para a remuneração do Sind-REDE/BH, por outro, ela constitui-se referência para a luta pelo cumprimento de 1/3 da jornada para atividade extraclasse, estabelecido na Lei. Entretanto, desde 2015, o percentual de reajuste do PSPN passa a ser reivindicado devido aos baixos reajustes concedidos pelo Governo Lacerda (2009-2016) aos professores.

Apesar de haver ocorrido mudança na jornada docente da RMEBH após a aprovação da Lei do PSPN, o Governo Lacerda (2009-2016) continua descumprindo, efetivamente, essa determinação legal, uma vez que o intervalo do recreio é contabilizado nesse tempo. Assim, somente uma hora diária é, de fato, destinada ao planejamento, quando este deveria ser de 1 hora e 30 minutos. A justificativa da PBH é de que o recreio não é do professor e sim do aluno, e que não considerar o recreio demandaria aumentar o número de docentes na RMEBH, o que conseqüentemente implicaria aumento de gasto com pessoal. A justificativa para a burla é meramente econômica.

No confronto de perspectivas, as principais reivindicações do Sind-REDE/BH são a unificação das carreiras, a recomposição das perdas salariais e o cumprimento de 1/3 da jornada para planejamento, entre outras.

Em 2016, a luta principal esteve relacionada às atuais medidas que dissolvem direitos dos trabalhadores, tais como a EC nº 95/2016, ao processo de terceirização; ao Projeto da Escola sem Partido, entre outros. Essas medidas representam, na percepção dos sujeitos entrevistados, um desmonte dos serviços públicos, à revelia dos trabalhadores. Pode-se observar que há um claro conflito entre as políticas em curso na RMEBH e no Brasil e os direitos da classe trabalhadora.

O projeto econômico em Belo Horizonte amplia a defasagem entre as forças em disputa – gestores públicos, empresa privada, sindicalistas e trabalhadores –, sobretudo pela

crescente perda de direitos do trabalho que se intensifica principalmente com as medidas de austeridade já citadas.

A tendência observada aponta, para a docência e a educação pública, a generalização da contratação temporária, com condições ainda mais precárias, sem estabilidade e possibilidade de uma previdência pública, como já indicada neste estudo. Como referido, iniciativas desse gênero começam a se consolidar em alguns estados e municípios, como no município de Angelina, em Santa Catarina, que anunciou pregão presencial para licitação de menor preço para a contratação de docentes de Educação Física para atuarem nas redes públicas de ensino sem os direitos trabalhistas, como pagamento de férias, vale-transporte, entre outros.

O contexto revela um conflito aberto e intenso, expressão indiscutível da luta de classes existente no momento.

Os desenlaces possíveis desse processo não são muitos. Um deles pode ser a vitória do capital apoiado pelas burocracias sindicais e gestores estatais com a conformação plena e duradoura de um amplo, intenso, vigoroso e promissor mercado educacional, que destitui o projeto de uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Outro desenlace pode vir das forças dos trabalhadores, provocados pelas imensuráveis perdas que lhes vêm sendo imputadas e fazendo emergir um amplo movimento coletivo de resistência, generalizado e de intensidade, o único potencialmente capaz de alterar essa agenda.

Entende-se esta pesquisa como um esforço preliminar para capturar as mudanças na carreira e na remuneração dos professores da RMEBH, a partir de 2003, com a criação do cargo de EI, e de 2008 em diante, com a instituição da Lei do Piso, assim como seus efeitos quanto à precarização do magistério. Há de se considerar que as atuais medidas de austeridade em curso e se avolumando no país indicam que as problemáticas identificadas neste estudo tendem a se agravar.

Ante o quadro geral que se revela na finalização desta pesquisa, faz-se necessário indicar a realização de novos estudos, que possam continuar e alargar as análises sobre as políticas educativas em Belo Horizonte e no Brasil, seus efeitos sobre as condições gerais de emprego e de trabalho dos professores, e também sobre a educação pública.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar os conhecimentos relativos à carreira e à remuneração docente e abrir indagações que constituam novos estudos,

necessários para desvelar a realidade e, com isso, permitir a elaboração de propostas de enfrentamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Diana Cristina. *Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ABREU, Mariza. Carreira do professor. *Revista Técnica CNM*, 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr., 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago., 2009.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O movimento dos educadores e sua valorização: o que há de novo em anos recentes? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 25, n. 2, p. 249-262, 2009.
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios sociologia do trabalho*. 2. edição. Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do trabalho*. 11º São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. *Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?* Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%20%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, v. 107, p. 77-99, 2009.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. *A PEC 241 irá burlar a "regra de ouro" da Constituição*. 2016a. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/10/24>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. *O que é dívida pública*. 2016b. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2013/10/FAQ-Auditoria-Cidad%C3%A3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. 2011. 208f. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.

BELO HORIZONTE. *Decreto nº 2.204 de 19 de maio de 1972*. Aprova a competência e atribuições da secretaria municipal de educação e cultura. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1972.

BELO HORIZONTE. *Emenda à Lei Orgânica nº 3, de 1º de dezembro de 1992*. Altera o parágrafo único do art. 219 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1992.

BELO HORIZONTE. *Lei 3.726, de 20 de Março de 1984*. Regulamenta as caixas escolares das Escolas Municipais de Belo Horizonte e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1984.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 10.003, de 25 de novembro de 2010*. Autoriza a criação de sociedade sob o controle acionário do município de belo horizonte e estabelece outras disposições relativas à atuação da entidade. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2010a.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 10.377, de 09 de janeiro de 2012*. Autoriza a delegação, por meio de parceria público-privada, na modalidade de concessão administrativa, de obras e serviços não pedagógicos relacionados à Rede Municipal de Educação, autoriza a criação de mecanismos de garantia para a referida parceria e a inclusão da concessão no Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG - para o período 2010/2013, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2012a.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012*. Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2012b.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 10.671, de 25 de outubro de 2013*. Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da administração direta e indireta do executivo e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2013.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 19, de 05 de maio de 1948*. Cria o Ginásio Municipal de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1948.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 5.951, de 25 de julho de 1991*. Dispõe sobre a reorganização dos cargos ou empregos da área do ensino, fixa tabela de vencimentos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1991.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996*. Institui o estatuto dos servidores públicos do quadro geral de pessoal do município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (vetado) e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. Belo Horizonte, 1996a.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1996b.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998*. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1998a.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7.577, de 21 de setembro de 1998*. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1998b.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7.969, de 31 de março de 2000*. Concede vantagens aos servidores ocupantes dos cargos que menciona, amplia o prazo do art. 271 da lei nº 7169, de 30 de agosto de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2000.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003*. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 9.465, de 7 de dezembro de 2007*. Concede reajustes remuneratórios aos servidores públicos da área de atividades de educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2007.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010*. Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da administração direta e indireta do poder executivo e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2010b.

BELO HORIZONTE. *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1990.

BELO HORIZONTE. *Plano Nacional de Educação*. Proposta da Sociedade Brasileira. II Congresso Nacional de Educação (CONED), 09 de novembro de 1997a.

BELO HORIZONTE. *Portaria SMED-SMAD nº 008/97*. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 1997b.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Educação infantil em debate*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

BELO HORIZONTE. *Resolução SMED nº 0001/2008*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Comparativo proporcionalizado do valor do PSPN e remuneração dos professores da Educação Infantil*. 2016a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Jornada docente antes e depois da Lei nº 11.738/2008*. Gerência da Política de Pessoal da Educação, 2016b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº. 226/2004*. Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que atendem ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura de Belo Horizonte: 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº. 153/2005*. Prefeitura de Belo Horizonte: 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº. 275/2015*. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências. Prefeitura de Belo Horizonte: 2015.

BENETTI, Livia Tavares; ARAÚJO, Ademilson de Araújo. As relações de trabalho do servidor público: regime estatutário x regime celetista. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Contábeis*, ano VI – n. 11, maio de 2008.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BERNARDO, João. O proletariado como produtor e como produto. *Revista de Economia Política*, v.5, nº 3, jul./set. 1985.

BERNARDO, João. Um duplo desafio. *Universidade e Sociedade*, ano XV, nº 37, 2006

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Proletarização de professores. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. Carreira docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693-732.

BOY, Lídia Campos Gomes. *Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas*. 2011. 264f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Substitutivo ao PL 1.258*, de 1988. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, assegurando o cumprimento dos artigos 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 60 das disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 28 jun. 1990a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. *Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 1943.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Diário Oficial da União. Brasília, 2016a.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2016b.

BRASIL. *Lei 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. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2014a.

BRASIL. *Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, 1996a.

BRASIL. *Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000*. Estabelece normas para finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. *Lei Complementar nº 156, de 28 de dezembro de 2016*. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal; e altera a Lei Complementar nº 148, de 25 de novembro de 2014, a Lei nº 9.496, de 11 de setembro de 1997, a Medida Provisória nº 2.192-70, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 8.727, de 5 de novembro de 1993, e a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2016c.

BRASIL. *Lei Complementar nº 159, de 19 de maio de 2017*. Institui o Regime de Recuperação Fiscal dos Estados e do Distrito Federal e altera as Leis Complementares nº 101, de 4 de maio de 2000, e nº 156, de 28 de dezembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 2017a

BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1971.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996b.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001a.

BRASIL. *Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2004.

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, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017b.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 2017c.

BRASIL. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, 1990b.

BRASIL. *Lei nº 8.949, de 9 de dezembro de 1994*. Acrescenta parágrafo ao art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para declarar a inexistência de vínculo

empregatício entre as cooperativas e seus associados. Diário Oficial da União, Brasília, 1994a.

BRASIL. *Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998*. Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1998.

BRASIL. *Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nºs 4.923, de 23 de dezembro de 1965, 5.889, de 8 de junho de 1973, 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, CNE-CEB. *Resolução nº 3/1997*. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de 8 de outubro de 1997. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. *Acordo Nacional de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação (CONAE). 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base*. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação – CONAE. Anais da Conferência Nacional de Educação: CONAE 2010: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. – Volume I. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. *Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos 198 de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública*. Brasília, 2009.

BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional: Versão preliminar*. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos, 22 de Abril de 2015.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos de 1993-2003*. Brasília, 1993.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Presidência da República. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

BRASIL. *Projeto de Lei Complementar nº 257, de 2016*. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal; altera a Lei no 9.496, de 11 de setembro de 1997, a Medida Provisória no 2.192-70, de 24 de agosto de 2001, a Lei Complementar no 148, de 25 de novembro de 2014, e a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000; e dá outras providências. Brasília, 2016d.

BRASIL. *Projeto de lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. 2012. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4297652>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. 2014b. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4297652>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. *Reforma do Estado e Administração Pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de, et al. *Operacionalização do FUNDEB no contexto do financiamento público da educação em Belo Horizonte (2007-2013)*. 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUSNELLO, Ronaldo. Reestruturação produtiva e flexibilização dos direitos trabalhistas. *Direito em Debate*, Ijuí-RS, v.1, p. 25-45, 1999.

CAMARGO, Rubens Barbosa. Salário docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, José Silvestre; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *O trabalho docente na escola integrada*. 2011. 213 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

COORDENAÇÃO NACIONAL DA AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. *Breve análise sobre o PLS 204/2016*. Brasília, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de (org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*, São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DANTAS, Maria Eunice Oliveira. *A intensificação do trabalho docente: os impactos da Lei nº 9815/2010 sobre o presentismo/absenteísmo dos professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte*. 2012. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 753-776, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes. "Reestruturação produtiva": forma atual de luta de classes. *Outubro*, nº 1. São Paulo: Xamã, 1998.

DIAS, Marília Sousa Andrade. *Absenteísmo docente: manifestação do fenômeno na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009-2010)*. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 92 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 7).

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: *Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente- REDE ESTRADO*. Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; FARIA, Geniana Guimarães. *Recursos públicos para escolas públicas: as políticas de financiamento da Educação Básica no Brasil e a regulação do Sistema Educacional Federativo*. Belo Horizonte: RHJ/Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar Ferreira, *et al.* *Plano de carreira e remuneração do magistério público*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, jan, 2000. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=27456>. Acesso em 02 fev. 2017.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. *A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém-Pará sob a ótica dos professores*. 2014. 171 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: *O nacional e o local na História da Educação*, 2010, Belém-PA. Jornada HISTEDBR. Campinas: FE/Unicamp, 2010. v. 1. p. 1-16.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRÍGUEZ, Margarida Victoria. O processo de elaboração da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *In: Revista HISTEDBR On-line*, v. 41, 88-101, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas e a carreira docente na contemporaneidade. *In: Dalila Andrade Oliveira; Myriam Feldfeber; RonalGarnelEscobar (org.). Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2012, v. 5, p. 101-122.

FERRETTI, Celso João. Profissionalização e proletarização do trabalho docente. *In: Dalila Andrade Oliveira; Myriam Feldfeber; Ronal Garnel Escobar (org.). Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2012, v. 5, p. 123-140.

FIGUEIREDO, Lorene. *O Trabalho flexível na educação e reconversão docente: Um estudo a partir das reformas em Minas Gerais*. Tese. 2014. 422 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Pátria Educadora*. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em 30 ago. 2016.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *A Travessia Social*. 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20%20PMDB_LIVRET_O_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf>. Acesso em 19 abr. 2017.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Uma Ponte para o Futuro*. 2015. Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15Online.pdf>. Acesso em 19 abr. 2017.

GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical no governo Lula. *Outubro*, São Paulo, n. 18, p. 175-197, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERÊNCIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS (GINED). Secretaria Municipal de Educação (SME). 2017. Disponível em: <<http://intranetpbh.gov.br>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

GESTRADO-UFMG. *Pesquisa trabalho docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional*. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2010.

GRANEMANN, Sara. O desmonte das políticas de seguridade social e os impactos sobre a classe trabalhadora: as estratégias e a resistência. *Serviço Social em Revista, s. l.*, v. 19, p. 171-184, 2016a.

GRANEMANN, Sara. O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: CFESS; ABEPSS. (org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD-UNB, 2009, v. 01, p. 223-238.

GRANEMANN, Sara. PEC 287/16: falácias para a desconstrução dos direitos do trabalho. *Ser Social*, Brasília, v. 18, p. 672-688, 2016b.

GURGEL, Rogério Fernandes; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.3, n.10, 2013.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola: 1993.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

INOVA BH. Disponível em: <<http://www.inovabh.com.br/>>. Acesso em 20 set. 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pró-Posições*, v. 27, n. 2, p.177-202, 2016.

KREIN, José Dari. *Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005*. 2007. 329 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2007.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. As classes sociais e o Estado. In: LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução*. 1917. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 55, p. 32-43, 2015.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista* (Impresso), s. l., v. 28, p. 37-54, 2006.

MANDEL, Ernest. *Teoria Marxista do Estado*. Lisboa: Edições Antídoto, 1977. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/mandel/ano/mes/teoria.htm>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARINELA, Fernanda. *Direito Administrativo*. Salvador: Jus Podivm. v. I. 3. ed.

MARTINS, Carlos Estevam: Da Globalização da Economia à questão da Democracia. In: *Discutindo a Assistência social no Brasil*. Brasília: MPAS/SAS, 1996.

MARTINS, Vera Lúcia. O impacto do capitalismo no processo de trabalho e no papel do Estado. *Revista Mediações*. Londrina, v.4, n.2, p.51-57, jul./dez. 1999.

MARX, Karl. *El capital*, libro I, capítulo VI (inédito), México D.F., Siglo XXI, 1978.

MARX, Karl. Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano. In: *Revista Praxis*, n. 5, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Primeiro Manuscrito, Trabalho Alienado, 1932. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo, Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. v.2.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I. - 24ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.*

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política; livro I, volume I*. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Victor Hugo Klagsbrunn. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELO, Savana Diniz Gomes. *A Convergência da Reforma Administrativa e da Reforma da Educação Profissional no CEFET-MG*. 2002. 258 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Apuração a respeito da atuação de Educador Infantil no âmbito da Rede Municipal de Ensino*. 2011.

MIRANDA, Maria Bernadete. *Relações de emprego*. s. d. Disponível em: <<http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/aulas/dt/A3.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *O movimento de constituição da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1897- 1992): progressivo avanço do direito à educação*. 1998. 140f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998.

MIRANDA, Shirley de Cássia Pereira Machado de. *O ingresso do professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais*. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2013.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ROCHA, Maria da Consolação. Plano de carreira da educação de Belo Horizonte: embates, avanços e recuos da valorização. *Educação em Foco*, v. 18, p. 69-94, 2015.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social & Sociedade*, v. 11, p. 413-429, jul./set. 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Tempo de trabalho extraclasse. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Cristiane Nunes; LACERDA, Thais Tavares; ROCHA, Maria da Consolação. Educação Infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. *Revista em Rede*. Belo Horizonte: Sind-REDE/BH, n. 0, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, *et al.* Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.47, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1097-1100, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Flexibilização nas relações de trabalho e emprego e o recurso à educação. *Trabalho & Educação*. Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 7, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 877-897, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009a.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. 2009. 192 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. 2017a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomi aMenuPortal&app=recursoshumanos&tax=11775&lang=pt_br&pg=6040&taxp=0>. Acesso em: 20 maio 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. 2017b. Disponível em: <file:///C:/Users/Francilene/Downloads/texto_AVALIACAO_DESEMPENHO_13-11-2014.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. *Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2012.

REZENDE, Fernando. Federalismo fiscal: em busca de um novo modelo. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.* Brasília; UNESCO, 2010, p.71-88.

ROCHA, Maria da Consolação da, *et al.* *Revista em Rede.* Belo Horizonte: Sind-REDE/BH, 2015.

ROCHA, Maria da Consolação. As políticas de valorização do magistério na capital mineira: desafios para a ação sindical. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes (org.). Sindicalismo docente: desafios e perspectivas.* CCS Gráfica e Editora: Camaragibe, 2014, p. 449-468.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte.* 2009. 341 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

ROCHA, Maria da Consolação. Regulação do trabalho educacional através dos planos de carreira da educação municipal de Belo Horizonte de 1948 a 2003. *In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação.* São Paulo, 2011.

ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA, Wanderson Paiva. A luta em defesa da educação pública e as repercussões na organização sindical: o caso da Rede Municipal de Belo Horizonte. *In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (org.). Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos/* Brasília: Paralelo 15, v. 2, 2013, p. 243-265.

ROCHA, Wanderson Paiva. *A CUT nos governos Lula e a reestruturação sindical: o caso do Sind-REDE/BH.* 2011. 78f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Caderno de Pesquisa*, n. 57, p. 20-29, maio de 1986.

SALVADOR, Evilasio. A distribuição da carga tributária: quem paga a conta?. *In: João Sicsú. (org.). Arrecadação (de onde vem?) e gastos públicos (para onde vão?).* São Paulo: Boitempo Editorial, 2007, p. 79-92.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145- 1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Oder José dos. Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista. *Trabalho & Educação: Revista do NETE*, Belo Horizonte, FaE-UFMG, n. 2, 1997.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. *Trabalho & Educação: Revista do NETE*, Belo Horizonte, FaE-UFMG, v. 13, n. 1, p.79-89, jan./jul. 2004. SÃO PAULO. *Projeto de Lei do Senado nº 204, de 2016.* Dispõe sobre a cessão de direitos creditórios originados de créditos tributários e não tributários dos entes da Federação. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n.1 p. 127-160 jan./jun., 2011.

SILVA, Eldra Carvalho da. *A política salarial para os professores da educação básica da rede municipal no contexto do FUNDEB nos Municípios de Óbidos e Oriximiná (Pará)*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SILVA, Giselle Souza da. Dívida pública e política social no governo Lula: fundo público sob o jugo do capital portador de juros. *SER Social*, Brasília, v. 13, p. 81-103, jan./jun. 2011a.

SILVA, Giselle Souza da. *Fundo público e políticas sociais: o trabalho necessário sobre a égide do capital portador de juros*. Brasília: II Conferência do Desenvolvimento Circuito de Debates Acadêmicos das Ciências Humanas, 2011b.

SILVA, Maria Fernanda da; BERTOLDO, Maria Edna de Lima. O conceito de política em Marx: análise de obras de 1843 a 1871. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, v. 1, ano 3, n. 3, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/8%20o%20conceito%20de%20politica%20em%20marx%20analise%20de%20obras%20de%201843.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SILVA, Marluce Souza da; SCHIMDT, Jonas Albert. Seguridade Social em um contexto de dívida pública na América Latina. *Ser Social*, v. 18, n. 39, p. 329-348, jul./dez./2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). PEC 241/16 congela gastos públicos por 20 anos para pagar dívida pública. 2016a. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8190>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). PEC 55 é aprovada em meio a manifestações e brutal repressão policial. 2016b. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8571>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Câmara conclui votação do PLP 257/16 e servidores intensificarão pressão no Senado. 2016c. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8337>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Câmara aprova texto-base do PLP 343 que impõe ajuste fiscal a Estados e Municípios. 2017a. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8757>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a proposta do governo para o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010). Brasília/DF, 2011.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Previdência: Mesmo com mudanças, PEC 287 continua penalizando trabalhadores. 2017b. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8761>> Acesso em: 08 maio de 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). 2017c. Disponível em:<<http://www.andes.org.br/andes/portal.andes>>Acesso em: 08 maio de 2017.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. A Lei nº 9.815/10 é um monstro. *Jornal da Rede*, Belo Horizonte, jan. 2010, p. 3.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Avaliação de desempenho: premiação ou punição? *Cadernos de Formação do Sind-REDE/BH*, n. 02, set. 2009.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Cartilha análise das finanças da educação em Belo Horizonte. Belo Horizonte, maio 2016a.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. *Pauta de reivindicação dos trabalhadores em educação 2016*, Belo Horizonte, 2016b.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Estatuto. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://redebh.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Greve da educação infantil 2012. Disponível em: <<http://redebh.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Perguntas frequentes nas UMEIs. *s. d.* Disponível em: <http://www.redebh.com.br/wa_files/CARTILHA_20UMEIS_20pdf.pdf> Acesso em: 18 maio 2017.

SIND-REDE/BH. Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Prefeito Marcio Lacerda (PSB) anuncia demissão de vigias para agradar Odebrecht? Belo Horizonte, 2016c. Disponível em: <<http://redebh.com.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Erisvaldo. Reflexões sobre relações de trabalho e ideologia em Karl Marx. 2013. Disponível em: <<http://eumarxista.blogspot.com.br/2013/12/reflexoes-sobre-relacoes-de-trabalho-e.html>>. Acesso em 20 jan. 2017.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. Anais. Natal: SBHE, 2002, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves. *Um panorama da remuneração inicial dos professores nos Municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas*. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TAVARES, Rosilene Horta. Trabalho, conhecimento, tecnologia e novas qualificações requeridas pelo capitalismo: estudos iniciais sobre o papel do professor universitário na produção de trabalho. 2016. (Mimeogr.).

THERBORN, Gobran. "A crise e o futuro do capitalismo". In: SADER, E. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 39-61.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002.

VAN ZANTEN, Agnès. Políticas públicas educacionais. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Valorização dos Profissionais: carreira e salário. *Retratos da Escola*, v. 8, n.15, p. 409-426, jul./dez. 2014.

VIEIRA, Sofia. Lerche. A educação nas Constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n.299, p. 293-311, 2007.

APÊNDICE A**ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA**

Local da entrevista:

Data:

Bloco 1: Perfil socioprofissional

1. Nome completo:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Situação Funcional na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Explicar (ingresso, data, cargo, etc.)
5. Tempo de atuação em educação:
6. Tempo de atuação nessa escola/etapa de ensino em que atua/disciplinas ministradas:
7. Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:
8. Quantos turnos você trabalha? Quantos BM você tem?
9. Formação inicial/Pós-graduação
10. Motivação para ser professor:
11. Jornada de trabalho na escola: Em casa:
12. Participação em algum projeto da prefeitura?
13. Você é (foi) filiado ou possui (possuiu) proximidade com algum partido político? Por quê? Se sim, qual (quais)?

Bloco 2: Atuação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

1. Como você utiliza o tempo de atividade extraclasse (planejamento)? Ele é suficiente para você realizar todas as suas atividades de planejamento?
2. Para você o que é um plano de carreira?

3. Você sabe como estava estruturada a carreira docente antes de 2003? E depois de 2003, com a criação do cargo de Educador Infantil (hoje denominado de Professor para a Educação Infantil)?
4. Você sabe como se deu a criação da carreira da educação infantil na RMEBH, a partir de 2003? Quais eram as tensões?
5. Quais foram os argumentos da Prefeitura para justificar a criação dessa carreira e alteração na carreira de professor municipal?
6. Quais foram os argumentos dos professores à época sobre criação da carreira da educação infantil?
7. Como foi a participação e ações do Sind-REDE/BH no processo de criação da carreira na educação infantil?
8. Quais foram às respostas do poder público a essas ações do Sind-REDE/BH?
9. Em sua opinião, quais foram os motivos pelos quais a prefeitura optou por carreiras diferenciadas?
10. Como você avalia as diferenças entre as duas carreiras da RMEBH?
11. Você identifica mudanças na carreira dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir de 2008, ano em que se aprovou a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Se sim, quais foram às mudanças? Qual é a sua opinião sobre essas mudanças?
12. Como é atualmente a remuneração dos professores da RMEBH?
13. Você identifica mudanças na remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir de 2008, ano em que se aprovou a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Se sim, quais foram às mudanças? Qual é a sua opinião sobre essas mudanças?
14. Como é o tempo de atividade extraclasse na RMEBH? Como ele é composto? E na prática, como ele é utilizado nas escolas? Você identifica mudanças no tempo de atividade extraclasse dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir da Lei do Piso (2008)? Se sim, quais foram às mudanças? Qual é a sua opinião sobre essas mudanças?
15. Quais os principais pontos da pauta de reivindicações dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir de 2008? (Constam Carreira, Remuneração, a Lei do Piso, Tempo extraclasse)?
16. Quais foram às respostas do Governo Municipal de Belo Horizonte em relação às essas reivindicações, a partir de 2008? (Carreira, Remuneração e a Lei do Piso, Tempo Extraclasse)? Como você as avalia?

17. Qual é a sua opinião sobre o atual plano de carreira da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte?
18. Qual é a sua opinião sobre a remuneração da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte?
19. Você acha que o trabalho dos professores da RMEBH vem sofrendo mudanças? Em que sentido? (Houve redução/aumento dos salários, aumento das atividades, maior ou menor controle, ganho/perda de alguns direitos, etc.)? Explique.
20. Se você pudesse mudar algo em relação à carreira e remuneração dos professores na RMEBH, o que seria?

Bloco 3: Atuação do Sind-REDE/BH

1. Há um representante do Sind-REDE/BH na escola em que você trabalha? Como é a relação desse representante com os professores da sua escola?
2. Você conhece as principais reivindicações dos professores em relação ao plano de carreira na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte? Quais são elas?
3. Você conhece as principais reivindicações dos professores em relação à remuneração na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte? Quais são elas?
4. Você acompanha as pautas de reivindicações do Sind-REDE/BH? Se sim, você identifica mudanças nessas reivindicações, a partir da Lei do Piso?
5. O Sind-REDE/BH organiza momentos de discussão sobre a carreira e remuneração dos professores? Com que periodicidade? Você participa? Que temas são mais destacados pelos professores? Qual é a sua percepção em relação a essas discussões?
6. Como você avalia a atuação do sindicato no que se refere ao plano de carreira, de remuneração dos professores e a Lei Piso?
7. Em sua opinião, por que as reivindicações dos professores geralmente não são atendidas pelo poder público?
8. O sindicato tem acompanhado as medidas que estão propostas pelo executivo (nacional e municipal) em relação à educação pública? Como as avalia? E como tem atuado frente a elas?
 - a. PLP 257 / PLC 54- Contratação por OS
 - b. PEC 241
 - c. Previdência privada/Reforma da Previdência

d. Escola sem Partido

Bloco 4: Relação dos docentes com o Sind-REDE/BH

1. Há quanto tempo você é filiado ao Sind-REDE/BH?
2. Por que se filiou?
3. Quando e porque você recorre ao Sind-REDE/BH?
4. Você costuma participar das assembleias, dos movimentos de greves ou outras atividades do Sind-REDE/BH? Quais e com que frequência?
5. Como é a participação dos professores da sua escola nessas mesmas atividades?
6. Como você avalia a atuação geral do Sind-REDE/BH? Ele representa os interesses da categoria docente?

Bloco 5: Espaço aberto para outras questões de interesse do entrevistado

ANEXO A

REIVINDICAÇÕES DO SIND-REDE/BH NO PERÍODO DE 2007 A 2016

Ano	Tipo de atividade	Detalhamento da atividade	Excerto	Fonte
2007 2008 2009	Elaboração da Pauta de Reivindicações e Campanha Salarial	-	Índice de recomposição salarial, aumento do valor do cartão-alimentação e sua extensão para todos os trabalhadores em educação, isonomia salarial entre professores estatutários e celetistas, entre educadoras infantis e os professores estatutários e entre os servidores que possuem curso superior na PBH, fim da terceirização e realização de concurso público para os auxiliares de escola com critérios negociados com os/as trabalhadores/as com participação do Sind-REDE/BH” “Autonomia pedagógica e administrativa das UMEIs”	BO 28/02/2007; BO 07/03/2008; CA 2009 RE 2015
2008	Greve Nacional da Educação 14 de março	14 de março de 2008.	“Garantir uma jornada de 20h semanais com salário mínimo do DIEESE (R\$1.900,00)! Incorporar todas as gratificações e bonificações aos salários e estendê-los aos aposentados!”	CA 2008
2009	Greve	Início da greve no dia 14 de agosto de 2009.	“A categoria definiu pelo início da greve no dia 14 de agosto, pois não podemos mais deixar que a PBH implemente uma política educacional que desconsidera quem trabalha dentro das escolas”.	BO 10/08/2009
2010	Greve	Deflagrada em 14 de março, com duração de 28 dias.	“Principais pontos de pauta eram a reposição de perdas de 22,41% e unificação das carreiras da educação infantil com professores”. “Terminou com a apresentação de índices de reajuste que, embora muito insatisfatórios, avançavam em relação ao que havia antes”. Conseguiu-se “também o não corte do ponto, essencial para futuras mobilizações”.	JO nº 26 2010

2011	Campanha Salarial 2011		<p>“Recomposição salarial de 30% para todas as categorias; Previdência Municipal; Melhores condições de trabalho”</p> <p>“As mobilizações em torno da equiparação da carreira e isonomia salarial para Educação Infantil irão continuar assim como a defesa de uma previdência digna, a questão do piso, de 1/3 da jornada de trabalho para planejamento e todas as outras reivindicações que não foram atendidas pelo governo Márcio Lacerda”</p>	JO nº 27/2011
2012	Manifesto pela Educação Infantil de Qualidade para todas as crianças	25 de agosto é o Dia Nacional da Educação Infantil. Para nós, mães, pais e professoras, é o DIA DE LUTA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE PARA TODOS!	“As professoras da Educação Infantil receberem 40% menos que os demais professores da rede municipal e, por isso, fizeram uma greve de 45 dias neste ano (2012). Como cerca de 90% dessas profissionais têm curso superior (o que é recomendado), o salário baixo faz com que muitas saiam da Educação Infantil ou façam concursos para trabalhar em outra área”	Sind-REDE/BH, ago. 2012
2013	Ofício no Ministério Público		“No dia 25 de outubro, o Sind-REDE/BH protocolou ofício no Ministério Público denunciando o descumprimento por parte da PBH de três aspectos da Lei do Piso 11.738/2008 e legislações decorrentes tais como a Resolução 02/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: o percentual anual de reajuste do magistério no mês de janeiro; 1/3 da jornada de trabalho para atividades de planejamento e a não diferenciação salarial em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional”	BO nº 22 01/11/2013
2013	Campanha Salarial	Reunida em dois eixos: pontos centrais e pendências de anos anteriores.	“Entre os pontos centrais, destacam-se os relativos à carreira, salário e jornada de trabalho: a recomposição das perdas salariais, a unificação da carreira de professor para a educação infantil com a de professor municipal, a implantação de 1/3 (um terço) da carga horária do professor para planejamento, formação e avaliação, tempo coletivo para reunião pedagógica dentro da jornada de trabalho. Entre as pendências de anos anteriores, destacam-se as reivindicações relativas à unificação da carreira”	PA 2013

2014	Greve 2014	Deflagrada em 6 de maio de 2014, sendo suspensa no período de 11 de junho de 2014 a 17 de julho de 2014, encerrando-se no dia 18 de julho de 2014. As principais reivindicações foram: 7 horas de planejamento, unificação da carreira docente e o Caixa Escolar. Essa greve foi marcada por corte dos salários dos professores e várias ações realizadas pelo Sindicato e pelos trabalhadores em educação.	“O atendimento da nossa reivindicação de 15% de reajuste nos salários, vale-refeição de R\$28,00 e atendimento das demais reivindicações específicas dependem de uma ampla paralisação imediata. Suspender as atividades significa não aceitar a perversidade de reajuste maior para quem ganha mais e reajuste menor para quem ganha menos. Nos últimos anos, só conseguimos reajustes com muita luta”	CA 2014
2015	Pauta de Reivindicação dos Trabalhadores em Educação 2015	-	<p>“Reajuste de 25% (vinte e cinco por cento) para todos os servidores da ativa e aposentados, retroativo a 1º de janeiro de 2015”;</p> <p>“Implantação de 1/3 (um terço) da carga horária do professor para planejamento, formação e avaliação que corresponde a 7(sete) horas”;</p> <p>“Unificação da carreira de professor para a Educação Infantil com a de professor municipal”.</p>	BO nº 80 01/04/2015
2015	Greve	Deflagrada no dia 30 de setembro de 2015.	<p>“Ao longo da semana efetivamos a nossa denúncia nas regionais deixando a Comunidade Escolar ciente de que, até o momento, o prefeito não cumpriu a lei federal 11.738/2008 (piso nacional da educação) no que se refere ao reajuste anual de 13,01%, retroativo a janeiro, bem como as 7h semanais de Atividades Extraclasse, excluindo o tempo destinado ao recreio/lanche”.</p> <p>“Na assembleia do dia 5 de novembro a categoria definiu pelo fim da greve e continuidade da luta pelo reajuste salarial, s 7 horas de planejamento, a unificação da carreira docente e contra a privatização da educação pública”.</p>	BO Pós- assembleia 30/09/2015 BO 10/11/2015

2016

Pauta de
Reivindicação dos
Trabalhadores em
Educação 2016

-

“Recomposição das perdas salariais de acordo com índice acumulado de inflação de 26,08% para todos os servidores da ativa e aposentados, retroativo a 1º de janeiro de 2016”;

“Criação de legislação municipal que garanta os reajustes anuais do piso, mais a inflação, quando o mesmo for inferior à mesma”;

“Unificação da carreira de professor para a Educação Infantil com a de professor municipal”;

“NÃO À PRIVATIZAÇÃO E A TERCEIRIZAÇÃO: Revogação dos contratos de gestão de escolas com a Odebrecht; Retirada imediata do 1581 da Câmara Municipal”.

PA 2016

FONTE: Elaborada pela autora com base nas publicações do Sind-REDE/BH