



**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARCELA PERGOLIZZI MORAES DE OLIVEIRA**

**JORNADA DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO SOBRE A VIGÊNCIA DA LEI DO PISO SALARIAL NA  
RMC**

**CAMPINAS**

**2016**



**UNICAMP**

MARCELA PERGOLIZZI MORAES DE OLIVEIRA

**JORNADA DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO SOBRE A VIGÊNCIA DA LEI DO PISO SALARIAL NA RMC**

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR VICENTE RODRIGUEZ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de *Ciências Sociais na Educação*.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DEFENDIDA POR MARCELA PERGOLIZZI MORAES DE OLIVEIRA E ORIENTADA PELO PROF<sup>o</sup> DR. VICENTE RODRIGUEZ.**

CAMPINAS

2016

Ficha catalográfica Universidade  
Estadual de Campinas Biblioteca  
da Faculdade de Educação

Simone Lucas Gonçalves de Oliveira - CRB  
8/n.8144

Oliveira, Marcela Pergolizzi Moraes de, 1985-

OL4j Jornada de trabalho docente e remuneração de professores : um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na Região Metropolitana de Campinas / Marcela Pergolizzi Moraes de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Vicente Rodriguez.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Jornada de trabalho docente. 2. Lei n. 11738 - Piso salarial profissional nacional - Profissionais do magistério público da educação básica. 3. Condições de trabalho docente. 4. Formação continuada de professor. I. Rodriguez, Vicente, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Working hours and teachers' remuneration : a study about the enforcement of the wage floor law in the Metropolitan Region of Campinas

**Palavras-chave em inglês:**

Teacher's working journey

Law no. 11738 - National professional wage floor - Professionals of the public teaching of basic education

Teachers' working conditions

Continuous teacher training

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca**

**examinadora:**

Carolina de Roig

Catini Lalo

Watanabe Minto

Débora Cristina

Goulart

**Data de defesa:** 19-12-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**JORNADA DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO SOBRE A VIGÊNCIA DA LEI DO PISO SALARIAL NA RMC**

Autora: Marcela Pergolizzi Moraes de Oliveira

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina de Roig Catini (Presidente  
da banca)

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Cristina Goulart

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

**CAMPINAS**

**2016**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as condições de trabalho docente nos municípios da Região Metropolitana de Campinas, a partir de um estudo acerca das jornadas de trabalho docente. Verifica-se o processo de adequação à Lei nº 11.738/08 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecendo um salário mínimo aos docentes e a garantia de 1/3 de suas jornadas para a preparação de aulas, estudos dentre outras atividades. Registrou-se qual foi a trajetória e os trâmites percorridos pelos municípios para a implementação desta lei. Observou-se qual o espaço reservado para a formação continuada durante o tempo de trabalho do professor. Procurou-se identificar, também, se dentro das chamadas horas-atividade, horas para reuniões, os docentes possuem condições adequadas para o desenvolvimento de suas funções, como espaço adequado, computadores, internet, impressoras. Buscou-se verificar se existe um modelo de adequação à Lei adotado pelos municípios. A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que as gestões municipais, para se ajustarem à nova legislação, fizeram um estudo administrativo, financeiro e burocrático de impacto desta política, deixando de lado uma construção coletiva com os professores e gestores escolares e seus possíveis impactos pedagógicos. Ampliou-se a contratação de professores especialistas (Inglês, Educação Física, Artes, Informática, Projetos) modificando os currículos escolares sem um estudo aprofundado do significado dessas mudanças. Conclui-se que a Lei do Piso é uma conquista para os docentes, porém deve ser constantemente avaliada na sua maneira de implementação, para que o tempo para a preparação de aulas, estudos e formação continuada seja realmente cumprido, não existindo apenas nos termos das leis municipais e estaduais.

Palavras-chave: Jornada de trabalho docente; Lei n. 11738 - Piso Salarial Profissional Nacional - Profissionais do magistério público da educação básica; Condições de trabalho docente; Formação continuada de professor.

## **ABSTRACT**

### **WORKING HOURS AND TEACHERS' REMUNERATION: A STUDY ABOUT THE ENFORCEMENT OF THE WAGE FLOOR LAW IN THE METROPOLITAN REGION OF CAMPINAS**

The objective of this work is to analyze the conditions of teachers' work in the municipalities of the Metropolitan Region of Campinas, based on a study about the working hours of teachers. This work verifies the process of suitability to the Law n°11.738/08, which institutes the National Professional Wage Floor, establishing a wage floor to the teachers and a guarantee of 1/3 of their working hours to prepare lesson plans and to study, among other activities. It was recorded the trajectory and the procedures carried out by the municipalities for the implementation of this law. It was observed the space reserved for the continuous teacher training during the working time of the teacher. It was also aimed to identify whether, within the so-called activity hours, meeting hours, teachers have adequate conditions for the development of their functions, such as adequate space, computers, internet, printers. It was sought to verify if there is a model of adequacy to the Law adopted by the municipalities. The hypothesis that guides this research is that the municipal managements, to conform to the new legislation, made an administrative, financial and bureaucratic study of the impact of this policy, leaving aside a collective construction with teachers and school managers and their possible pedagogical impacts. The hiring of specialist teachers (English, Physical Education, Arts, Computer Science, Projects) was expanded, modifying school curricula without a detailed study of the significance of these changes. Concluding, the Wage Floor Law is an achievement for teachers, but it must be constantly evaluated in its implementation, so that the time for the preparation of classes, studies and continuous teacher training is actually fulfilled, not existing only in terms of municipal and state laws.

**Keywords:** Teacher's working journey; Law no. 11738 - National professional wage floor - Professionals of the public teaching of basic education; Teachers' working conditions; Continuous teacher training

*Viajar nas piores locomotivas,  
debaixo de chuva e vento, em plena tempestade de neve...  
tudo, na terra, está tapado com as trevas, sepultado pela  
neve...*

*é cansativo viajar num tempo desses, é até mesmo  
perigoso...*

*mas, mesmo assim tem um certo encanto...*

*existe esse encanto! ...*

*Só há uma coisa que eu acho absolutamente desprovida de  
encanto:*

*é que nós devemos obedecer, eu e outras pessoas,  
aos canalhas, aos imbecis, aos ladrões.*

*Mas a vida não pertence inteiramente a eles!*

*O futuro não é deles!*

*Eles vão desaparecer como desaparece um abscesso num organismo  
sadio!*

*Não existe nada na vida que não possa alterar, mudar!*

*(GORKI, Maksim. Pequenos burgueses, 1979)*

*Seremos ainda cientistas, se nos desligamos da multidão?*

*(Brecht, em “A vida de Galileu”, 1955)*

## **Agradecimentos**

Durante os últimos anos, cada pessoa que de alguma forma foi próxima a mim, contribuiu para me trazer reflexões, para me dar suporte, para que resultasse esse trabalho. A imprecisão das palavras abaixo não corresponde ao meu imenso agradecimento a todas vocês.

Primeiramente, fora Temer. Em segundo lugar, a primeira pessoa que gostaria de registrar agradecimento é meu orientador Vicente Rodriguez, que, com todas as adversidades do cotidiano acadêmico, é exemplo e inspiração de militância por uma educação pública de qualidade.

Um agradecimento especial à professora Carol Catini, que, além de trazer excelentes contribuições na banca de qualificação, assumiu o difícil papel de me orientar ao final desse processo, e que acredito ter pouca dimensão do quanto ajudou para a finalização da escrita. Obrigada, mesmo!

Agradeço à professora Selma Venco, pela participação na banca de qualificação. Ao professor Lalo W. Minto e à professora Débora Goulart, pela leitura cuidadosa e importantes sugestões na banca defesa dessa dissertação. Também agradeço à professora Neri de Souza pelo auxílio no começo desse processo, por ter me iniciado nessa vida investigativa durante a graduação e ter tido o cuidado minucioso em ensinar a escrita científica.

Agradeço aos funcionários das prefeituras pesquisadas que se disponibilizaram à conceder entrevistas sobre a jornada de trabalho de suas(seus) professoras(e)s. E à todas(os) as(os) professoras(os) de escola pública que resistem e enfrentam, em seu cotidiano, a dor e a delícia desse importante metiê.

Registro também meu agradecimento aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – GPPE orientado pelo professor Vicente Rodriguez, pelas leituras e discussões realizadas, enquanto foi possível a minha participação. Em especial à Wislayne Oliveira; e à Raquel Andrade e Renata Rossini, companheiras de trabalho de campo, reflexões e angústias – com a Rê, os conflitos de sermos professoras e as dificuldades de se fazer a pesquisa concomitantemente.

Quero registrar meu especial agradecimento à Liliane Bordignon, a quem eu sucessivamente recorri em todas as dúvidas e ajudas, revisões do texto, a quem me coloca questões constantemente e sempre esteve ali. À Carol Florido e ao Ricardo Andrade, que, da mesma maneira, estiveram próximos dessa escrita.

Às camaradas e aos camaradas da graduação, pós-graduação e agregados, que em nossas inúmeras reuniões, conversas na cantina, nas mesas de bar, e nos jantares em nossas casas, sempre contribuíram na construção da minha leitura de mundo e, conseqüentemente, como isso se entrelaça na maneira de realizar e registrar esta pesquisa. Aimar Shimabukuro, Bárbara Jhose, Carol Nozella, Cassiano Pagliarini, Dalila Mouro, Erika Moreira, Fabiana Rodrigues, Júlia Incao, Júlio Corrêa, Luciana Galzerano, Luciana Santos, Marta Menezes (a vida é tão mais!), Michele Barthazar, Renan Eleotéreo, Rodrigo Molina, Sérgio Stocco, Susana Rizzato, Viviane Silva e tantas(os) outras(os), muito obrigada!

Às amigas professoras de Jundiaí que, nesse período também foram muito importantes no desenvolvimento da pesquisa, pela compreensão, por me incentivarem e contribuírem com a educação pública, o ensino de qualidade e a alegria da criançada. Ana Cláudia Zunigan, Ariene Leal, Karina Mayer, Lívia Delgado, Mariana Carboni, Paulinha Saito, Pressley Kerller, Raquel Gotardi, Val Barbosa, Talita Camargo e Vanessa Souza. Uma especial lembrança à Flávia Leila da Silva (e sua família) que me acolheu na terra da uva e que compartilha de tanta sintonia perante a sociedade, à educação e à maneira de respeitar as crianças. E à Clau Formis, que também emprestou sua morada e tantos outros ensinamentos e exemplos durante essa trajetória. É tamanha sorte tê-las por perto.

À Gabi Vilhagra, um especial agradecimento, parceira de vida, de trabalho, de perrengues e alegrias. Agradeço aos cuidados, mimos e à grande paciência. Mulher guerreira e, claro, presente nas lutas pela educação laica, gratuita e de qualidade.

Por fim, agradeço à minha família por todo apoio, compreensão pelas poucas idas à Santos e reconhecimento da importância desse trabalho. Meus pais Lucimar e Antônio Carlos, irmãs, cunhadas e sobrinhos mais fresquinhos e lindos Ricardo e Lorena que me deram Martin, Rafael e Lana que me deram Mafê.

## **LISTA DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS**

Quadro 1. Pesquisas sobre a valorização do magistério distribuídas por temas e subtemas

Quadro 2. Número de pesquisas sobre a valorização do magistério distribuídas por temas

Quadro 3. Pesquisas sobre a jornada docente distribuídas por temas e subtemas

Quadro 4. Número de pesquisas sobre jornada docente distribuídas por temas

Quadro.5. Jornadas de trabalho de professores do Ensino Fundamental I, em jornadas de aproximadamente 30 horas semanais – RMC

Quadro 6. Parcerias realizadas para Formação Continuada de Professores nos municípios da RMC em 2014

Quadro 7. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Americana

Quadro 8. Composição da Jornada de Trabalho Docente e Vencimentos – Artur Nogueira

Quadro 9. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Campinas

Quadro 10. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Cosmópolis

Quadro 11. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Engenheiro Coelho

Quadro 12. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Holambra

Quadro 13. Composição da Jornada de Trabalho Docente prevista para 2015 – Holambra

Quadro 14. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Hortolândia

Quadro 15. Composição da Jornada de Trabalho Docente - Indaiatuba

Quadro 16. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Itatiba

Quadro 17. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Jaguariúna

Quadro 18. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Monte Mor

Quadro 19. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Nova Odessa

Quadro 20. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Paulínia

Quadro 21. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Pedreira

Quadro 22. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Santa Bárbara D'Oeste

Quadro 23. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Santo Antônio de Posse

Quadro 24. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Sumaré

Quadro 25. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Valinhos

Quadro 26. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Vinhedo

Tabela 1: Salário base dos professores do Ensino Fundamental I, da RMC

Gráfico 1: Salário base dos professores do Ensino Fundamental I, da RMC

Figura 1: Alterações da Resolução 08/2012 – Estado de São Paulo

Figura 2: Mapa dos municípios que formam a Região Metropolitana de Campinas, por classe de tamanho populacional, em 2010.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 -Roteiro de Entrevista – trabalho de campo

Anexo 2. Jornadas de Trabalho Docente dos municípios da RMC

Anexo 3. Indaiatuba: Cursos de formação continuada no ano de 2014

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADIn – Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPed – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAQi - custo-aluno-qualidade  
CBEs – Conferências Brasileiras de Educação  
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade  
CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Milton Santos"  
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – Ensino Integral  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa  
CNTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação  
COGEIME – Instituto Metodista de Serviços Educacionais  
CONAEs – Conferências Nacionais de Educação  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação  
CPB – Confederação dos Professores do Brasil  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CSTD – Carga Suplementar de Trabalho de Docente  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DOC I – Docente I  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
H.A. – Hora Aula  
HA– Horas-Atividade  
HAP –Horas de Atividade Presencial  
HAPE – Horário de Atividade Pedagógica na Escola  
HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas. "História, Sociedade e Educação no Brasil"  
HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo  
HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico Livre  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPP – Intervenção Pedagógica Paralela  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NAEDs – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Profissional de Desenvolvimento Infantil  
PIC – Aceleração de Aprendizagem  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional  
RMC – Região Metropolitana de Campinas  
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados  
SEFIT/MTb - Seção de Fiscalização do Trabalho – Ministério do Trabalho  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
SindProSBO – Sindicato dos Professores de Santa Bárbara  
SRT/MTb - Secretaria de Relações do Trabalho – Ministério do Trabalho  
UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.  
UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - NEOLIBERALISMO E A LEI DO PISO SALARIAL.....</b>	<b>25</b>
1.1. Tempo de trabalho docente.....	25
1.2. Reformas da Educação.....	32
1.2.1. O contexto neoliberal.....	32
1.2.2. Histórico e antecedentes da Lei do Piso Salarial.....	35
1.2.3 Reformas Educacionais e o neoliberalismo.....	53
<b>CAPÍTULO 2. LEI DO PISO SALARIAL E SUAS RESISTÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
2. 1. A Lei do Piso Salarial.....	63
2.2. Resistências docentes na rede estadual paulista.....	68
<b>CAPÍTULO 3. LEI DO PISO E A REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS.....</b>	<b>83</b>
3. 1. Processos de implementação e jornadas de trabalho.....	86
3.2. Salário.....	93
3.3. Formação Continuada.....	96
3.4. Participação docente.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>

## Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar as condições de trabalho docente a partir de um estudo acerca das jornadas de trabalho docente. Para tanto, analisamos os processos de implementação da Lei do Piso (Lei nº11.738/08) nos municípios da Região Metropolitana de Campinas, analisando de modo mais detido à adequação à lei no quesito referente à jornada de trabalho, uma vez que a lei garante um terço da carga horária reservada às atividades extraclasse.

Registraremos qual foi a trajetória e os tramites percorridos pelos municípios para a implementação desta lei. A princípio seria aprofundada a análise nos quatro municípios que, desde 2012, já contemplavam os professores com essa jornada: Indaiatuba (2012), Monte Mor (2012), Paulínia (2012) e Vinhedo (2012). Porém, no decorrer da pesquisa e no trabalho de campo, viu-se que nem todos os municípios em questão estavam realmente adequados e tampouco deram abertura para a análise de todas as informações. Também nos pareceu importante o registro das informações das formas das gestões municipais de toda uma região, de modo que pudéssemos comparar e analisar semelhanças e diferenças. Portanto, decidiu-se levantar os dados gerais dos 20 (vinte) municípios<sup>1</sup> da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Organizamos tais registros buscando explicitar os modelos adotados pelos municípios, localizando as formas de organização do trabalho docente pelo salário e pela organização da jornada, localizando o tempo de trabalho escolar e os tempos reservados à preparação das atividades pedagógicas em sala de aula, bem como à formação continuada. Neste sentido, nos questionamos: qual é o espaço reservado para a formação continuada durante o tempo de trabalho do professor? Na organização da jornada escolar pelos municípios, dentro das chamadas horas-atividade, horas para reuniões, os docentes possuem espaço para contribuir na tomada de decisões da escola? Qual a participação docente na própria implementação da Lei do Piso? Ao

---

<sup>1</sup> Os municípios em que estudamos a implementação da Lei do Piso salarial que compõem a Região Metropolitana de Campinas (RMC) são: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

responder tais questões, estaremos apreendendo a concepção de trabalho docente mobilizada pelas gestões municipais, assim como abordando formas de gestão e organização deste trabalho, com olhar para a questão temporal do desenvolvimento do trabalho docente.

A hipótese que orientou esta pesquisa é a de que as gestões municipais, para se ajustarem à nova legislação, fizeram um estudo administrativo, financeiro e burocrático de impacto desta política, colocando-a em prática, sem, no entanto, diminuir as desigualdades entre docentes de uma mesma região e deixando de lado uma construção coletiva com os professores e gestores escolares e suas possíveis interferências pedagógicas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa de Educação e Ciências Sociais, no campo de estudo das Políticas Educacionais, cujos procedimentos metodológicos foram desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa de Política Pública (GPPE) da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao se estudar a implementação e o estudo sobre a Lei do Piso se faz importante explicitar as relações com o sistema social, político e econômico mais amplo, procurando transparecer o contexto sob o qual se implementa tal política. Buscaremos, desta forma, expor as concepções de política educacional que orientaram os mandatos administrativos no período entre 1996 a 2014, bem como apontar o conjunto de influências que atuam no processo da formulação de políticas, dentre eles, os partidos políticos, as agências multilaterais, sindicatos e sociedade civil organizada (MAINARDES, 2009).

Ao adotarmos estes procedimentos metodológicos, inserimos nossa pesquisa na perspectiva histórica e crítico-dialética, caracterizada pelo esforço de entendimento da realidade humana a partir de sua construção histórico-social e de sua atividade prática. (SEVERINO, 1997; LOMBARDI, 2004).

Segundo Gisele Masson (2012), que realizou um estudo a respeito das contribuições do método materialista histórico dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais,

o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012, p.02).

Nesse sentido, a investigação buscou compreender as disputas e contradições que envolveram a implementação da Lei do Piso a partir da reconstrução histórica da Lei. 11.738/2008 e todo o aporte de documentos legais que a balizaram e a antecederam. Buscando traçar as relações que esses processos possuem com o contexto internacional das políticas educacionais, assim como a posição ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho.

Além disso, procurou-se analisar, no caso da implementação da Lei na Região Metropolitana de Campinas, como a trajetória nacional se relaciona com a política educacional em âmbito municipal, alterando as formulações de Plano de Cargos e Carreiras do Magistério ou outros documentos diretamente vinculados à mudanças da jornada docente influenciados por esta Lei. Além da forma como estas modificações chegaram às escolas e ao trabalho do professor.

O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe (MASSON, 2012, p.09).

O período estudado representa um momento de efervescência do debate educacional, com significativas mudanças no cenário nacional. Duas forças políticas ocuparam os mandatos presidenciais neste período, de 1995 a 2002 sob o comando de Fernando Henrique Cardoso - FHC (PSDB), de 2003 a 2010 com Lula – Luís Inácio Lula da Silva (PT) e sua sucessora Dilma Rousseff, de 2011 a 2014. Podemos verificar a elaboração de Diretrizes Nacionais (Lei 9394/1996), Fundos de Financiamento

(Fundef (EC14/1996, Lei 9424/1996) e Fundeb (EC53/2006, Lei 11.494/2007)), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1996), Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), Sistema Nacional de Avaliação (a partir de 2005), Municipalização do Ensino e descentralização (a partir de 1996), durante um período relativamente curto, mas que impõem mudanças gerenciais nas três esferas governamentais.

Neste contexto, foi elaborada e promulgada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (Lei 11.738/08). A implementação da Lei do Piso do Magistério, insere-se no conjunto da luta nacional pela valorização dos professores. Que aparece pela primeira vez no texto da Constituição Federal de 1988 – em termos correlatos: *valorização dos profissionais da educação escolar*, no artigo 206<sup>o</sup>, parágrafo V<sup>2</sup>, vinculando esta valorização à criação de Planos de Cargos e Carreiras e o ingresso por meio de concursos públicos e prova de títulos. Depois disso, encontra-se no texto da LDB (Lei n<sup>o</sup> 9.394/96), ao referendar o mencionado artigo da CF/88. No mesmo ano, com a implementação da Emenda Constitucional 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, se explicita no título da lei, novamente, esta “preocupação”. Será tratado no texto o que incentivou estas medidas ao longo desses anos.

Adotamos a opção por uma pesquisa qualitativa que se utiliza de informações quantitativas para sustentarem e fundamentarem as características educacionais dos municípios. Na construção da pesquisa seguimos as orientações apresentadas por Beatriz Lang (1992), que sugere uma coleta de dados por meio de diversas fontes que se complementam ao longo da pesquisa. Neste estudo, a fonte privilegiada é a bibliografia especializada sobre a política educacional brasileira e os documentos produzidos pelos órgãos governamentais, assim como depoimentos de gestores, professores e sindicalistas dos municípios investigados.

Para tanto, as fontes utilizadas são:

- Teses, dissertações e artigos já realizados dentro da temática de valorização dos profissionais do magistério, assim como o contexto da educação nacional no período estudado;

---

<sup>2</sup> Artigo 206<sup>o</sup>, parágrafo II: 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.

- Foi realizado um levantamento de teses e dissertações que tiverem como objeto de estudo a valorização docente com o objetivo de conhecer as perspectivas de análise, bem como se o tipo de registro e sistematização proposta na presente pesquisa já tinha sido realizada. O levantamento contribui para definição dos caminhos percorridos;
- Levantamento de dados quantitativos recolhidos pelo site da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do estado de São Paulo – SEADE, 2014; Censo demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e Censo Educacional de 2012 (INEP);
- Documentos legais nacionais e municipais: o capítulo da Educação da Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, dez/1996); Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº10. 172/2001), Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), assim como leis complementares e Planos de Cargos e Carreiras do Magistério dos municípios da Região Metropolitana de Campinas;
- Entrevistas com gestores dos municípios investigados, de acordo com a abertura e disponibilidade dos mesmos, apoiadas em modelos semiestruturados com roteiro pré-elaborado;

Com a complementação e confronto das informações recolhidas por meio destas fontes, ao longo da pesquisa, elaboramos a análise e a escrita desta dissertação.

### **Valorização do Magistério: o que se pesquisa?**

Para construirmos um panorama do que se tem estudado sobre esta temática, realizamos levantamento bibliográfico em dois acervos nacionais: o *Banco de Teses da CAPES*<sup>3</sup> e o *SciELO – Scientific Electronic Library Online*. Foi feito um levantamento através das palavras-chave: *valorização do magistério* e *jornada de trabalho docente*, sem refinamento. A busca nos portais sem refinamento implica em considerar trabalhos de todas as áreas, desta maneira pode-se ter uma visão da amplitude que o tema alcança, mesmo não se tratando aqui destas pesquisas, apenas sinalizar a quantidade de pesquisas.

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O atual sistema de busca no Banco de Teses da Capes delimita a consulta em defesas que ocorreram entre 2010 e 2013. O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC e disponibiliza o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.

O Scielo disponibiliza na internet 873 periódicos, sendo 280 nacionais, com atualização anual. A maior parte dos artigos nacionais disponíveis é da área da saúde, entretanto, o portal também dispõe uma quantidade relevante de artigos na área das ciências humanas.

O resultado da busca pela palavra-chave *valorização do magistério*, no portal da CAPES, foi de 51 pesquisas encontradas, sendo 37 (trinta e sete) mestrados acadêmicos e 14 (quatorze) doutorados. No acervo do Scielo, encontramos 23 (vinte e três) artigos. A partir dos resumos e palavras-chave definidas pelos autores, destacam-se oito variações temáticas principais e subtemas, quais sejam:

Quadro 1. Pesquisas sobre a valorização do magistério distribuídas por temas e subtemas

Temas	Subtemas
Administração	gestão democrática
Avaliação	avaliação externa, índices
Educação Física	práticas pedagógicas, matrizes curriculares, formação inicial
Ensino de Ciências e Matemática	práticas pedagógicas, matrizes curriculares, formação inicial, estágio, formação continuada
Formação de Professores	formação continuada de professores, estágio, formação inicial, magistério indígena, educação do campo, educação física
História da Educação	memórias de professores, trajetórias, ideias pedagógicas
Políticas Educacionais	gestão, regulamentação do trabalho, legislação educacional, financiamento, condições de trabalho, sindicalismo

	docente, municipalização, piso salarial/remuneração, plano de cargos e carreira, Planos Municipais de Educação, profissionalização do magistério, currículo
Psicologia	identidade docente, práticas pedagógicas, vínculo organizacional

Fonte: Scielo e Banco de teses e dissertações da CAPES. Elaboração própria (maio de 2014).

É importante ressaltar que parte dos trabalhos aborda mais de um tema, podendo ser classificados em mais de um item. Esta análise centrou-se apenas em apontar as tendências de pesquisa sobre valorização do magistério. Verificou-se uma ampla variedade de abordagens teórico-metodológicas nos estudos realizados.

Pode-se inferir que a partir da implementação do Fundef, inúmeros estudos sobre a municipalização e financiamento da educação foram realizados. Há uma predominância de temas relacionados às Políticas Educacionais.

O crescente interesse por essa temática está diretamente relacionado às mudanças recentes da sociedade brasileira. O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado –, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais – seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses – despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo (ARRETCHE, 2003, p. 7-8).

Segue abaixo quadro quantitativo das pesquisas – teses e dissertações e artigos – cuja localização no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no acervo do Scielo se dá pela palavra-chave *valorização do magistério*:

Quadro 2. Número de pesquisas sobre a valorização do magistério distribuídas por temas

	CAPES	SCIELO
TEMAS	Nº DE PESQUISAS	

<b>ADMINISTRAÇÃO</b>	1	-
<b>AVALIAÇÃO</b>	2	-
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	3	-
<b>ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</b>	5	-
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	6	4
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b>	4	1
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	27	17
<b>PSICOLOGIA</b>	3	-
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>23</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Scielo. Elaboração própria.

O resultado pela busca da palavra-chave *jornada docente*, sem refinamento, no Banco de teses e dissertações da CAPES, foi de 32 pesquisas, sendo 25 (vinte e cinco) mestrados acadêmicos, 6 (seis) doutorados e 1 (um) mestrado profissional. No Scielo não houve resultados. Dividimos em oito temas, sendo eles:

Quadro 3. Pesquisas sobre a jornada docente distribuídas por temas e subtemas

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
Educação Especial	formação inicial de professores
Ensino de Ciências e Matemática	formação continuada, práticas docentes
Formação de Professores	formação continuada, formação inicial, educação ambiental
Gestão Escolar	HTPC, educação do campo
Políticas Educacionais	salário, piso salarial, condições de trabalho, sindicalismo, plano de cargos e carreira, evasão, currículo
Psicologia	práticas docentes, sofrimento no trabalho/mal estar, trajetórias, identidade docente
Saúde	educação médica, HTPC, movimentos sociais, educação do campo
Sociologia da Educação	condições de trabalho docente

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Scielo. Elaboração própria.

Verifica-se que parte dos trabalhos agrupa-se dentro de várias áreas temáticas, desta forma, foram organizados de acordo com a área de maior aproximação. Observa-se que os dois principais eixos que aparecem as pesquisas são formação de professores e políticas educacionais.

Segundo Arretche (2003), *os temas da pesquisa na área têm estado fortemente subordinados à agenda política do país. Em boa medida, a avaliação dos resultados alcançados pelas políticas em voga ou a atualização da informação existente sobre programas já consolidados* (p. 8).

Vale ressaltar que esta análise limitou-se em apontar as tendências de pesquisa sobre jornada docente. Observa-se, assim como nas pesquisas sobre valorização do magistério, que há uma variedade de abordagens teórico-metodológicas.

Segue abaixo a tabela quantitativa das pesquisas localizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, através da busca pela palavra-chave *jornada docente*:

Quadro 4. Número de pesquisas sobre jornada docente distribuídas por temas

<b>TEMAS</b>	<b>Nº DE PESQUISAS</b>
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	2
<b>ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</b>	3
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	5
<b>GESTÃO ESCOLAR</b>	1
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	12
<b>PSICOLOGIA</b>	4
<b>SAÚDE</b>	2
<b>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b>	2
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração própria.

Este levantamento buscou observar onde se localizam as pesquisas sobre a valorização do magistério e a jornada docente, obtendo-se um panorama geral da investigação dentro destas temáticas. Não será foco de estudos desta dissertação a análise das tendências e sobre o que tratam estas pesquisas.

Este trabalho está organizado em três capítulos:

Capítulo 1: Apresenta a análise do contexto em que ocorreu a tramitação da Lei do Piso, inserida num aprofundamento de políticas neoliberais e expõe o histórico e os antecedentes de elaboração da Lei 11.738/08 em âmbito federal, sintetiza a pesquisa bibliográfica acerca dos processos políticos e legislativos para a implementação de um piso nacional docente, buscando expor como se desenvolveram as disputas políticas institucionais.

Capítulo 2: Traz como ocorreu a aprovação da Lei do Piso e as resistências a tais mudanças políticas e econômicas a partir das jornadas de lutas docentes contra a precarização de seu trabalho.

Capítulo 3: Apresenta o levantamento de dados realizados nos vinte municípios da RMC, nos anos de 2014 e 2015, referentes ao processo de implementação da Lei do Piso, assim como a maneira como se apresentam as jornadas, os vencimentos e a formação continuada dos professores.

## Capítulo 1 – Neoliberalismo e a Lei do Piso Salarial

Neste capítulo apresentamos análise do contexto no qual se deu a tramitação da Lei do Piso, inserida num aprofundamento de políticas neoliberais, refletindo os sentidos da organização por uma jornada de trabalho condizente com a tarefa docente, isto é, sobre a dinâmica do trabalho escolar no interior de nossa sociedade moderna industrial.

### 1.1. Tempo de trabalho docente

O trabalho docente sofre as influências que ocorrem no mundo do trabalho, que são mediadas pela lógica do capital e submetidas a novas regulações sociais pelas políticas públicas. As condições que se apresentam para o trabalho do professor não se referem apenas a essa categoria profissional e estão longe de ser caso isolado. As políticas educacionais parecem produzir um professor flexível com capacidade de se adaptar às mudanças do mercado educacional e do trabalho:

“Esse novo clima necessita novos mecanismos de controle de custos e da autonomia do professor por intermédio de uma gama de práticas enfatizando condições mais fortuitas de emprego, flexibilidade, controle de performances relacionadas não somente com pagamento, mas com promoção e desemprego” (SINCLAIR et al, 1995, p. 266-267 citado em BALL, 2006, p. 14).

Com as transformações de padrão de gestão da educação, que significa uma lógica de organização do trabalho pautada na produtividade do sistema educativo e no resultado das avaliações externas do rendimento dos estudantes e na meritocracia advinda dos bônus salariais e classificação das melhores e piores escolas, o professor é cada vez mais responsabilizado individualmente pelo *fracasso* escolar, pelos resultados obtidos nas avaliações e, por fim, pela qualidade educacional.

Nessa responsabilização, não se leva em consideração os contextos sociais em que as escolas se inserem, a padronização curricular imposta pelos materiais didáticos e avaliações externas, as múltiplas jornadas, as condições de trabalho dos professores e seus respectivos salários.

A mensuração de um salário pode ser calculada através do tempo de trabalho que é despendido para realização de uma tarefa fim – no caso do professor, suas aulas e horas de HTPC, atrelando-se a esse valor diversos outros aspectos (qualificação, arrecadação do ente federativo (caso o estabelecimento seja público), plano de carreira, etc.). O trabalho do professor vai muito além da sala de aula: inicia-se com o planejamento, depois somam-se as avaliações, o preenchimento de burocracias, seja para coordenação da escola, seja para pais ou responsáveis – através de registros, formulários, diário de classe, reuniões – realizados em boa parte, fora do horário de trabalho.

Essas atividades tomam tempo, obrigando-os a fazer trabalhos em casa, nos momentos que deveriam ser de lazer, o que diminui o tempo que têm para si próprios, para suas famílias e para outras atividades. É um trabalho sem limites: não termina ao fim da jornada, mas invade toda a vida do professor (FERREIRA, 2010, p.08).

Numa breve digressão, é importante mencionar que a forma de percepção e de vivência do tempo foi objeto de estudos de autores que buscavam evidenciar as distinções no modo de vida introduzidas pela sociedade industrial. Thompson (1998) faz um estudo histórico a respeito de como o trabalho industrial foi moldando os corpos a uma aceitação do tempo que gastamos com o trabalho e com a vida privada. Neste sentido, o autor questiona:

Se a transição para a sociedade industrial madura acarretou uma reestruturação rigorosa dos hábitos de trabalho – novas disciplinas, novos estímulos, e uma nova natureza humana em que esses estímulos atuassem efetivamente –, até que ponto tudo isso se relaciona com mudanças na notação interna do tempo? (THOMPSON, 1998, p.269, grifos meus).

Ele demonstra que nas sociedades pré-industriais, quando o trabalho não está subordinado ao tempo do relógio e, sim, à orientação pelas tarefas, parece não haver uma distinção entre o “trabalho” e a “vida”. Essas relações se misturam, existem dias de mais trabalho, e dias com menos, de acordo com a necessidade. Porém, com a transição para o capitalismo industrial, quando o trabalhador passa a ser contratado por tempo de trabalho, o valor do tempo torna-se dinheiro, e não é interessante para o empregador que esse tempo seja desperdiçado: “O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (Idem, 1998, p.272).

Assim, progressivamente, a noção de que o tempo em que não se trabalha é tempo “perdido”, foi ganhando a naturalidade que no trabalho docente se manifesta hoje pelo fato de que mesmo nos tempo livres do controle dos relógios, fora da escola, pode-se estar trabalhando todo o tempo, mas recebendo apenas quando a folha ponto está assinada. O trabalho invade a vida, mas não compõe a vida. Não se mensura, portanto, não se remunera nas “horas livres” que, não obstante, tornaram-se, em parte, também horas de trabalho.

As transições para esse modelo de trabalho e uso do tempo variaram de acordo com a cultura – que se expressa através dos sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas, assim como, com o estágio em que se encontrava o capitalismo industrial. O que se observa *não são apenas mudanças na técnica de manufatura que exigem maior sincronização de trabalho e maior exatidão nas rotinas do tempo em qualquer sociedade, mas essas mudanças como são experienciadas na sociedade capitalista industrial nascente* (THOMPSON, 1998, p.289). Da mesma maneira, como essa percepção do tempo se atrela ao condicionamento tecnológico e como isso intensifica a exploração da mão de obra.

Segundo Thompson (1998), durante o início dessa transição para a sociedade industrial, houve grande resistência ao modelo de vida que se impunha. Há relatos de patrões indignados com seus trabalhadores, de que quando recebiam um bom preço pelo seu trabalho não iam trabalhar nas segundas-feiras e nas terças-feiras, pois passavam boa parte de seu tempo em cervejaria ou boliche<sup>4</sup>. O autor mostra que no decorrer do processo de consolidação do modo de produção capitalista, que corresponde à generalização do emprego da força de trabalho como mercadoria, as resistências se manifestaram de diversas formas. No entanto, com as reiteradas investidas do capital contra a organização do trabalho, cada vez mais se quebraram as possibilidades de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras, e o capital conquista o amoldamento do uso do tempo da força de trabalho segundo suas determinações:

a primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus

---

<sup>4</sup> A Santa Segunda-Feira parece ter sido observada quase universalmente em todos os lugares em que existiam indústrias de pequena escala, domésticas e fora da fábrica. Essa tradição era geralmente encontrada nos poços das minas, e às vezes continuava na manufatura e na indústria pesada. Perpetuou-se na Inglaterra até o século XIX – e, na verdade, até o século XX – por complexas razões econômicas e sociais (THOMPSON, 1998, p.283).

comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceitado as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a lição, a de que tempo é dinheiro (THOMPSON, 1998, p.294).

Na medida em que a classe trabalhadora perde a capacidade de resistir ao emprego do tempo ao trabalho, também perde a capacidade de desenvolver livremente suas capacidades, pois como diz Marx, em *Salário, preço e lucro*, “o tempo é o campo do desenvolvimento humano”, e continua:

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja a vida, afora as interrupções puramente físicas de sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. E, no entanto, toda a história da moderna indústria demonstra que o capital, se não lhe põe um freio, lutará sempre, implacavelmente e sem contemplações, para conduzir toda a classe operária a este nível de extrema degradação (idem, 1977, p.371).

Vale ainda salientar que dentre as investidas por mudança de hábitos dos trabalhadores e trabalhadoras, Thompson (1998) confere papel central à escola que disciplina os filhos da classe para a introdução na vida industrial, criminalizando a resistência à venda da força de trabalho. Nesse sentido, a escola, como instituição da sociedade moderna, também cumpre seu papel ao longo de sua história como instrumento de inculcação do “uso econômico do tempo”<sup>5</sup>, processo para o qual ele nos dá alguns exemplos:

Clayton<sup>6</sup> reclamava que as ruas de Manchester viviam cheias de “crianças vadias esfarrapadas; que estão não só desperdiçando o seu tempo, mas também aprendendo hábitos de jogo” etc. Ele elogiava as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade: “os estudantes ali são obrigados a levantar cedo e a observar as horas com grande pontualidade” (THOMPSON, 1998, p.292).

Em 1772, Powell<sup>7</sup> igualmente *via a educação como um treinamento para adquirir o “hábito do trabalho”*; *quando a criança atingia os seis ou sete anos, devia*

---

<sup>5</sup> THOMPSON, 2009, p.292.

<sup>6</sup> Folheto: Friendly advice to the poor [Conselho amigável aos pobres], do ver. J. Clayton, “escrito e publicado a pedido dos antigos e atuais funcionários da cidade de Manchester” em 1755.

<sup>7</sup> Anônimo [Powell], *A view of real grievances* (1772), p.90.

*estar “habituada, para não dizer familiarizada, com o trabalho e a fadiga” (p.292). Havia a recomendação para que as escolas de Raikes, Newcastle, em 1786, fossem referência em ordem e regularidade. Eram elogiadas por deixarem as crianças mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas. As pré-escolas recebiam regulamentações sobre a pontualidade e assiduidade. Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado*<sup>8</sup>.

Além de transformar os hábitos pela introdução da disciplina e da sujeição à autoridade escolar, ao controlar o uso do tempo dos alunos também controla o trabalho de educar. Desde a instauração dos sistemas de ensino, foi criada uma homogeneidade no tempo do funcionamento das escolas. Dessa maneira, todas as escolas, professores e alunos se adequam a uma mesma organização e movimento, o que facilita o controle de suas atividades (CATINI, 2013).

Ainda que nem sempre seja alcançado eficientemente, esse controle é uma das principais ações da administração responsável pela instrução pública no período republicano. Trata-se de uma busca pela construção de um sistema racionalizado e científico (CATINI, 2013, p.107).

Neste modelo concentra-se no professor a responsabilidade por garantir essa ordem e disciplina, sendo o seu trabalho alvo de constante supervisão, para que não “falhe” e cumpra com o seu dever e ocupe seu tempo da maneira correta.

Como exemplo de tal processo, cabe citar o decreto nº1964, de 1896, das escolas-modelo do Grupo Escolar, que continha um Regulamento de Instrução em que estabelecia que o professor havia de chegar 10 minutos antes da hora de trabalho e descreve como deveria se portar para que mantivesse a ordenação de tempos e até espaços ocupados pelos alunos. *Deverá acompanhá-los na mesma ordem, ao saírem para o recreio e ao se retirarem do estabelecimento; executar fielmente o programma e horário de ensino, auxiliando o director a manter a disciplina no estabelecimento*” (Fonseca apud CATANI, 2004, p.06).

A escola, quando passa a se organizar pelo tempo preciso dos relógios, mas também pela divisão em séries, bimestres, semestres, etc., se coloca em conexão direta com o modo de produção. Na medida em que se complexifica, com a reunião de diversos trabalhadores, ela se burocratiza e se fragmenta. Executa à maneira da divisão

---

<sup>8</sup> Rev. William Turner, em THOMPSON, 1998, p. 293.

social do trabalho, a sua divisão interna de trabalho, de especialização, de fragmentação dos conhecimentos e com isso desenvolve uma tecnologia própria da gestão educacional. Assim, o tempo escolar se preenche, ajustando tempos ociosos com tempos ocupados por tarefas, números de aulas e quantidade de dias letivos:

(...) a transformação do tempo numa imagem espacial está sempre presente na forma peculiar pela qual se organizam as escolas, o que pode ser constatado pelo simples fato de se empregarem agendas onde são preenchidos os horários de toda semana com atividades previstas – aulas das disciplinas, intervalos, provas, etc., ou nos cronogramas de atividades dos bimestres, semestres, anos. Essa necessidade de visualização do tempo com fragmentos espaciais a serem preenchidos é a própria coisificação temporal, que nos objetifica e nos integra a ele (CATINI, 2013, p.122-3).

Essa grade de tempo, ainda que com modificações aqui ou ali, com planos curriculares comuns em cada unidade territorial, mantém-se uniformizada num grande padrão de critérios estabelecidos pela legislação nacional. Dessa forma, se um estudante cumpriu determinados anos de escolarização, poderá ser comparado a outro que desempenhou esse mesmo período e terão, formalmente, o mesmo nível de formação (CATINI, 2013).

Evidentemente que o ímpeto do capital de extirpar as determinações qualitativas de tudo o que existe, de modo a tudo submeter ao rolo compressor da acumulação, que calcula, mede, compara e intercambia, tem relação com a comparação entre alunos, mensurados e equiparados no interior das escolas; o que, por sua vez, é importante para sua conversão na mercadoria força de trabalho, e para o bom funcionamento do mercado de trabalho (idem, 2013, p.126).

A comparação entre os alunos vem sendo realizada através de avaliações internas – dentro da própria escola, e externas - em âmbito municipal, estadual, nacional e internacional. Assim como exposto acima, para que seja garantido êxito nessas avaliações, responsabiliza-se o professor pela garantia desses resultados. Dessa maneira, o trabalho do professor é cerceado de modelos e materiais prontos a serem seguidos, nessa “corrida contra o tempo” para que se aplique todos os conteúdos que são enviados pelas provas.

A introdução da organização da administração científica taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo representaram a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo praticamente de todo o século XX. Vale dizer que, já no início do século, a administração da educação

pública fora influenciada pelos reformadores que buscavam adequar a organização do ensino ao modelo de eficiência da indústria moderna.

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelado e fragmentado que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Os diferentes trabalhos eram articulados numa linha rígida de produção, estabelecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas.

Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se da força de trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. (ANTUNES, 1999, p.37)

Neste sentido, Lourenço Filho defendia o “taylorismo educacional” nas reformas dos anos 1920 no Brasil, para garantir a modernização do sistema educacional em conformidade com as mudanças no mundo do trabalho. A busca pela profissionalização do ensino estava aliada a uma divisão pormenorizada do tempo de trabalho docente, a divisão entre trabalhadores da educação e especialistas, em conjunto com prescrições de modelos de ensino. Essa supressão do trabalho intelectual do operário transferida para a gerência ocorre de maneira muito similar à organização do trabalho do professor ao serem introduzidos instrumentos cada vez mais autonomizados e prescritivos (CATINI, 2013). Em consequência disso, pensava-se que “assim como a fábrica deveria tornar-se espaço “apolítico” da produção, também a educação não deveria relacionar-se com nenhuma finalidade política” (CATINI, 2013, p.133). Num processo de reavaliação do movimento, Lourenço Filho destaca que essa defesa pela “autonomia da escola” se deu no período que antecedeu à ascensão nazista na Alemanha, e nos primeiros anos após a revolução de 1917, na Rússia. Com isso, defendia que os professores deveriam lecionar de maneira neutra, o que se referia ao:

princípio de **nenhuma doutrinação e, em especial, de nenhuma preparação político-social de crianças e jovens, admitindo como exata a ideia de que o livre desenvolvimento poderia levar às formas de melhor convivência numa sadia base democrática: elas regularizariam, pensava-se, não só as relações entre os homens e os grupos de uma mesma pátria, como também as relações gerais entre os povos.** Para isso, julgava-se bastante tomar por centro a

criança segundo capacidades naturais de desenvolvimento, e organizar a escola como uma instituição purificada, de onde homens também purificados devessem surgir. (LOURENÇO FILHO, s/d, p.26 apud CATINI, 2013, p.133, grifos nossos).

Esses ditames sobre a neutralidade e a sua defesa, por pressupor que ela garanta uma educação mais democrática, compõem o ideário neoliberal presente nas últimas décadas.

## **1.2. Reformas da Educação**

### **1.2.1. O contexto neoliberal**

A partir dos anos de 1970, o capitalismo começa a apresentar problemas estruturais cujos principais motivos se mostram através de: redução dos níveis de produtividade resultando na diminuição da taxa de lucro<sup>9</sup>; limitação do padrão fordista/taylorista que não respondia mais ao *desemprego estrutural* que se iniciava; aumento relativo da autonomia da esfera financeira em que no novo processo de internacionalização, o capital financeiro torna-se espaço prioritário para a especulação; fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas gerando uma maior concentração de capitais; a crise do “Estado de bem-estar social”; e o aumento das privatizações. (ANTUNES, 1999).

O final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 é período marcado por grandes lutas das organizações da classe trabalhadora, numa reação do proletariado, mais especificamente do operário-massa<sup>10</sup>. O taylorismo/fordismo realizavam uma expropriação intensificada deste trabalhador, destituindo-o de qualquer forma de participação na organização do processo de trabalho.

Como tentativa de superar sua própria crise, e como do processo de desenvolvimento histórico e social, algumas “providências” são tomadas, como o aparecimento do neoliberalismo, a privatização do Estado, a diminuição dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. Este se caracteriza como um processo de reestruturação do capital e, conseqüentemente, um processo de

---

<sup>9</sup> “Dentre outros motivos, caudada pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60”. (ANTUNES, 1999, p. 29)

<sup>10</sup> “Parcela hegemônica do proletariado da era taylorista/fordista que atuava no universo concentrado no espaço produtivo.” (ANTUNES, 1999, p.40)

reestruturação da produção e do trabalho, visando recuperar os níveis de crescimento anteriores.

A tríade composta pelos EUA, Alemanha e Japão, países capitalistas avançados, é o núcleo centralizador que acentuou o caráter discriminador e destrutivo desse processo, com suas novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho somadas à liberalização comercial e às novas formas de domínio técnico-científico.

Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital (ANTUNES, 1999, p.34).

Nessa fase da reestruturação do capital, o desemprego em dimensão estrutural, a precarização do trabalho e a destruição da natureza em nível globalizado tornaram-se seu “cartão de visita”. Novas formas organizativas começaram a ser implementadas, como padrão de *acumulação flexível*, que se fundamenta num padrão produtivo organizacional vinculado ao uso de tecnologia avançada. Desenvolve-se uma estrutura produtiva flexível, utilizando-se, muitas vezes, de empresas terceirizadas. Novas técnicas de gestão são implementadas, em que o lema “vestir a camisa” da empresa é empregado na forma de trabalho em equipe, “células de produção”, “times de trabalho” entre outras (ANTUNES, 1999).

A intensificação do trabalho se revela por meio de estratégias que congregam a tecnologia da comunicação e informação com a demanda de afazeres e as relações trabalhistas que acabam por invadir a vida privada de todos os trabalhadores envolvidos (ROSSO, 2016).

Com o mecanismo, o empregador solicita do trabalhador a elevação da quantidade e da qualidade do produto ou serviço. Assim, a intensidade expressa o dispêndio das capacidades dos trabalhadores, sua energia física, inteligência em conceber, criar e analisar, e da afetividade nas relações interpessoais, cultura e socialização (DAL ROSSO, 2006, p.141-2).

No caso brasileiro a modernização conservadora se dá mediante a ditadura empresarial-militar dos anos de 1964 ao início dos anos 1980, com o fortalecimento da industrialização.

No que tange ao ensino, são conhecidas as teses da “tecnificação” do ensino, com o aumento do ensino profissional e aumento da desigualdade entre sistemas de ensino, com a reforma do ensino superior e a introdução do sistema de créditos, e os desdobramentos de turno escolares na escola básica, que ampliaram a jornada de trabalho docente.

No início da década de 1970, o índice de atendimento da população em idade escolar era baixo e havia alta taxa de evasão e repetência. Dados que precisavam ser revertidos para que se alcançasse uma maior produtividade do sistema de ensino. No estado de São Paulo, em 1970, 53% dos alunos em idade escolar estavam fora da escola, conforme Perez (1994) <sup>11</sup>.

Para que se aumentasse o número de vagas, houve a ampliação do número de escolas, mas eram insuficientes, e o que já se verificava no antigo primário se estendeu ao ginásio (chamado de ensino primário a partir da década de 1970): as salas de aula superlotadas, com até 50 (cinquenta) alunos, e para se garantir o acesso, criou-se mais turnos com menores períodos de aulas para admitir mais alunos, principalmente nas periferias da Grande São Paulo, onde a população era mais numerosa (PEREIRA, 2015).

A grande maioria das escolas da periferia atende à população de baixa renda, funciona em três, quatro e, às vezes, até cinco períodos, matricula um número de alunos sempre muito acima da capacidade física de cada sala de aula, o que obriga os professores a trabalharem com até 50 alunos, fato que, além de tudo, torna o seu trabalho altamente improdutivo (PEREIRA, 2015, p.53 *apud* TEIXEIRA, 1988, p. 93, grifos nossos).

Segundo Sonia Kruppa (1994), em 1986, 40% das escolas<sup>12</sup> funcionavam com sua capacidade máxima, em quatro turnos e salas superlotadas (PEREIRA, 2015). A falta de estrutura e condições precárias de trabalho já eram bastante evidentes nesse período.

---

<sup>11</sup> Em 1970, a população do Estado de São Paulo era de 17.770.975 habitantes. Os jovens menores de 15 anos representavam 37% da população (6.537.904), segundo dados da Fundação SEADE. O número de alunos matriculados de 1ª a 4ª série em 1970 era 2.257.657, de 5ª a 8ª 945.317 e no ensino médio 284.186. Somadas as três modalidades temos um total de 3.487.160 (53%) (PEREIRA, 2015).

<sup>12</sup> Principalmente as da Região metropolitana de São Paulo.

### 1.2.2. Histórico e antecedentes da Lei do Piso Salarial

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, educadores se organizaram em associações<sup>13</sup> de diferentes tipos, contrários às reformas instituídas pela ditadura civil-militar.

Já durante os congressos da Confederação dos Professores do Brasil<sup>14</sup> (CPB<sup>15</sup>) os professores debatiam as diferenças salariais entre os estados, abrindo a possibilidade para a discussão de um Piso Nacional. Segundo Monlevade (2000), só foi possível quando os estados mais ricos derrubaram seus salários até quase aos dos estados mais pobres, decorrente da inflação sofrida entre 1979 – 1980. Porém, o foco de luta política salarial, em grande medida orientado pela Central única dos Trabalhadores (CUT), foi de se preparar para a atuação na Constituinte, *passando pelo movimento das Diretas-Já, elaborando as discussões e teses e projetando os seus líderes que iriam para a Câmara Federal* (MONLEVADE, 2000, p.121).

Busca-se, aqui, sintetizar como no decorrer das últimas décadas ocorreram os processos políticos e legislativos para a implementação de um piso nacional docente, procurando expor como se desenvolveram as disputas políticas institucionais, por meio de pesquisa bibliográfica.

---

<sup>13</sup> Entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito situam-se a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977; o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), constituído em 1978; e, a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Essas três entidades se reuniram para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980, a qual foi seguida de outras cinco ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. E entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CPB41 (Confederação dos Professores do Brasil) e ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) as quais vieram a liderar a organização do I Congresso Nacional de Educação realizado em 1996 substituindo a série interrompida das CEBs. (SAVIANI, 1997)

<sup>14</sup> A fundação da CPPB em 1960 foi um marco inicial de organização, que começava com a reunião da categoria mais numerosa dos professores: a dos professores públicos primários, naquele tempo aproximadamente 300.000.(RIBEIRO, 1979: 146) Em 1972 teve-se a agregação dos professores secundários e a transformação da CPPB em CPB. Em 1990, ocorre a transformação da CPB em CNTE, desta vez abarcando professores de 1º e 2º graus, especialistas e funcionários das escolas públicas estaduais e parte das municipais.

<sup>15</sup> Faziam parte da CPB dois deputados constituintes que se destacaram na luta pelo piso durante o processo de debate da nova Constituição, Hermes Zaneti (PMDB - RS) e Gumercindo Milhomen (PT - SP). Gumercindo foi presidente da APEOESP durante a década de 1980. Hermes Zaneti foi presidente da CPB de 1979 a 1985.

Em 2008, promulgou-se a Lei nº11.738, que garante um piso salarial aos professores e estabelece que todas as jornadas docentes devam reservar, no mínimo, 1/3 de sua carga horária prevista para a preparação de aulas e horas de estudo individuais ou coletivas. A implementação desta lei é objeto de análise desta dissertação de mestrado.

A Lei n.º11.738/2008 estabelece um valor unificado mínimo a ser pago aos professores de todo o país, instituindo que, caso o município, estado ou Distrito Federal não possuam condições financeiras para cumprir tal meta, é dever da União subsidiá-los, fornecendo recursos complementares para o pagamento do piso salarial docente. Outro ponto importante desta lei, ao qual dar-se-á maior ênfase neste texto, é a garantia de, no mínimo, um terço da jornada extraclasse para que os docentes possam preparar suas aulas, realizarem reuniões pedagógicas e cursos de formação continuada.

O fundamento da implementação integral da lei é a própria valorização do magistério, uma vez que incidiria, há um tempo, em aspectos econômicos, garantindo um piso salarial e diminuindo as desigualdades entre níveis salariais docentes nas diversas regiões do Brasil; assim como a garantia de resguardar um dos aspectos da especificidade do trabalho docente que é a necessidade de planejamento e formação continuada, ou seja, a preservação das qualidades de uma atividade intelectual que exige constante preparação e jornada paga garantida para além das atividades em sala de aula.

A Constituição Federal de 1988, em seu Título VIII “Da ordem social”, Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I “Da Educação”, apresenta dez artigos que normatizam os princípios educacionais. A atuação do professor neste novo contexto também pressupunha uma maior participação em outros espaços além da sala de aula. No texto desta Lei, o docente deve exercer seu trabalho dentro das seguintes bases do artigo 206º.: *II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; 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; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.* (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Até 1988 não havia documentos oficiais – apenas textos acadêmicos e anais de Congressos de Professores, sobre jornada e carreira docente. Monlevade (2000) afirma que, segundo Zaneti<sup>16</sup>, estas questões eram um problema delicado e que discutir isso daria muito trabalho na construção da “carreira nacional”.

Havia unanimidade entre os professores e na CPB em que parte da jornada deveria ser para “horas extraclasse”. Mas o tempo da jornada - se vinte ou quarenta horas, ou mesmo outra medida independente de “turno escolar” - e a proporção de horas “extraclasse” constituía um grande problema na categoria e na administração dos sistemas de ensino: muitos professores e, principalmente professoras, defendiam a jornada reduzida ao período matutino ou vespertino, conforme secular tradição no Brasil de as aulas terem duração reduzida a quatro horas diárias e a jornada da professora estar associada à preservação da “jornada doméstica” (MONLEVADE, 2000, p.125).

O debate sobre a jornada integral permanece atual, pois por conta dos baixos salários, muitos docentes e até mesmo as próprias Secretarias Municipais de Educação, defendem múltiplas jornadas para haver a possibilidade de acumularem renda. Outra possibilidade levantada, por Monlevade (2000), para esta mesma defesa das múltiplas jornadas é a de que num determinado momento histórico, pela falta de professores, as escolas particulares queriam garantir a jornada reduzida nos sistemas públicos para que os professores dobrassem a carga horária de trabalho em suas escolas.

Em 1989, o deputado federal Gumercindo Milhomem<sup>17</sup> (PT/SP – na época), redigiu a proposição do PL1880/1989. *Seu projeto previa o piso com reajustes mensais pelo índice de inflação do Dieese e fazia referência à proposta aprovada no XIV Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em 1981, que estipulou o valor do piso em três salários mínimos para uma jornada de 20 horas semanais* (Revista Fórum, 2012<sup>18</sup>). No Congresso a proposta foi rejeitada – com argumentos que se repetiram nesses últimos anos, alegando-se a interferência na autonomia das unidades federativas.

---

<sup>16</sup> Em entrevista concedida à Monlevade em 1997.

<sup>17</sup> Foi presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), entre 1981 e 1987.

<sup>18</sup> “A ameaça de retrocesso”, 9 de fevereiro de 2012.

Disponível em: < <http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/a-ameaca-de-retrocesso/>>, último acesso em ago/2014.

Cabe aqui mencionar que com a unificação entre professores de redes estaduais e funcionários, na transformação do CPB em CNTE, em 1990, algumas discussões que já estavam consolidadas na CPB, tiveram que ser revistas. O CPB já tinha uma comissão que trabalhou um projeto de Diretrizes de Carreira, porém, juntamente com a CNTE decidiram deixá-lo mais conciso.

Uma comissão composta pelos professores João A. Monlevade (PT), Alba Correia da Silva (PC do B) e Mariza Abreu (PCB) colocou em evidência a necessidade de centralizar todos os esforços para a conquista do PSPN. Neste período já haviam chegado ao consenso de que o valor justo seria de três salários mínimos para um salário mínimo do DIEESE, assim como o fim das jornadas reduzidas que *descaracterizam o compromisso profissional e impossibilitam a qualidade do ensino-aprendizagem* (MONLEVADE, 2000, p.134). Porém, para o projeto ser aprovado pela CNTE teve-se que flexibilizar a pauta sobre jornadas, pois não aceitariam uma jornada única integral.

Segundo Monlevade (2000), no início da década de 1990, as lutas sindicais de alguns estados, como AM, PE e MT, passaram a adotar como pauta a conquista de um piso salarial. Mas não ampliavam a discussão a respeito de um Piso Nacional, e sim, por um vencimento inicial da carreira estadual se articulando com a CNTE.

O Amazonas saiu na frente, e em sua legislação estadual fixou o valor do Piso em três salários mínimos<sup>19</sup>. Porém, só o cumpriram por alguns anos quando surgiram argumentos sobre inconstitucionalidade da vinculação ao salário mínimo (MONLEVADE, 2000).

Retomando a tramitação oficial, em 1987, iniciou-se o movimento em torno da elaboração das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Anteprojeto 1.258/1988), de autoria de Octávio Elysio (na época PMDB e depois PSDB/MG). Em 1989, a Comissão de Educação, da Câmara dos Deputados, se organizou para dar início aos debates referentes à LDB, sob a presidência do Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB/CE). Durante o ano de 1989 a CPB esteve presente em muitas audiências públicas da Comissão.

Aos 28 de junho de 1990, foi votado e aprovado o relatório do Deputado Jorge Hage (PDT/BA). No texto, no que se refere à jornada, possuía a seguinte redação:

---

<sup>19</sup> Legislação não localizada pela autora.

*Art.100, XIV: “Regime de trabalho de 40 horas semanais com prioridade para dedicação exclusiva e admitindo-se outras formas de regime, a critério dos respectivos sistemas de ensino com, no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse” (grifos nossos).*

Neste mesmo artigo também havia a proposição do PSPN, em seu inciso II, que segundo Monlevade (2000), representava a apresentação da proposição salarial melhor elaborada<sup>20</sup>.

Em 1990, houve eleições e assumiu a presidência do país Fernando Collor de Melo (PRN/AL)<sup>21</sup>. Quem assumiu a presidência da Comissão neste mandato foi o deputado Carlos Sant’Anna (PMDB/BA). Na troca de mandato dos deputados, alguns representantes que estavam encabeçando este processo não se reelegeram, como: Jorge Hage, Octávio Elísio, Hermes Zaneti e Gumercindo Milhomen.

Durante os anos de 1991-1992, houve uma pausa na tramitação da LDB, que pode-se considerar estratégica, pois neste período o MEC se organizou internamente e durante a gestão do Prof. José Goldemberg, sua assessora Prof<sup>ª</sup>. Eunice Durham se articulou com o Senador Darcy Ribeiro<sup>22</sup> que produziu um projeto alternativo de LDB, apresentado ao Senado em 1992. Isto ocorreu justamente no período em que as crises governamentais resultaram no *impeachment* do presidente Collor. Portanto, enquanto o projeto da LDB tramitava na Câmara, surgiu essa iniciativa paralela no Senado, porém o texto não foi apreciado (MONLEVADE, 2000; SAVIANI, 1997).

Quando o presidente Fernando Collor renuncia, assume o vice Itamar Franco. Quem se torna responsável pelo Ministério da Educação é o educador Murilo Hingel, que retomou a tramitação democrática da LDB. A comissão passa a ter como presidente o deputado Paulo Bernardo (PDS-RS) e como relatora a deputada Ângela Amim (PDS-SC) e, como resultado, publicou um novo texto em maio de 1993. Nele, o regime de trabalho é definido em, no mínimo, 20 horas semanais, sugerindo-se a adoção de um regime de 40 horas. O tempo destinado às atividades extraclasse fica a critério dos

---

<sup>20</sup> Este relatório não foi localizado, ficando restritas às informações trazidas pela bibliografia.

<sup>21</sup> Sofreu processo de impeachment em 1992, após processo de corrupção. Teve como vice-presidente, o senador Itamar Franco, que assumiu seu posto.

<sup>22</sup> Assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF).

sistemas de ensino. Desta forma, o projeto de LDB segue para o Senado, e passa a ter como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho, do PMDB.

Devemos considerar que, neste período, estávamos no contexto educacional orientado por novas definições, originadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>23</sup>, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990. Os países assinaram um documento para erradicar o analfabetismo e melhorar os indicadores nacionais em educação. A Conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

No Brasil já era previsto, segundo a Constituição ADCT de 1988, em seu artigo nº 60, que nos primeiros dez anos de sua promulgação, o Poder Público deveria aplicar, ao menos, 50% de seus recursos previstos pela a pasta educacional<sup>24</sup> para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Em decorrência desse cenário, foi elaborado o Plano Decenal de Educação a partir de 1993.

Célio da Cunha, assessor especial para a área de Educação da Unesco no Brasil, relata o caráter deste plano pelo governo da época:

A ideia de todos pela educação reveste-se de importância capital neste momento crítico da educação nacional. Não se pode mais admitir, numa política educacional, que o Estado se responsabilize por tudo, o que não significa que o poder público esteja cumprindo plenamente o seu papel. O que se busca, com o Plano Decenal, é um reajuste de ambas as partes. Da parte do poder público (União, estados e municípios), o cumprimento de suas responsabilidades constitucionais, e, da parte da sociedade civil, o exercício ativo de sua cidadania, cobrando vagas e qualidade por um lado e, por outro, ajudando a escola a desempenhar a sua função pública com o máximo de competência e exercendo saudável pressão para que o país, em suas diversas instâncias, reconheça, com fatos concretos e não mais com discursos demagógicos de campanha, a importância social do professor, profissionalizando essa atividade e resgatando um compromisso que pode responsabilizar publicamente os que não o cumprirem (CUNHA, 1993, p.27, grifos nossos).

---

<sup>23</sup> Contou com a presença de delegações de 155 países, 20 organismos inter-governamentais e 150 organismos não-governamentais.

<sup>24</sup> A que se refere o art. 212 da CF 88.

Nota-se que a visão presente no documento traz o princípio do conceito de responsabilização ou *accountability*. Que seria um tipo de prestação de contas que, segundo Adrião e Garcia (2008), envolve mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os “prestadores” de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade, neste caso, os professores. Desta maneira, encontram uma saída para localizar o responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.

Segundo publicação do MEC (1993), os professores ocupam uma posição central na qualidade da educação, e incentiva que a função do magistério seja reconhecida publicamente pela sua relevância social.

O Plano Decenal concebe a valorização do professor pela conjugação simultânea de três vertentes: Carreira, Condições de Trabalho e Qualificação. No primeiro caso, destaca-se a necessidade urgente de os Estados e Municípios reverem as carreiras de magistério, com o objetivo de dotá-las de padrões e características capazes de promover um exercício digno da profissão; quanto às condições de trabalho, trata-se de assegurar padrões básicos de funcionamento das escolas, criando-se ambientes de aprendizagem adequados aos desafios existentes; finalmente, é preciso rever a formação, tanto das Escolas Normais quanto das Licenciaturas, de forma a compatibilizá-la com as necessidades da escola, e a criar mecanismos de educação continuada de professores (BRASIL, 1993b, p.05).

Nesse sentido, sinaliza que a média salarial de professores primários, na década de 1990, era equivalente à U\$ 200,00 mensais, apresentando grandes variações entre regiões e sistemas de ensino. *“Esses padrões de remuneração tornam pouco atraente a carreira, pois são, em geral, inferiores aos de outros segmentos profissionais que apresentam média de escolaridade inferior à dos professores”* (BRASIL, 1993-a, p. 24).

Em contramão a esses indícios de valorização do trabalho docente, foi o posicionamento declarado pelo Banco Mundial em relatório publicado naquele mesmo período. Segundo Marília Fonseca (1998), em documento de 1995, o ponto central da política do Banco Mundial é a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos gastos do ensino. Direciona investimentos para bibliotecas, material didático e livros, em prejuízo do “fator humano”. O número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino é desconsiderado para o desenvolvimento da educação, mas útil para redução de custos, colocando em prática a orientação de reduzir custos ampliando ao máximo os resultados.

O ministro Murílio Hingel, no início de 1993, chamou todas as pastas do MEC e convocou os secretários estaduais e municipais de educação, os reitores de universidade, os conselheiros estaduais de educação e algumas organizações da sociedade civil, entre as quais a CNTE, para discutir e elaborar o Plano Decenal de Educação. (MONLEVADE, 2000).

O MEC organizou o Seminário Nacional de Educação, realizado de 10 a 14 de maio de 1993, na Universidade de Brasília. E em junho do mesmo ano, instalou o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica, composto pelas entidades: CONSED, UNDIME, CNTE, CRUB. Somaram-se o Ministério do Trabalho, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. O MEC estava presente através da Secretaria de Ensino Fundamental, que se efetivou como Presidente, na pessoa da Prof<sup>a</sup>. Maria Aglaê de Medeiros Machado, pela Secretaria de Ensino Superior, pelo FNDE e, algumas vezes, pelo próprio Ministro ou seu secretário geral, Prof. Antônio Barbosa. (MONLEVADE, 2000).

A questão da definição da composição da jornada do professor era controversa.

Todos eram unânimes em reconhecer que a dupla jornada e o multiemprego são a causa principal da perda de qualidade do ensino. Acontece que uma jornada integral de 40 horas semanais com 20 a 25 horas de docência significa abertura de milhares de novos postos de trabalho para professores que iriam ocupar as horas-aula liberadas para horas-atividade dos colegas (e muitas vezes estes professores simplesmente não existem como no caso de disciplinas de ciências exatas), provocando uma quase duplicação de despesas com a folha de pagamento. Ora, melhorar salário e contratar mais professores de uma só vez seria um desafio impraticável, argumentavam o CONSED e a UNDIME. A CNTE e outros retrucavam: será que os recursos arrecadados vinculados à educação estão sendo aplicados corretamente? Ou, não haverá muitos professores disponíveis, já na folha de pagamento e com desvio de função? Daí ter sido adotado o critério de “25 alunos por professor no sistema”, como elemento regulador do embate “verbas versus salários” (MONLEVADE, 2000, p.158).

Surge neste debate a questão da definição de um custo-aluno-qualidade<sup>25</sup>, para se estabelecer metas de investimento baseado numa estimativa de gastos mínimos educacionais.

Restando apenas sete meses para o fim do mandato, a elaboração de um documento se acelerou. Chegou-se a um consenso de que era necessário elaborar um Acordo Nacional com as diretrizes teóricas e práticas para a implantação dos Novos Planos de Carreira.

Para a elaboração deste acordo, foram organizados espaços para que fossem debatidos os temas pertinentes. Houve um Seminário sobre Formação do Magistério e um Seminário com os Sindicalistas da Educação, e a principal questão foi o PSPN tentando se identificar o mecanismo de sua viabilização prática.

Também foi retomada a questão da elaboração de um custo-aluno-qualidade, porém não se definiu um mecanismo que viabilizasse recursos em todos os estados e municípios.

Porém, como os valores dos salários dos professores nos estados e municípios brasileiros eram extremamente baixos<sup>26</sup> acabaram facilitando a negociação que se deu entre dirigentes do MEC, CONSED, UNDIME e CNTE sobre o valor do PSPN e as condições das jornadas a serem incluídos no Acordo (MONLEVADE, 2000).

Na última reunião do Fórum ficou acertado que ao final da Conferência Nacional de Educação Para Todos seria aprovado um documento que resumisse os termos de um Acordo a ser transformado, em 15 de outubro de 1994, num Pacto Nacional.

A Conferência, trazer dados da conferência – onde ocorreu, quem reuniu, teve como objetivo articular e elaborar um documento que orientaria a construção de um

---

<sup>25</sup> Questão que foi retomada adiante pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que publicou o texto “Custo Aluno-Qualidade Inicial”, em 2007. Aperfeiçoado, se tornou a Resolução nº08/2010 CBE/CNE, em que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional de acordo com o CAQi. Foi aprovada em diversas emendas nas últimas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), e consta na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014).

<sup>26</sup> Neste seminário a CNTE organizou um quadro expondo os salários iniciais dos estados brasileiros, e o colocou na entrada do evento.

Plano Nacional de Educação, sob a influência da Conferência de Jomtien. Desta maneira, foi assinado o Acordo Nacional do Plano Decenal de Educação para Todos.

A introdução do Acordo traz pontos importantes para o reconhecimento do momento histórico, portanto, reproduzimo-la abaixo.

#### ACORDO NACIONAL

##### *Introdução*

*A história recente está a indicar que a construção da ordem democrática e das garantias aos direitos de cidadania requer um **projeto de Nação** que estabeleça, ao mesmo tempo, as bases para maior equidade interna e para sua conversão em **país produtivo e competitivo no contexto mundial**. Nessa perspectiva, a **educação é fator preponderante do desenvolvimento porque, pela universalização do conhecimento, promove a capacidade de participação consciente nos processos de decisão coletiva, de contribuição eficiente no sistema produtivo e de usufruto da riqueza socialmente gerada.**(...)*

*Assim sendo, mais do que nunca a sociedade brasileira toma consciência de que **sua condição cultural e o atual sistema educacional como um todo não são compatíveis com as exigências do projeto de desenvolvimento que se deseja para o Brasil**. Reconhece, portanto, que a educação brasileira só terá significado nesse projeto se constituir prioridade nacional definida pelo concurso da sociedade política e de todos os cidadãos e se o governo, a quem legitimamente incumbe a coordenação e a **implementação da política nacional de educação, souber interpretar esta prioridade**.*

*Por essas razões e consoante as **declarações de Jomtien e de Nova Délhi**, as entidades e os cidadãos presentes à Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994, propõem à sociedade e ao Poder Público este termo de Acordo Nacional de Educação para Todos (grifos nossos).*

Esta introdução situa a posição governamental sobre as influências da política internacional sobre a política educacional brasileira.

Neste sentido, estabeleceu-se o valor de, no mínimo, R\$300,00 para a implementação de um piso profissional do magistério, com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994.

Este valor de R\$ 300,00 corresponderia a um novo regime de trabalho de *quarenta horas semanais*, em que, pelo menos, 25% do tempo seria destinado a trabalho extraclasse, como planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional.

A valorização dos profissionais em educação, e a implantação do piso deverão articular-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, com consequente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, mediante projetos próprios de cada sistema. Os ganhos de produtividade dos sistemas, relativos à redução dos níveis de evasão e repetência, e de custeio de manutenção, resultantes do melhor gerenciamento dos recursos humanos e materiais, serão revertidos, obrigatoriamente, à melhoria salarial (BRASIL, 1993a, 1994).

O Acordo tinha como principal foco para a obtenção da melhoria da educação, a valorização dos profissionais da educação, através da formação, das condições de trabalho e da remuneração docente. O que traz o questionamento do porquê do levantamento dessas bandeiras. Pelo caminhar histórico entende-se que cria um plano de fundo para a responsabilização dos resultados sobre os docentes.

Podemos constatar, aqui, que a valorização se explicita como uma moeda de troca pelo aparecimento de resultados. Está presente a concepção de que o único fator que determina o rendimento do aluno é o professor. A política de responsabilização é evidente neste documento.

O Acordo, além de orientar, estabeleceu prazos para a implementação de suas metas. O primeiro passo se daria em 15 de outubro de 1994, com o firmamento do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação – com objetivos de realizar estudos sobre a repercussão do piso nos diversos sistemas, para a implementação em doze meses. Além de apresentar estudos sobre mecanismos de implementação do novo regime de trabalho e dos Planos de Carreira, dos recursos necessários para viabilizá-los, das formas de articulação entre as diversas instâncias governamentais, das novas fontes de financiamento para os proventos dos inativos, valorização do pessoal técnico-administrativo e de apoio das atividades educacionais, no cenário do Acordo Nacional de Educação para Todos.

Segundo Monlevade (2000), um dos pontos de maior fragilidade do Acordo era o fato de ele ter sido estruturado apenas por educadores, sem a presença e articulação com executivos políticos (presidente, governadores e prefeitos), assim como estavam ausentes os gerentes das finanças públicas estaduais e municipais. Desta maneira, foi feito um esforço para estreitar aliança com a UNDIME e com os prefeitos, que não estavam em final de mandato, e poderiam garantir o provimento das ações previstas.

Em outubro de 1994, como o previsto, foi firmado o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, na presença do presidente Itamar Franco. Objetivava-se fazer cumprir o Acordo ao vincular alguns pontos do Plano Decenal ao Programa de Emergência da Valorização do Magistério.

O Pacto é um documento que simboliza ao mesmo tempo, um momento histórico caracterizado por suas propostas progressistas no âmbito da valorização do magistério, pois a formação e a carreira do educador são os principais destaques na busca pela qualidade da educação. E, por outro lado, amarra essa conquista à responsabilidade docente pela melhoria da qualidade da educação, ignorando todos os outros fatores que influenciam no êxito dessa meta.

Por estarem em período de final de mandato, e sabendo que a tendência era a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, os estudos foram intensificados e alguns estados organizaram seus colegiados para futura implementação do Pacto. Porém, com a mudança de mandato efetivada, houve trocas de mandatos estaduais e, conseqüentemente, de seus secretários, dificultando este encaminhamento (MONLEVADE, 2000).

Fernando Henrique Cardoso (PSDB) assume a presidência em 1º de janeiro de 1995, tendo como seu ministro de Educação o professor Paulo Renato Souza, economista, ex-reitor da Unicamp e ex-secretário da educação do estado de São Paulo.

Neste período de transição de mandato presidencial, começaram a surgir espaços conflituos e de divergências conceituais sobre a melhor forma de se garantir a qualidade educacional atrelada a um valor mínimo salarial e jornada de trabalho. De um lado existia um acúmulo de dois anos de Plano Decenal concretizado nos termos do Acordo e do Pacto; de outro, *as censuras do grupo que se acercava do MEC em nome do realismo financeiro e da modernidade política e administrativa* (MONLEVADE, 2000, p.181).

Neste período, diminuindo as esperanças dos participantes das disputas de projeto do PSPN, assume a recém-criada Secretaria de Política Educacional a Prof<sup>a</sup> Eunice Durham – que foi coautora do “anteprojeto” de LDB do Senador Darcy Ribeiro, portanto, com um posicionamento contrário ao PSPN.

Durham (2010) defendia que o Piso Nacional buscava a resolução de um problema a partir de uma lei nacional que repassava a responsabilidade pela garantia dos recursos a estados e municípios, sem levar em conta as diferenças entre eles. *Acredito que este tipo de lei federal é inconstitucional, pois cria despesas para os outros entes federados, ferindo sua autonomia, sem levar em conta a disparidade da capacidade financeira entre estados e entre municípios, que é enorme* (DURHAM, 2010, p.174).

Tendo conhecimento da conjuntura, a CNTE, em 17 de março de 1995, enviou uma convocatória aos delegados regionais do MEC, aos prefeitos e secretários de educação de capitais e municípios de porte médio. Neste chamado, propôs aos entes federados a instalação dos colegiados e que se dispusessem a solicitar ao MEC a convocação do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. Aproveitaram o espaço para reiterar suas posições referentes à valorização do magistério e ao calendário tirado pelo Pacto.

Paralelamente a essas ações, o MEC, através de sua Secretaria de Política Educacional juntamente com o FNDE, fez estudos de como balizar um “parâmetro salarial”, que não fosse o PSPN. Disto surgiu o conceito “salário médio” atrelado a “gasto aluno médio<sup>27</sup>” (MONLEVADE, 2000).

O Fórum foi convocado para junho de 1995<sup>28</sup>, segundo Monlevade (2000), após pressão realizada pela CNTE, que ameaçava deflagrar greve em nove estados e possíveis outras paralisações. Neste período o MEC já tinha tido tempo de elaborar sua contraproposta, o Fundo de Valorização do Magistério, que seria anunciado em outubro.

Nesta reunião encaminhou-se que deveriam elaborar dois estudos até setembro de 1995: 1. Formulação de proposta de regime de colaboração para a valorização do magistério; 2. Estudo da viabilização do Piso Salarial Profissional Nacional. Ao final da

---

<sup>27</sup> Conceitos elaborados pelas ideias da Profª. Eunice Durham e sua equipe (Prof. Célio Cunha) e das intuições e pesquisas do Dr. Barjas Negri (Monlevade, 2000, p.165).

<sup>28</sup> A primeira reunião contou com a presença de: Paulo Renato Souza (Presidente – MEC), Iara Glória Areias Prado (Vice Presidente - SEF/MEC), Átila Freitas Lira (SEMTEC/MEC), Décio Leal de Zagottis (SESU/MEC), Maria Helena G.de Castro (SEDIAE/MEC), Eunice Ribeiro Durham (SPE/MEC), Ana Luiza Machado Pinheiro (CONSED), Edla de Araújo Lira Soares (UNDIME), Éfrem de Aguiar Maranhão (CRUB), Marcondes Rosa de Sousa (Fórum dos CC.EE.EE.), Plínio Gustavo Adri Sarti (SRT/MTb), Ruth Beatriz Vasconcelos Vilela (SEFIT/MTb), Mauro Marcondes Rodrigues (SPA/MPO), Iria Brzezinski (ANFOPE), Carlos Augusto Abicalil (CNTE).

reunião, a prof<sup>a</sup> Eunice Durham distribuiu um documento intitulado “A questão salarial do magistério<sup>29</sup>”, que explicitava a existência de dois posicionamentos presentes e divergentes entre o MEC e o CNTE. Monlevade (2000) afirma que *existiam muitos pontos de concordância no texto, porém, nele, o governo federal se propunha a disponibilizar apenas 50%<sup>30</sup> da receita prevista para repasse aos estados e municípios mais pobres elevarem a “média salarial” de seus professores* (MONLEVADE, 2000, p.189).

Foram realizados três eventos: 1. Seminário para discussão das atividades; 2. Pesquisa de campo para testar a viabilização do PSPN; 3. Segunda reunião do plenário do Fórum, ocorrida dias 27 e 28 de setembro de 1995.

No Seminário de início de agosto, foram tiradas algumas diretrizes que, segundo Monlevade (2000), todas as entidades assumiram com exceção do MEC<sup>31</sup>. Dentre elas, destaca-se:

## **II - Custo Aluno Potencial e Piso Salarial Nacional**

2) Indicadores de qualidade para o custo-aluno:

- Hum professor para 25 alunos no sistema
- professor habilitado
- plano de carreira que respeite o Piso com 25% de horas-atividade
- programa de formação continuada - para o pessoal não docente: hum funcionário na escola para cada 100 alunos
- para o pessoal de Administração: hum funcionário para 15 professores

## **III - Definição de Referências para os Novos Planos de Carreira**

4) Estabelecimento de políticas de capacitação permanente e formação continuada de docentes na perspectiva de fortalecimento do desempenho profissional.

5) Instituição do regime de trabalho de 40 horas semanais, em que, pelo menos, 25% do tempo sejam destinados a horas-atividade.

6) Reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade consideradas como tarefa profissional a ser exercida na escola e não aprofundamento de formação docente.

10) Eliminação do desvio de função docente através de medidas que incentivem o efetivo exercício dos professores em sala de aula e nas atividades que lhe dão suporte.

11) Progressão no cargo de professor, contemplando titulação e qualificação adquiridos durante a carreira e tempo de serviço associado a avaliação de desempenho (MONLEVADE, 2000, p.194-195, grifos nossos).

<sup>29</sup> Documento não localizado como fonte bibliográfica.

<sup>30</sup> R\$871.000.000,00.

<sup>31</sup> Embora a posição do MEC, em princípio, era a de não aceitar o PSPN e a jornada integral não era interessante criar um conflito e um impasse antecipado com os membros do Fórum (MONLEVADE, 2000, p.196).

O Fórum, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, fez um levantamento por amostragem dos dados dos estados, por região, para se traçar um panorama das características educacionais de cada localidade. Mesmo não tendo a adesão esperada, considerou-se de importante utilidade, pois se pode constatar:

- a) uma nítida tendência a estagnar ou pelo menos diminuir o ritmo de crescimento das matrículas no ensino fundamental, tanto na idade regular, o que era esperado, como, surpreendentemente, no caso do supletivo;
- b) uma tendência quase geral de aumento de arrecadação nos Estados e Municípios, superando as taxas de inflação (MONLEVADE, 2000, p.198).

Os dados, segundo Monlevade (2000), puderam comprovar que todos os municípios pesquisados tinham condições de pagar melhor seus professores, o que dava esperança a quem defendia a viabilidade do PSPN.

Houve dúvidas sobre como determinar um “valor médio” que suprisse a demanda da educação básica, desta forma, buscou-se pensar num “custo-aluno-qualidade”, já sinalizada no Acordo e no Pacto, assim como na LDB em tramitação. Existiu desacordo entre o valor calculado pelo MEC<sup>32</sup> e o valor estimado pelo Fórum<sup>33</sup>.

A reunião seguinte do Fórum, realizada em 13 de outubro de 1995, foi, fundamentalmente, para o MEC apresentar sua redação do que seria a Proposta de Emenda Constitucional 233/95<sup>34</sup>. Que foi alvo de protestos da CNTE contrária ao documento, pois definia a

restrição de direitos da população à educação escolar obrigatoriamente oferecida pelo Estado, ajustes nas responsabilidades de oferta das

---

<sup>32</sup> No estudo do MEC/FNDE, aplicados 15% do FPE, FPM e ICMS no ensino fundamental público - consideradas as matrículas do Censo de 1994 e a arrecadação do primeiro semestre de 1995, o gasto-aluno-médio disponível seria de R\$317,27.

<sup>33</sup> A planilha da CNTE atualizada em meados de 1995 indicava uma disponibilidade total no agregado Brasil de R\$ 17.900.000.000,00 para serem divididos entre 38.000.000 de alunos, o que resultava num custo-aluno-potencial de R\$471,05.

<sup>34</sup> Que se pautou nos documentos “A questão salarial na educação” (MEC, junho de 1995) e o “Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”, apresentado em reunião do Fórum em setembro de 1995. Várias emendas reivindicaram que a subvinculação de recursos ao ensino fundamental fosse extensiva também à União. Em suas justificativas sobressai o consenso de que a União não poderia desobrigar-se da responsabilidade para com o ensino fundamental (lembrada também a erradicação do analfabetismo) (FAREZENNA, 2001, p.06).

etapas da educação básica entre Estados e Municípios e o esquema de priorização e financiamento do ensino fundamental público por número de alunos nas redes estaduais e municipais, com suplementação da União para garantir um gasto mínimo (BRASIL, 1995, p.204).

Desta maneira, não atendeu às definições do Pacto e do Acordo e, conseqüentemente, o estabelecimento de Carreira Nacional e Piso Salarial Profissional Nacional. A CNTE, ao fim da reunião, publicou uma carta aberta repudiando os encaminhamentos do encontro e fazendo um chamado aos outros representantes a continuarem na luta por essas demandas.

No dia 15 de outubro de 1995, portanto, é lançado o Fundo de Valorização do Magistério (Emenda Constitucional 14/96). Durante sua tramitação, houve polarização entre os deputados que acreditavam ser uma medida para reduzir o repasse do governo federal passando para a responsabilidade para os estados e municípios, nivelando por baixo o valor mínimo alunos qualidade e, de outro lado, o grupo de deputados acreditarem ser um grande passo rumo à valorização do magistério e investimento educacional a criação de um fundo vinculado à arrecadação de impostos locais. *A emenda baseava-se apenas numa realidade financeira existente, mas não tinha uma meta que se pudesse atingir, porque o grande mérito desse Fundo é que com ele se vai começar a discutir quanto deve custar um aluno, quanto está custando, quais são os recursos disponíveis* (FARENZENA, 2001, p.12 apud 17ª Sessão, p. 64).

Definiu-se que a União entraria com até 30% de gastos com a receita de impostos, podendo estar incluso o salário-educação na composição do fundo. Tramitou de janeiro a setembro de 1996.

Deste período em diante o Fórum se extinguiu. A entidade que tomou a frente da luta pelo PSPN foi o Conselho Nacional de Educação, criado em novembro de 1995<sup>35</sup>. O Conselho possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado de Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, conforme texto da Lei.

Segundo Monlevade (2000), já na primeira reunião da Câmara de Educação Básica, *listou-se um conjunto de temas prioritários de discussão e deliberação, entre os*

---

<sup>35</sup> Lei 9131/95, sucedeu ao Conselho Federal de Educação que havia sido extinto por Ato do Presidente Itamar Franco, em 1994.

*quais apareceu com destaque a "questão do magistério", não só no seu estatuto legal e nos aspectos de formação como no ângulo de sua valorização, carreira e salário (p.220). Reuniram-se os mesmos atores da valorização dos profissionais da educação pública, desta vez em outro contexto e formatação.*

Em junho de 1996, foi enviado um pedido do MEC para que a Comissão de Educação Básica (CEB) do CNE analisasse o Aviso Ministerial 337<sup>36</sup>, que dissertava sobre as temáticas abordadas pela PEC 233/95<sup>37</sup>.

Mais precisamente, o MEC pedia que elaborassem um Parecer sobre as “Diretrizes Nacionais de Carreira e Salário para o Magistério” – por mais que já houvesse discussão acumulada e documentos elaborados dentro do próprio MEC.

As principais ideias presentes neste documento, que são de relevância para esta pesquisa, são:

- O estabelecimento de programas de aperfeiçoamento profissional;
- A definição de número de alunos por professor, observando os seguintes parâmetros: pré-escola 25 alunos; 1ª a 2ª série do ensino fundamental 30 alunos; 3ª a 4ª série do ensino fundamental 35 alunos; 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio 40 alunos.
- Jornadas de trabalho com um adicional de 25% de horas-atividade<sup>38</sup> cumpridas no recinto escolar. A jornada de trabalho ideal corresponde a uma função docente e meia, num total de 30 horas semanais de aula e, pelo menos, 7,5 horas-atividade. Jornadas maiores ou menores só deverão ser admitidas excepcionalmente e serão calculadas como frações da função docente.

---

<sup>36</sup> Reexaminado pelo parecer CNE/CEB 10/1997 . Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14614-pceb002-97&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14614-pceb002-97&Itemid=30192)>, último acesso em ago/2014.

<sup>37</sup> Antecessora do Fundef.

<sup>38</sup> Define-se como horas-atividade aquelas destinadas à programação e preparação do trabalho didático, a colaboração com as atividades de direção e administração da escola, ao aperfeiçoamento profissional e à articulação com a comunidade.

- A remuneração dos docentes do ensino fundamental tomará como referência o custo-aluno anual, de tal forma que a remuneração média mensal para uma função docente de 20 horas de aula e 5 horas-atividade corresponda, pelo menos, ao custo aluno anual;
- Para cada sistema de ensino, o custo-aluno anual do ensino fundamental será calculado acrescentando-se, ao valor estabelecido pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, 15% dos demais recursos fiscais do Estado ou do Município, conforme o caso.

Em julho de 1996, assumiu como relator do GT para estudar a PEC 233/95 o conselheiro João Monlevade que, em conjunto com os outros conselheiros, se envolveu *no estudo do financiamento da educação e na discussão política dos valores e estratégias gerenciais que embasavam a tomada de decisão sobre os principais pontos de divergência: a viabilidade ou não do PSPN como balizador das remunerações e a composição e duração da jornada dos professores* (MONLEVADE, 2000, p.225).

Concomitantemente a escritura deste documento era aprovada, em setembro de 1996, a Emenda Constitucional 14, resultante da PEC 233/95, a que imediatamente sucedeu a tramitação do projeto de Lei do FUNDEF, aprovada em 24 de dezembro como Lei 9424. Chegou também ao fim a tramitação e votação da LDB no plenário da Câmara dos Deputados, aprovada sem vetos como Lei 9394 em 20 de dezembro do mesmo ano.

Devido a toda essa movimentação, discussões e mudanças que ocorriam no cenário educacional que possivelmente influenciariam no posicionamento da CEB/CNE sobre a remuneração e carreira docente, o relator adotou a postura de não concluir o Parecer antes da promulgação das Leis que tramitavam – LDB e FUNDEF, pois argumentava que não teria subsídios para tal, apesar do MEC ter insistido para que enviasse antes (MONLEVADE, 2000).

O Parecer foi aprovado<sup>39</sup> por unanimidade de seus representantes, porém sua homologação não aconteceu e houve solicitação de revisão pelo MEC<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Parecer 02/97, aprovado em 24 de fevereiro de 1997.

<sup>40</sup> Aviso Ministerial n° 178, 16 de abril de 1997.

Nesta solicitação, o MEC afirma que não é possível ampliar a abrangência do Fundo para toda educação básica, pois não haveria recurso. Quanto a um Piso Salarial Nacional, argumenta que vão existir tantos pisos quanto sistemas. No que se refere à Jornada, sugere 20 horas semanais mais 5 horas-atividade, desta maneira possibilitaria na definição de um salário médio mensal equivalente ao custo-aluno-médio anual<sup>41</sup>. Porém abre margem à dupla jornada de trabalho.

Posteriormente, a CEB decidiu mudar os termos do parecer para que fosse mais viável a aceitação do MEC. O item sobre o estabelecimento de um Piso Nacional tornou-se *recomendação* para ser fixado num futuro Plano Nacional de Educação. Neste momento, vale ressaltar a entrada da conselheira Guiomar Namó de Melo, em substituição da professora Ana Luíza Machado<sup>42</sup>, que segundo Monlevade (2000), trouxe desequilíbrio e grandes disputas de opiniões dentro da CEB. Com a saída de mais um conselheiro, Elon Lima, o posicionamento do MEC se tornou majoritário, o texto do parecer foi substituído pela proposta original do MEC, o que fez com que o relator renunciasse seu cargo.

Em outubro de 1997 chegou-se ao texto final, sob a forma do Parecer 10/97 e da Resolução 03/97 – Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

### **1.2.3 Reformas Educacionais e o neoliberalismo**

As tramitações e as discussões parlamentares sobre as condições de trabalho e a valorização docente ocorreram em um cenário de modificações políticas no Brasil.

Ao longo da década de 1980, as exigências para a reconstrução de um Estado de direito aumentaram, foram intensificadas as lutas por uma Assembleia Nacional Constituinte que reordenasse juridicamente o país. Ao final dessa década, uma nova constituição foi elaborada e as eleições diretas para presidente foram restabelecidas.

Este período foi marcado pela grande quantidade de lutas e da organização dos trabalhadores no Brasil. Na primeira metade da década ocorreu a construção de

---

<sup>41</sup> Se baseava no seguinte raciocínio: o custo-aluno multiplicado por 25 (relação alunos por professor) é quase igual a 60% deste total (o que se destina a salário no FUNDEF) dividido por 13,3 salários mensais (MONLEVADE, 2000, p.236).

<sup>42</sup> Por motivo de mudança para Santiago do Chile.

importantes entidades, tal como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

A década de 1990 se destacou por um movimento de mudanças sociais, políticas e econômicas que, influenciadas por organismos internacionais<sup>43</sup>, causaram modificações também no campo educacional.

Essas mudanças se inscrevem num processo crescente de mundialização da economia e de reestruturação da divisão internacional do trabalho, da perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulação dos mercados e de modificação dos parâmetros de representação política (KRAWCZYK, 2000, p.01).

No Brasil, no início da década de 1990, iniciava-se a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que possuía um projeto de caráter neoliberal em que traduzia o “sentimento nacional” de “urgência” de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade. (ARELARO, 2000, p.96).

As bases lançadas pelo seu governo, influenciadas pelo Consenso de Washington<sup>44</sup> – que balizou a doutrina do neoliberalismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990, inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003)

Segundo Fiori (1998, p.116 apud SAVIANI, 2007), essa reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa.

A partir da metade da década, com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), essas características são assumidas como tarefa prioritária deste governo.

Advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em

---

<sup>43</sup> Referimo-nos ao Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização nas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>44</sup> O Consenso de Washington foi uma reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. (SAVIANI, 2007, p.425)

diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais. (Saviani, 2007, p.436)

Em seu primeiro ano de mandato lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995), que tinha como finalidade declarada superar a crise capitalista estabelecendo objetivos e diretrizes que assegurassem maior eficácia da administração pública brasileira. Pautava-se no modelo gerencial, que compreende mudanças nas formas de financiamento, na gestão e nos âmbitos de decisão relativa às políticas sociais, inclusive, à política educacional. Criou-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) para a formulação e execução da reforma, coordenado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, no período de 1995 a 1998. O questionamento acerca do papel do Estado e da assunção da perspectiva privatizante dos serviços estatais fica evidente no texto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, quando diz que “embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão e garantia de serviços básicos – educação, saúde e infraestruturas – não é obvio que deva ser o único provedor, ou mesmo, que deva ser provedor” (BRASIL, 1995).

Segundo Bresser-Pereira<sup>45</sup> (1998), devido ao processo de globalização, o Estado se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que ocorreram em todo o mundo. E a resposta à essa crise foi a onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado (p.49). Segundo o autor:

O processo de globalização impôs uma pressão adicional para a reforma do Estado. Decorrente de uma grande diminuição dos custos dos transportes e comunicações internacionais, a globalização levou a um enorme aumento do comércio mundial, dos financiamentos internacionais e dos investimentos diretos das empresas multinacionais. Significou, assim, um aumento da competição internacional em níveis jamais pensados e uma reorganização da produção a nível mundial patrocinada pelas empresas multinacionais. O mercado ganhou muito mais espaço a nível mundial, rompeu ou enfraqueceu as barreiras criadas pelos estados nacionais, e transformou a competitividade internacional em condição de sobrevivência para o desenvolvimento econômico de cada país (Idem, p.55-56).

Na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso “Brasil, Mãos à obra” (1995) o objetivo de privatizar os serviços era bastante explícito:

---

<sup>45</sup> Foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, de 1995 a 1998.

É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (CARDOSO, 2008).

No que se refere às reformas de cunho gerencialista, se concretizaram nos anos 1990, com as reformas neoliberais do governo FHC. Em seu plano de governo, insere o país no contexto da mudança internacional expondo que, naquele momento, podia-se optar a sermos levados pela “enxurrada” ou podia-se escolher a auto-organização para construir nosso futuro. Para tanto, propôs um novo modelo de desenvolvimento que se definia pela inserção subordinada do país na economia mundial e globalizada. FHC considerava que seria *fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico* (CARDOSO, 2008, p.10).

Em seus dois mandatos, Fernando Henrique Cardoso, leva o neoliberalismo a seu pleno desenvolvimento intensificando as privatizações, que começaram com as empresas tidas como deficitárias e em seguida atingiram setores lucrativos e estratégicos (Embraer, Telebrás, Vale do Rio Doce, etc.). Ao mesmo tempo em que seu governo permite a ampliação da hegemonia do capital financeiro, o Estado e suas instituições reprimem brutalmente as manifestações na cidade e no campo (como na greve dos petroleiros de 1995, no massacre de Eldorado dos Carajás, etc.) e implementa uma série de reformas, como a da previdência e administrativa, além dos cortes contínuos em gastos sociais.

Naquele período, organismos internacionais financiadores como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO pressionaram o Brasil, em razão de baixos índices evidenciados nas estatísticas educacionais, e propuseram o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais. (ARELARO, 2000, p. 97)

O poder crescente de financiamento do Banco Mundial e do BID, com reflexos nas políticas educacionais, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos

impostos para a reforma, provocando a adoção de rápidas mudanças na área para não serem punidos. (KRAWCZYK, 2000, p.03)

As reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Isto implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo que os sistemas escolares formassem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Oliveira (2004), observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantaram naquela década: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão. Neste sentido, Frigotto e Ciavatta (2003), complementam que se trata de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Neste contexto e nesta lógica organizacional que se implementa o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>46</sup>, por meio da Lei n. 9.424/96, e são definidas após longos embates no Congresso Nacional, as linhas gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>47</sup>. Inserida neste contexto e na disputa da formulação e implementação do FUNDEF, está a questão da criação do Piso Salarial Profissional Nacional para a categoria do magistério, que só foi aprovado em 2008.

Sobre a questão do público-privado, segundo Vicente Rodriguez (2009), intensificou-se com a descentralização (mudança na forma do financiamento), que ocorreram principalmente no ensino superior (capital estrangeiro internacional) e na

---

<sup>46</sup> Fundo fiscal que juntou os recursos das dotações orçamentárias dos estados e municípios e passou a distribuí-los de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes estaduais ou municipais de cada estado, ficando a União responsável pela complementação necessária, no caso de as escolas não receberem o mínimo designado por aluno. (KRAWCZYK, 2008, p.810)

<sup>47</sup> Vale lembrar que havia um projeto da LDB em tramitação no parlamento, construído por mais de 30 organizações que foi substituído pelo projeto elaborado pelo senador Darcy Ribeiro.

educação infantil com os convênios com instituições filantrópicas. E na educação básica no atrelamento das instituições privadas no provimento da educação continuada.

Está em discussão a hipótese que afirma que a descentralização favorece a mercantilização da política educacional. Por um lado, por ser a descentralização instrumento central na agenda neoliberal da reforma do estado pós-consenso de Washington e por outro, pela verificação do crescimento do setor privado nos serviços educacionais na última década (Rodriguez, 2009, p.113).

Na LDB (1996), novos conceitos de descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar, em especial, nos Conselhos em seus diferentes níveis, fundamentaram o novo papel reservado para a escola e a educação. (ARELARO, 2000, p.106)

Através desta lei, vinculou-se no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um sistema nacional de avaliação (SAEB, ENEM, ENC)<sup>48</sup>. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007, p.437).

Segundo Ball (2006), esse “novo” gerencialismo enfatiza uma atenção constante para com a “qualidade”.

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (BALL, 2006, p.13).

---

<sup>48</sup> SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica, implantado em 1990, somente para a rede pública do Ensino Fundamental, sendo avaliadas a 1ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª séries e em três áreas: Português, Matemática e Ciências, aplicado de dois em dois anos. A partir de 1995, as avaliações passaram a se concentrar no final de cada ciclo de estudos, ou seja, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 2005 muda-se essa configuração, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passa a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (sítio do INEP - [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) e [www.pedagogiaemfoco.pro.br/esaeb.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/esaeb.htm)).

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio. Iniciou-se em 1998, porém sua popularização definitiva veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. (sítio do INEP - <http://www.inep.gov.br>)

ENC: Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior. (sítio do INEP - <http://www.inep.gov.br>)

O Plano Nacional de Educação<sup>49</sup> (PNE), aprovado em 09 de janeiro de 2001, na forma da Lei n° 10.172, faz parte da sequência de ações vinculadas aos parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino.

A educação, da mesma forma que a estabilidade política, a liberdade de circulação financeira, o sistema fiscal favorável às empresas, a fraqueza do direito social e dos sindicatos e o preço das matérias-primas, se tornou um “fator de atratividade” dos capitais cuja importância cresce nas estratégias “globais” das empresas e nas políticas de adaptação dos governos. (LAVAL, 2004, p. XIII).

O projeto do governo Cardoso foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas (FRIGOTTO, 2003).

Ao assumir o governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), seguiu a mesma linha político-administrativa, priorizando o equilíbrio da dívida externa e utilizando-se de parcerias com diversos “atores” para “solucionar” os problemas da educação (GENTILI, 2009).

Em seu primeiro mandato (2003-2006), já anunciava pactos com os seguintes segmentos:

i) governadores e prefeitos de Estados e Municípios, responsáveis pelos serviços escolares nos níveis primário e médio; ii) com empresários, envolvidos com um discurso que faz da responsabilidade sociais uma de suas mais efetivas estratégias de marketing; iii) organismos internacionais, que têm sido cúmplices ou instigadores de uma política educacional que tem mostrado seu eloquente fracasso. Uma política que não garante o direito cidadão a uma escola pública de qualidade e que tem custado ao Estado brasileiro milhões de dólares em empréstimos inúteis e em recomendações técnicas que, em sua própria formulação, incluem um profético destino de fracassos; e por fim, iv) com as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais, os sindicatos e as associações populares (GENTILI, 2009, p.13).

---

<sup>49</sup> O PNE foi elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que também conduziu a elaboração do projeto da LDB, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1988. O que se deu por intermédio de inúmeros encontros preparatórios e seminários temáticos, nos diversos pontos do país. Porém o projeto foi aprovado com nove vetos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Concretiza essas parcerias no âmbito de um plano abrangente, no início de seu segundo mandato, em 2007, ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação, sob a gestão de Fernando Haddad no MEC. Segundo Roberto Leher (2010), o PDE incorpora a agenda empresarial, pois embora instituído por um decreto, na prática revoga o PNE e institui uma série de iniciativas fragmentadas.

Entre essas iniciativas está o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que estabeleceu metas de desenvolvimento educacional a médio e longo prazo com o objetivo de alcançar o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pauta-se em resultados de avaliação do rendimento dos estudantes, reforça o caráter prescritivo do ensino e o caráter meritocrático, hierárquico e subordinado do trabalho docente. Medidas, estas, inspiradas em recomendações internacionais e determinadas por organismos de financiamento da educação.

Ainda em 2007, promulgou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>50</sup> (FUNDEB), em que seus recursos destinam-se a financiar, além do ensino fundamental, creches, pré-escolas, ensino médio e educação de jovens e adultos, o que pode estimular o crescimento da oferta de vagas. Amplia o raio de ação do FUNDEF, estendendo-se para toda a educação básica. Para isso, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15% para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União.

Cabe mencionar, aqui, que a política de constituição de fundos e a política de vincular recursos com porcentagem fixa em relação à arrecadação de tributos percorre os documentos oficiais educacionais desde o primeiro governo Vargas (1930-1934).

Atualmente, encontra-se em tramitação no Senado a PEC 55 (PEC 241 na Câmara dos Deputados), que pretende modificar a maneira como é realizado o cálculo

---

<sup>50</sup> Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

para o repasse de verba do governo federal, que passarão a ter como piso os valores mínimos da arrecadação do ano anterior, ajustados apenas pela inflação<sup>51</sup>.

### 1.3. Considerações

As últimas décadas apresentam políticas educacionais que evidenciam os ideários neoliberais da sociedade capitalista. Princípios gerencialistas, de eficiência e racionalização passam a ocupar os espaços administrativos do setor público.

Organismos internacionais exerceram interferências na elaboração de diretrizes educacionais e no controle sobre desempenho, atrelados ao financiamento. O que induziu, e induz, um movimento de privatização e terceirização de áreas que, supostamente, oferecem suporte para alcançarem essas metas.

Avaliações externas foram instituídas como instrumento de mensuração e “garantia” de qualidade, verificando a *performance* dos estudantes, e conseqüentemente, a eficácia do trabalho dos professores, que são responsabilizados por seus desempenhos.

Nesse contexto e sob essas influências, documentos oficiais de referência foram elaborados, em que a questão da valorização dos profissionais do magistério estava presente. Incluindo a CF 88, a LDB (9.394/1996), o FUNDEF, Planos Nacionais de Educação e FUNDEB, trazendo discussões sobre as condições de trabalho docente e jornada. Essa trajetória de elaboração desses documentos legais serviu de base para as orientações da preparação da Lei do Piso Salarial Nacional.

Porém, constatou-se que o Fundef foi aprovado no “calor” do debate sobre as normativas para um Piso Salarial Profissional Nacional, como parte de um projeto de governo, com pouca discussão com as entidades de classe que se articulavam com as comissões existentes no MEC. O que tardou sobremaneira a elaboração de uma lei específica de um piso salarial único para todo território nacional, não apenas pela

---

<sup>51</sup> Os valores aplicados em 2016 correspondem a 15% da RCL (Receita Corrente Líquida) em saúde e 23% da RLI (Receita Líquida de Impostos) em educação. Em 2017, os percentuais serão 18% e 15%, respectivamente. A partir de 2018, as duas áreas terão como pisos os valores mínimos do ano anterior, reajustados só pela inflação. Hoje o aumento dos gastos acompanha o crescimento da receita, quase sempre superior à inflação. A conclusão é que o valor mínimo destinado à educação e saúde cairá como proporção das receitas de impostos e também em relação ao PIB, com grave prejuízo para a população de menor renda.

Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/economia/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-aprovacao-da-pec-55>>. Último acesso em dez/2016.

arrecadação de cada estado, como previa o Fundef. Além da obrigatoriedade de uma jornada que garantisse condições de estudo e planejamento para os professores.

## **Capítulo 2. Lei do Piso Salarial e suas resistências**

Este capítulo expõe o processo de aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional e seus entraves. Além das resistências docentes para a efetivação de sua implementação na rede de ensino estadual de São Paulo.

### **2. 1. A Lei do Piso Salarial**

A implementação do FUNDEF, postergou o debate sobre o estabelecimento de um PSPN. Somente em 2006, no final do primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, através da aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que se inseriu um inciso exclusivo para o piso salarial e um parágrafo único para que se estabeleçam prazos para a elaboração e adequação dos planos de carreiras no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Neste mesmo ano, foi regulamentado o FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), pela Medida Provisória nº 339, que estipulou o prazo de 90 dias – até 30 de abril de 2007, para que fosse encaminhado projeto de lei sobre o piso salarial ao Congresso Nacional.

Também em 2006, foi aprovado pelas Comissões de (1) Educação, (2) Trabalho, Administração e Serviço Público e (3) Finanças e Tributação, o PL 7.431/06 – apenso PL619/07, apresentado pelo senador Cristovam Buarque, precursor da então Lei Ordinária nº 11.738/2008, que foi Projeto de Lei do Senado, nº 59 de 2004. O mesmo projeto recebeu emendas durante os 13 meses de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado, com uma importante emenda de autoria da Deputada Fátima Bezerra (PT/RN) que assegurou 1/3 da carga horária do professor para atividades extraclasse, como reuniões de programação, preparação de aulas, atendimento a alunos e pais.

Segundo Vieira (2013), na última década (2000 – 2010), o movimento sindical, especialmente a CUT, defendeu a redução da jornada de trabalho. Análise que influenciou a CNTE em propor a jornada de 30 horas semanais, embora com resistências internas, já que, em muitos estados e municípios, há profissionais que atuam em duas redes, com dois contratos de 20 horas semanais.

Mesmo sabendo-se que essas situações decorriam dos baixos salários, e não de um desejo dos educadores, valeram os argumentos de racionalidade pedagógica na definição da jornada de 30 horas. Foi consensual a defesa de, no mínimo 30% de atividades extraclasse, devendo-se estabelecer proporcionalidade para jornadas ampliadas ou reduzidas. Essa composição é especialmente reivindicada por professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, que passam quase todo o tempo escolar em atividades de interação com os alunos.

O texto, ainda em forma de PL, foi enviado à Casa Civil no dia 03 de julho transformando-se na lei n. 11.738/2008, no dia 16 de julho de 2008. A Lei previa que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009.

Porém, cinco meses após sua promulgação, cinco governadores ingressaram com uma ADIn (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº4167) contra a lei do piso no STF (Superior Tribunal Federal): Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Outros cinco governadores apoiavam o questionamento judicial do Piso: Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal.

Os questionamentos levantados pelos estados, em sua ação, levaram em consideração os seguintes critérios de implementação do piso:

- (1) o estabelecimento da jornada de, no máximo, 40 horas semanais;
- (2) a composição dessa jornada, que deve garantir no mínimo 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula;
- (3) vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da educação básica pública (ou seja, para chegar à integralização do piso não devem ser consideradas gratificações e outros bônus que compõem a remuneração);
- (4) os prazos de implementação da lei; e
- (5) a data de início de vigência da lei (XIMENES, 2011, p.11).

Porém, foram dois os pontos que sustentavam a defesa dos governadores: *a fixação do regime de trabalho de servidores estaduais ou municipais pela União violaria o pacto federativo; e os custos gerados pela medida representariam riscos às finanças dos entes subnacionais, pois esta não levaria em conta suas bases orçamentárias* (Idem, 2011, p.11).

Uma medida cautelar enunciada pelo STF no final de 2008 suspendeu provisoriamente dois pontos principais da Lei, enquanto a ADIn não fosse julgada em sua totalidade pelo Tribunal: a garantia de parte da carga horária para as atividades extraclasse e a questão da vinculação do piso ao vencimento inicial. *Isso significava que, até a decisão, a referência para o piso salarial seria a remuneração, e não o vencimento inicial das carreiras, como determinado na lei* (XIMENES, 2011, p.11).

Em 2011, durante o julgamento final, a maioria dos ministros do STF rejeitou o pedido dos governadores, e entendeu que a Lei nº 11.738/2008 corresponde, na verdade, à atribuição da União de estabelecer normas gerais sobre educação e padrão mínimo de qualidade do ensino. Isso porque predominou, entre os julgadores, o entendimento de que a lei não cumpriria seu objetivo final (a valorização do magistério e o direito à educação) caso fosse implementada apenas parcialmente, sem qualquer dos elementos citados acima. Foi reafirmada, assim, a relação direta entre o piso, a valorização e as condições de trabalho docente e a realização inadiável do direito humano à educação, ideia que esteve presente na fundamentação de praticamente todos os votos proferidos (XIMENES, 2011).

Abaixo, segue a Lei na íntegra:

### **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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

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. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou

administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional no 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional no 47, de 5 de julho de 2005.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO)<sup>52</sup> a partir de 1º de janeiro de 2008, acréscimo de 1/3 (um terço) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei e o vencimento inicial da Carreira vigente;

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos

---

<sup>52</sup> **Razões do Veto:** "O art. 3º determina a vigência do piso salarial a contar do ano de 2008 e prevê, em seu inciso I, que a primeira parcela seja integralizada, de forma retroativa, tendo como marco inicial a data de 1º de janeiro de 2008. Estabelece, portanto, a obrigação de pagar ainda neste exercício financeiro a diferença a que farão jus os profissionais do magistério. Os Estados e Municípios, por meio de suas entidades representativas, manifestaram-se no sentido de que tal comando impõe aos entes federados uma obrigação que não pode ser cumprida, contrariando, assim, o interesse público. Isso porque se determinassem a realização do aumento, ainda em 2008, estariam contrariando frontalmente o disposto no art. 169 da Constituição Federal, que impõe que a concessão de qualquer vantagem ou aumento de remuneração na Administração Pública deve contar com previsão específica na respectiva lei orçamentária, o que seguramente não ocorreu. No caso particular dos municípios, a situação é ainda mais grave, haja vista que a realização de eleições municipais neste ano os submete a restrições específicas da legislação eleitoral e da Lei de Responsabilidade Fiscal, que, em seu art. 21, parágrafo único, proíbe expressamente o aumento de despesa com pessoal nos 180 dias anteriores ao final do mandato"

constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Art. 7º (VETADO)<sup>53</sup> Constitui ato de improbidade administrativa a inobservância dos dispositivos contidos nesta Lei, sujeito às penalidades previstas pela Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Nelson Machado

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

José Múcio Monteiro Filho

José Antonio Dias Toffoli

---

<sup>53</sup> **Razão do veto:** “O art. 11 da Lei no 8.429, de 1992, relaciona os atos de improbidade atentatórios aos princípios da Administração Pública. Consistem em ações ou omissões capazes de violar os deveres de honestidade, imparcialidade, legalidade e lealdade. Portanto, a conduta de violação da lei já está consubstanciada na Lei de Improbidade Administrativa. Saliente-se que a mera inobservância de dispositivo legal não é capaz de configurar o ato de improbidade, restando indispensável a comprovação da deslealdade ou da desonestidade para com a administração. O escopo da lei é punir o administrador desonesto, e não o inábil ou o que não possua os meios materiais de cumprir as determinações legais, notadamente as de ordem financeira. O mero erro legal do agente, sem desonestidade ou má-fé, não configura ato de improbidade. Assim, apenas por expressa determinação legal, inserida no art. 10 da Lei no 8.429, de 1992, é que se admite a penalização por conduta culposa. Destarte, entende-se que art. 7º do projeto não pode ser sancionado, pois a interpretação do dispositivo fora do sistema traçado pela Lei de Improbidade pode ensejar a penalização equivocada de condutas não dolosas.”

## 2.2. Resistências docentes na rede estadual paulista

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcadas por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino.

Mesmo sendo um período que antecede décadas a aprovação da Lei 11.738/08, o movimento docente revela que, desde lá, já trazia demandas sobre a jornada de trabalho e melhorias no salário da categoria.

No estado de São Paulo, o sindicalismo docente é conhecido pela existência da APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Sua fundação ocorreu em 1945, na cidade de São Carlos. Antes das greves de 1978 e 1979, a entidade era vista como uma associação “assistencialista” e “colaboracionista”<sup>54</sup>, restringindo sua atuação à prestação de serviços jurídicos aos seus associados. A partir desse período, os professores começaram se organizar<sup>55</sup> e liderar manifestações de rua e greves. A associação em seu desenvolvimento adquiriu um caráter “classista” e “reivindicatório” (RIBEIRO, 1984; PAULA, 2007).

Neste período a legislação sindical vedava aos funcionários públicos o direito de associação em sindicatos, bem como o exercício de greves. No entanto, na exigência de melhores condições de trabalho e salário, os professores experimentavam essa forma de organização. Segundo Souza (1996), a greve de 1978 teve a duração de 24 dias<sup>56</sup>. Sua principal pauta era a reformulação do Estatuto do Magistério, bem como 65% de reajuste salarial e 20% de hora-atividade sobre a carga horária. Já a greve de 1979, durou 36 dias<sup>57</sup>, e como resposta, *o governo do estado suspendeu o pagamento dos professores e atribuiu faltas a todos os grevistas. Para outros militantes, a greve aparece associada ao movimento que derrotou a diretoria da APEOESP e elegeu uma nova direção, de oposição* (SOUZA,1996, p.150).

---

<sup>54</sup> Segundo autores que fizeram estudos sobre o sindicalismo docente até o final da década de 1990: Ribeiro (1983), Fassoni (1991), Peralva,(1992), Sant’ana(1993), Leobons (1997), Ferreira Jr. (1998), Blass (1999). Com exceção à Kruppa (1994), que defende que, nas décadas de 50 e 60, a conjuntura de fermentação política e social contaminou a entidade. Ainda que sem grandes contestações ou projetos políticos, a entidade fez movimentações importantes, como o movimento reivindicatório de 1958 e as greves de 1963 e 1968. Não é possível classificá-la, nessa época, como sendo exclusivamente assistencialista (p.144).

<sup>55</sup> Com destaque a dois grupos políticos – o Movimento de União dos Professores (MUP) e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP) – que se opunham a diretoria da APEOESP.

<sup>56</sup> Conquistaram um aumento parcelado de 20% - em quatro vezes de 5%, que foi considerado uma derrota segundo boletins assinados por: comitê dos professores por sindicatos livres; Moap, MUP, grupo de professores do interior e da capital, Tesipro (SOUZA, 1996, p.145).

<sup>57</sup> Greve em conjunto com todo o funcionalismo. Pauta exclusivamente salarial.

A APEOESP organizou outras greves em 1984, 1986, 1987 e 1988 e 1989. Apesar de muitas referirem-se a um mesmo tema, reajuste salarial, segundo Cação (2001), na análise detalhada de cada uma delas, pode-se perceber, além de suas especificidades, a consolidação de certas opções políticas durante a transição vivenciada pela associação rumo ao seu reconhecimento como sindicato.

A autora afirma que na década de 1980, estiveram no eixo das reivindicações: a luta pela jornada; a luta pelo direito ao trabalho; e a luta por melhores salários. Também foram anos em que se enfrentou um achatamento salarial do magistério a nível nacional sem precedentes.

Durante essa década, o que se pleiteia, não apenas no Estado de São Paulo, mas em todo o país, é a diminuição da jornada de trabalho, salário compatível com melhores condições de vida, trabalho e ensino, bem como a garantia do próprio emprego (CAÇÃO, 2001, p.110).

No início dos anos 1980, a APEOESP reivindicava uma nova composição para a jornada de trabalho docente, pois a alteração efetuada pelo governo estadual não satisfazia as suas demandas. Afirmavam que o ajuste feito pela Secretaria da Educação visava apenas conformar os professores com as “hora-atividades” a mais, e, dessa forma, não se mobilizarem por maiores salários. A APEOESP, em seu informativo de maio de 1980, defende que

a Jornada de 12 hs./aula + 4 atividade (sic) já foi realizada aqui em São Paulo, e sua ampliação para 20, 30 e 40 hs./aula é consequência dos baixos salários. Com a realização do Concurso de Ingresso e Concurso de Remoção, aliado à necessidade do professor assumir a pesada carga de 40 hs./aulas, pois seu salário foi congelado em 79, e o ‘aumento’ de 56,25% que não cobre o índice inflacionário de 87%, as perspectivas para o magistério, para dizer pouco, são negras. Nesse sentido, a Assembleia da APEOESP, de 11/05, aprovou a luta estadual e nacional pela diminuição da Jornada de Trabalho, através de um abaixo-assinado, dirigido aos srs. Secretários da educação e ao sr. Ministro da Educação, reivindicando:

– Jornada Mínima –  $12 + 4 = 16$

– Jornada Máxima –  $24 + 8 = 32$

– Professor I -  $18 + 6 = 24 - 15 + 5 = 20$  (município).

(Cação, 2001, p. 111 *apud* APEOESP informando, 1980, p. 4-5).

A composição das jornadas, como se encontrava naquele ano, tinha o professor PEB I como responsável pelas aulas de Educação Física e Educação Artística. A entidade reivindicava que se ampliassem as horas-atividade desses professores atribuindo aulas para os professores especialistas. O que se assemelha bastante com as

adequações à Lei do Piso efetuadas pelas Secretarias Municipais de Educação, nos anos recentes. Porém, essa medida não tinha apenas um caráter burocrático para solucionar o problema de se garantir tempo de planejamento para os professores PEB I, para a entidade,

a alteração, além de resolver problemas trabalhistas e funcionais, abrindo vagas para os Professores III das mencionadas disciplinas, muitos dos quais encontravam-se desempregados por haverem perdido suas aulas, contribuiria para elevar o nível de ensino, uma vez que se entendia não estar o PI, por sua própria formação, habilitado ou em condições plenas de ministrar essas aulas. (CAÇÃO, 2001, p.111).

Em 1984 e 1985, as greves foram marcadas por intensa mobilização dos professores em prol da escola pública. Em março de 1984, houve passeata com quinze mil professores, que reivindicavam: reajuste de 70%; reajuste semestral; reestruturação da jornada de trabalho; contagem de tempo em dias corridos do tempo de serviço no magistério; eleições diretas para Delegados de Ensino e Diretores Regionais. (CAÇÃO, 2001).

Pela primeira vez na história do movimento docente paulista, a ela aderiram todas as entidades representativas do magistério e cerca de 95% das escolas de todo o Estado, segundo cálculo das entidades, sem que houvesse qualquer repressão(...) Ao final da curta greve, os resultados obtidos foram: a conquista das cinco referências perdidas durante o governo Maluf, o que significou um reajuste de 27,63%; a promessa de incorporação ao Estatuto do Magistério da contagem de tempo de serviço em dias corridos; a criação de comissão paritária, integrada por representantes do Executivo e do magistério, para, em 45 dias, realizar estudos visando à incorporação dos vencimentos, em três anos, das vantagens relativas à Jornada Integral de Trabalho Docente, para fins de aposentadoria e a definição de participação de representantes das entidades do funcionalismo público nos estudos sobre política salarial (CAÇÃO, 2001, p.130-1).

Ainda em 1985, foi promulgado o Estatuto do Magistério<sup>58</sup>, e no que se refere à carreira docente e regulamentação das jornadas de trabalho docentes, o novo Estatuto representou conquistas para o professorado. Segundo o estatuto, garantir-se-ia o percentual de horas-atividade, pelo Artigo 29, da Seção I — das Jornadas Integral, Completa e Parcial de Trabalho Docente.

---

<sup>58</sup> Lei Complementar n. 444, em 27 de dezembro de 1985.

O percentual máximo previsto para as horas-atividade somente foi implantado na década de 1990 por um curto período, com o projeto da Escola-Padrão, que previa o percentual de 30%, dividido entre trabalho coletivo a ser desenvolvido na escola e o restante em local de livre escolha do docente.

A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade.

§ 1º — O tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada de trabalho docente, na forma a ser regulamentada;

1. 20% (vinte por cento) de horas-atividade estabelecido neste parágrafo é um tempo remunerado de que disporá o docente, em horário e local de sua livre escolha.

(CAÇÃO, 2001, p. 139 apud São Paulo (Estado), 1986, p.19).

Em 1986, ocorreu um Ato Público com 30 mil professores no Palácio do Bandeirantes, três semanas de greve e outras formas de pressão. O resultado obtido foi: aumento de seis referências, 25% de reajuste e concessão do gatilho salarial<sup>59</sup> a todo o funcionalismo<sup>60</sup>.

No âmbito federal, em junho de 1987, o então o ministro da Fazenda, Luís Carlos Bresser Pereira, acabou com o sistema de reajustes vinculados à taxa inflacionária e estabeleceu novo congelamento de preços e salários por noventa dias. Para os sindicatos, essa medida representou um confisco médio de 37,34% nos salários dos trabalhadores (CAÇÃO, 2001).

Em 1987 e 1988, houve três semanas de greve e luta na Justiça. Também foram anos de reivindicações na Assembleia Nacional Constituinte. Estiveram contempladas algumas das principais pautas: a definição de 18% do Orçamento Federal e 25% dos Estados e Municípios para a Educação; aposentadoria aos 25 anos; plano de carreira; direito ao piso salarial; direito de sindicalização de funcionários públicos; estabilidade para professores com mais de 5 anos de magistério; direito ao 13º salário integral;

---

<sup>59</sup> No Plano Cruzado, o gatilho salarial ou seguro-inflação estabelecia reajuste dos salários sempre que a inflação atingisse 20%. O Plano Cruzado havia instituído um mecanismo de reajuste automático de salários cada vez que a inflação atingisse 20%, sistemática conhecida como *gatilho salarial*, estendida ao funcionalismo público através de lei complementar. Entretanto, o novo governo paulista nega-se a efetuar alegando dificuldades orçamentárias, e apresenta um Projeto de lei à Assembleia Legislativa visando à extinção do *gatilho* (CAÇÃO, 2001, p.151).

<sup>60</sup> Disponível em: <[apeoespsub.org.br/historia/historia\\_apeoesp.html](http://apeoespsub.org.br/historia/historia_apeoesp.html)>, última visita em 12/04/2015.

gratificação de 1/3 do salário de férias; direito de greve; direito para as entidades entrarem com ações coletivas em nome de seus associados etc.<sup>61</sup>.

Segundo informações no site da entidade, em 1989 ocorreu a mais longa greve já realizada no estado de São Paulo, paralisados por 80 dias em defesa da Escola Pública e por um Piso Salarial Profissional.

As transformações advindas da reestruturação produtiva e da desregulamentação do mercado de trabalho que impactou os países do capitalismo central nos anos 1980, se intensificaram por aqui nos anos 1990. Embora suas consequências já pudessem ser sentidas no Brasil na década de 1980, sua intensificação pode ser localizada no início do Governo Collor em 1990, com programas de produtividade implementados desde então. Assim, o centro das reivindicações dos trabalhadores incidia sobre as medidas governamentais que atingiam diretamente as condições de vida da população. (ANTUNES, 2007; BOITO, 1999).

As propostas governamentais, nacionais e no âmbito do estado de São Paulo, gestadas desde 1995<sup>62</sup>, constituem um processo de adaptabilidade às novas formas de acumulação do capital, principalmente no que se refere à flexibilidade do trabalho docente, isto é, aos mecanismos de intensificação da produtividade. Mais precisamente no estado de São Paulo, explicita a vinculação feita pela Secretaria da Educação com a lógica da racionalidade econômica, ao estabelecer que a qualidade da educação escolar representa a “*redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho*” (BRUNO, 1997, p.41). Nesta lógica, para se obter melhores resultados, dever-se-ia incorporar modelos gerenciais que estabelecem metas visando aumento da produtividade. (SOUZA, 2001).

No início da década de 1990, no estado de São Paulo, também deflagraram-se greves significativas, como em setembro de 1992<sup>63</sup> e em 1993<sup>64</sup>. Já em meados desta

---

<sup>61</sup> Disponível em: <[apeoespsub.org.br/historia/historia\\_apeoesp.html](http://apeoespsub.org.br/historia/historia_apeoesp.html)>, última visita em 12/04/2015.

<sup>62</sup> No estado de São Paulo, o PSDB está no governo desde 1995 e no governo federal permaneceu de 1995 a 2002.

<sup>63</sup> Os professores ficaram por quatro semanas em greve. Com isso, conquistaram 30% de reajuste salarial e mais 12 referências (duas ao mês até março de 93), mais o reajuste geral do funcionalismo. (Disponível em: <[apeoespsub.org.br/historia/historia\\_apeoesp.html](http://apeoespsub.org.br/historia/historia_apeoesp.html), última visita em 12/04/2015>).

<sup>64</sup> Em 1993 ocorre outra grande greve, com duração de 79 dias, em que garante a aprovação pela Assembleia Legislativa na Lei Orçamentária de um artigo estabelecendo a aplicação de 30% do ICMS com o Ensino de 1º e 2º graus, sendo 23% para a folha de pagamento da Secretaria da Educação. A greve também faz com que o governo Fleury anuncie sua política salarial por seis meses e, no final deste período, determine correção salarial a cada quatro meses.

década, em 1995, houve uma tentativa de greve, mas, o índice de participação foi pouco expressivo, menos de 30% da categoria. Em 1998, outro intento grevista, também não logrou altos índices de adesão, pois, a entidade enfrentou uma estratégia governamental de *contornos abertamente neoliberais* no trato com as reivindicações, ou seja, disposta a derrotar o movimento para acabar de impor o projeto de privatização da escola pública. (NOTÁRIO, 2007).

Foi em meados da década de 1990, que se iniciou o processo de municipalização do ensino, através do repasse de recursos via FUNDEF. Os municípios com baixa arrecadação aderiram rapidamente essa nova forma de organizar seus sistemas de ensino, o que ocorreu de forma mais gradativa em municípios com arrecadação mais alta.

Ao longo do processo de municipalização, muitos professores com contratação via governo estadual, passaram a ministrar suas aulas nos municípios sem modificar o vínculo empregatício<sup>65</sup>. As escolas também agrupavam salas de aula que eram de responsabilidade do município e salas de aula que eram de responsabilidade do governo estadual, as chamadas escolas híbridas.

Segundo Arelaro (2003), esperava-se que com a implementação do FUNDEF houvesse a criação de novos sindicatos, em especial de sindicatos municipais, mas isto não ocorre, pois *estas iniciativas vêm sendo desestimuladas, e a participação em Diretorias ou atividades programadas, pode impedir o profissional de ser beneficiado com alguma gratificação.*

“O FUNDEF, ao induzir o processo acelerado de municipalização do ensino, com suas promessas de ingresso farto de recursos financeiros, também acabou se constituindo em estratégia desorganizadora dos movimentos sindicais pró-reivindicação por melhores condições de trabalho e salários, para os trabalhadores da educação, já que a disponibilidade orçamentária foi bastante contingenciada.” (ARELARO, 2003, p.13).

Dessa maneira, o aporte teórico e bibliográfico traz referência das grandes mobilizações estaduais, sendo ainda insipientes os estudos de organizações docentes municipais. Nas décadas que se seguem abaixo, este estudo seguirá apresentando as mobilizações estaduais referentes ao objeto de estudo, trazendo à luz alguns dados dos municípios que foram analisados.

---

(Disponível em: <[apeoespsub.org.br/historia/historia\\_apeoesp.html](http://apeoespsub.org.br/historia/historia_apeoesp.html)>, última visita em 12/04/2015).

<sup>65</sup> Até hoje existem professores nessa condição de trabalho.

No ano 2000, houve uma greve na rede estadual de ensino que durou 43 dias<sup>66</sup> – uma das maiores deste período, em que os professores protestavam contra a situação precária da educação no estado de São Paulo, contra o fim da repetência e o aumento salarial, assim como pleiteavam abertura de discussões sobre a elaboração do Plano Estadual de Educação. Essa greve foi marcada pelo corte do ponto dos professores que participaram, e os que repuseram as aulas não tiveram as faltas retiradas do prontuário. O resultado da greve foi a implementação do Bônus Mérito<sup>67</sup>, que segundo visão do sindicato, teve o intuito de desmobilizar os professores nas lutas salariais, impedir as faltas e estimular o individualismo entre a categoria docente.

Com a vitória de Lula, em 2002, muitos setores da sociedade tinham a expectativa de mudanças, a partir de um governo que se constituísse como alternativa ao neoliberalismo. Mas o que se pôde constatar já no primeiro ano de governo, foi a continuidade da política econômica conforme as diretrizes neoliberais, ainda que tenha sido um período do princípio da recuperação do salário mínimo, do acréscimo nos repasses do governo às famílias de classe baixa e da ampliação da concessão de crédito. Políticas, estas, que se consolidariam nos anos seguintes. O aumento dessas transferências de renda compôs o conjunto de ações do governo federal no combate à pobreza, que englobou o programa Fome Zero, que posteriormente (2004-2005) integrou-se ao programa Bolsa Família<sup>68</sup>. Esse conjunto de ações contribuiu para a diminuição de pessoas na linha da miséria, porém seu objetivo primordial era aumentar a capacidade de consumo da população, expandindo a movimentação do mercado interno, ampliando a acumulação do capital.

Ricardo Antunes (2004) expõe que durante o período em vigência do governo de FHC e início do governo Lula presencia-se, em nível global, a existência de uma sociedade do capital destrutiva, que suscita o descartável e o supérfluo, *a chamada era do entretenimento, que faz aflorar, com toda evidência, o sentido de desperdício e de superficialidade que caracteriza a lógica societal contemporânea*. Um exemplo disso se

---

<sup>66</sup> Em 2000, os professores Antônio Geraldo Justino, Cláudio Augusto da Rocha (Claudinho), Cleosmire Gonçalves dos Santos (Mil), e Marcos Roberto Menin (CPP) foram demitidos (exonerados) por sua atuação política. Eram todos eles membros ativos do acampamento junto à Secretaria de Educação. Houve abertura de processos criminais contra 35 professores que deram testemunhos em favor dos professores exonerados (Disponível em: <<http://www.marxismo.org.br/blog/2015/06/23/professores-de-sp-licoes-da-greve>>, última visita em 20/11/2016).

<sup>67</sup> Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001, regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000.

<sup>68</sup> Transferência de renda para famílias em extrema pobreza, visando o acompanhamento da nutrição, da saúde, e da frequência escolar das crianças das famílias atendidas

evidencia quando se descarta, desemprega, precariza e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, no qual um grande contingente se encontra ou realizando trabalhos precários, parciais ou mesmo desempregada (ANTUNES, 2004, p.120).

O autor aponta que, diante da nova divisão internacional do trabalho, bem como da (re)inserção do país no sistema produtivo global do capital – numa fase em que o capital financeiro e improdutivo se expande fortemente –, os capitais produtivos vêm para o Brasil em busca tanto da existência de força humana de trabalho “qualificado” quanto sub-remunerada, sujeita a uma exploração intensificada e garantida pela flexibilização e precarização dos direitos trabalhistas.

No campo educacional, o governo federal desenvolveu programas, firmou parcerias diretamente com os municípios e com as escolas, em muitos casos sem o intermédio dos estados, consolidando um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Como afirma Dalila Oliveira (2009), esse modelo, entretanto,

tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Uma das características principais dessas reformas foi a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que resultou numa expressiva transferência de responsabilidades para o nível local, por meio da mudança de ações e processos de implementação, colocando em evidência a gestão escolar. Buscou-se ampliar a participação dos atores sociais na gestão da escola, tornando estes como fiscalizadores do êxito ou fracasso das ações implementadas.

A gestão escolar passa a ser central nas reformas educativas desse período, e o Estado deixa de ocupar cada vez mais o papel de principal responsável. Como afirma Oliveira (2009), nesse projeto voltado para a gestão local,

a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser o seu principal “representante”, quem personifica os novos modelos de gestão (OLIVEIRA, 2007 e 2008). Esse é um elemento crucial na transformação dos regimes organizativos das escolas. Tais mudanças contribuem para o desmantelamento dos

regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de carácter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir (OLIVEIRA, 2009, p.202).

No estado de São Paulo a política educacional encontra-se bastante atrelada às políticas adotadas pelo governo federal apesar de representarem diferentes forças políticas. Assemelham-se no que tange às ações do estabelecimento de plano de metas, índices atrelados à performance das escolas e dos professores, controle de resultados através da participação da comunidade escolar.

(...) as avaliações externas nacionais incentivam a utilização e aprimoramento destas nos estados e municípios como instrumento de controle e direcionamento do trabalho docente e da organização das escolas, adequando-os às finalidades das reformas neoliberais na educação. O estado de São Paulo vem realizando, há pelo menos 20, anos políticas que adéquam a educação pública às premissas de eficiência, eficácia, competitividade e gerencialismo, tanto no âmbito do sistema, quanto no ambiente das unidades escolares e as avaliações têm sido uma importante ferramenta dessa implementação (GOULART, 2016, p.52).

Em 2005 houve uma grande mobilização por parte dos professores da rede estadual, pois a Secretaria de Educação ameaçou demitir todos os professores contratados em carácter temporário, que representavam cerca de 61% do total de professores. Esta proposta pretendia passar a contratação de anual para semestral e após o vencimento desse período o professor deveria se afastar por dois anos de rede, para poder ser novamente contratado. Após grande passeata com, aproximadamente, 40 mil professores, o governo recuou<sup>69</sup>.

Os professores do estado de São Paulo, insatisfeitos com a atitude autoritária do governo estadual, ao implementar o programa “*Nova Agenda para a Educação Pública*”, que previa uma série de ações que influenciavam diretamente o trabalho do professor, deflagraram greve no dia 17 de junho de 2008. No total, foram 22 dias de paralisação, com realização de assembleias regionais, mobilizações e grandes manifestações no Centro da capital paulista.

Nesse momento, a pauta de reivindicações dos professores também incluía reajuste salarial, novo plano de carreira, fim da aprovação automática, incorporação das

---

<sup>69</sup> Medida semelhante se concretizou em 2009 com a aprovação dos PLC19 e 20/2009.

gratificações com extensão aos aposentados, concurso público estadual e garantia de emprego e estabilidade a todos os professores. Apesar da grande exposição na mídia sobre as manifestações dos professores e forte mobilização, foram poucas as alterações conquistadas<sup>70</sup>.

Foi em 2011 que a reivindicação pela aplicação do 1/3 da jornada para atividades extraclasse, prevista na Lei 11.738/08, entrou como pauta central da APEOESP. Neste ano, ainda estava sendo analisada pelo Supremo Tribunal Federal se seria obrigatória ou não. Diante disso, a Secretaria da Educação afirmou que cumpriria o dispositivo da Lei assim que se tornasse oficial. O sindicato afirma que *com a aplicação do piso na rede estadual será possível gerar mais postos de trabalho ou, alternativamente, permitir que os professores da categoria F, que estão estáveis e permanecem nas escolas com jornada de 12 horas, ampliem esta carga* (Jornal da APEOESP n°290, p.05, ago/2011).

Em novembro daquele mesmo ano, a APEOESP entrou com ação judicial pela aplicação da Lei. O Tribunal de Justiça de SP<sup>71</sup> concedeu liminar ao sindicato, determinando que a Secretaria de Educação deveria organizar a jornada de trabalho de todos os professores da rede pública de São Paulo para o ano letivo de 2012 e seguintes, independentemente do regime de contratação, conforme o disposto na Lei 11.738/08.

Apesar do governador ter dado declarações de que acataria a decisão judicial, o Estado de São Paulo entrou com recurso para tentar derrubar a liminar, porém foi recusado pelo Tribunal de Justiça. Nas palavras do próprio juiz, no despacho:

O dispositivo a ser observado é decorrência do princípio da valorização do professor, cuja atividade não se restringe a ministrar aulas, mas exige a dedicação e o dispêndio de inúmeras horas com estudo, para aperfeiçoamento e aprofundamento profissional, correção de provas, avaliação de trabalhos, controle de frequência e registro de notas, indispensáveis ao ensino de qualidade que é garantido pela Constituição Federal e reconhecido pela Suprema Corte. Nas circunstâncias, diante do tempo decorrido, o Estado de São Paulo teve tempo suficiente para se preparar e se adaptar à lei, não sendo razoável que, após a decisão do STF, mesmo que pendente o

---

<sup>70</sup> O decreto n.53.087/08 foi alterado pelo decreto n.53161/08, regulamentado pela Resolução 69/08. Três pontos foram ampliados: a) para uso da substituição, o limite de faltas no ano anterior passará de 10 para 12; b) será permitida substituição para quem tirou qualquer licença (médica ou prêmio, por exemplo) no ano anterior; c) apenas quem entrar na rede a partir da data do decreto não poderá pedir remoção nos três anos iniciais de trabalho (durante o estágio probatório).

<sup>71</sup> Juiz Luiz Fernando C. Vidal, da 3ª Vara da Fazenda Pública do Tribunal de Justiça de São Paulo. (Encarte de final de ano, p.03, dez/2011).

juízo de vários embargos de declaração, exijam-se, ainda, mais sacrifícios do professorado, com prejuízo à qualidade da educação. Do exposto, indefiro o pedido de suspensão da liminar, requerido pelo Estado de São Paulo (Encarte de final de ano, p.03, dez/2011).

Em janeiro de 2012, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) publicou a resolução SE 08/2012<sup>72</sup>, com nova composição da jornada de trabalho docente, afirmando que as novas jornadas estariam em consonância ao limite máximo de 2/3 da carga para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Porém, segundo a APEOESP, a SEE fez uma interpretação mesquinha da Lei 11.738/08, reduzindo apenas uma aula com os alunos. *Muitos professores impetraram ações individuais questionando a resolução 8 e tem obtido liminares e sentenças que declaram essa resolução ilegal* (Encarte de final de ano, p.03, dez/2011).

Além desta ação, a SEE conseguiu uma suspensão da ação judicial pleiteada pelo sindicato, concedida pela 10ª Câmara do TJSP. Como resposta, a APEOESP entrou com recursos junto ao STJ e STF.

Em janeiro de 2013, o Secretário de Educação de SP, Herman Voorwald, declarou para a APEOESP que não poderia discutir a implementação enquanto não tivesse a dimensão do impacto financeiro das mudanças na carreira. No jornal da entidade, lançam as seguintes indagações: *como o Secretário tomou até aqui decisões sobre a carreira, votando na Comissão Paritária pontos importantes, sem ter a menor noção de seus impactos? Estamos a mais de dois anos discutindo a necessidade da implantação da jornada do piso e o governo não fez nenhum estudo sobre o seu impacto*<sup>73</sup>? (Jornal da APEOESP, n°295, p.04, jan/2013).

Os professores da rede estadual entraram em greve em março de 2013. A pauta era extensa<sup>74</sup>, exigia reposição e ajuste salarial, melhorias nas condições de trabalho e

---

<sup>72</sup> Resolução SE n°08, de 19 de janeiro de 2012.

<sup>73</sup> Segundo o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sindicais (CEPES)/ Subseção Dieese da APEOESP, o impacto da implementação da jornada do piso é de 1,14 bilhão, o que corresponde a 4,7% do orçamento da Secretaria para 2013 (24,3 bilhões). Se por hipótese, houvesse a redução do número de aulas de 32 para 30 no próximo ano, o impacto seria de 328 milhões (1,4% do orçamento da SEE em 2013) (Jornal da APEOESP, n°295, p.04, jan/2013).

<sup>74</sup> Reposição salarial de 36,74% e complementação do reajuste referente a 2012; Pelo cumprimento da lei do piso: no mínimo 33% da jornada de trabalho para atividades de formação e preparação de aulas; Dignidade na contratação, condições de trabalho e atendimento no IAMSPE para os professores da categoria O; Fim da remoção ex-officio e da designação de professores das Escolas de Tempo Integral; Regime de dedicação exclusiva para todos, por opção de cada professor(a); Melhores condições de trabalho e políticas de prevenção do adoecimento dos professores; Fim da lei das faltas médicas; Fim dos

plano de carreira, além do cumprimento da lei do piso. A greve durou 20 (vinte) dias e foi encerrada arbitrariamente pelo sindicato. O fim da greve aconteceu após reunião com o secretário de educação, em que ficou acertado que as negociações salariais seriam retomadas em agosto do mesmo ano. Em relação à implementação do 1/3 da jornada sem alunos, a SEE afirma<sup>75</sup> que a rede já está adequada desde a Resolução 08/2012, porém, contradizendo essa declaração, o Jornal da Apeoesp, declara que a secretaria se dispôs a estudar sua implementação paulatina, assim como uma série de outras conquistas<sup>76</sup>.

Em 2014, entra em pauta a defesa da equiparação salarial dos professores com as demais categorias com formação de nível superior. Isto porque foi aprovado o Plano Nacional da Educação<sup>77</sup>, e a equiparação está prevista na Meta 17<sup>78</sup>.

Neste mesmo ano, o Jornal da APEOESP apresentou uma tabela de como era a organização da jornada dos professores, e como ficou após a alteração da resolução 08/2012.

---

descontos de faltas e licenças médicas para efeito de aposentadoria especial; Fim das provinhas e avaliações excludentes; Por um plano de carreira que atenda às necessidades do magistério; Não à privatização do Hospital do Servidor.

<sup>75</sup>Segundo nota enviada pela assessoria.

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/10/professores-da-rede-estadual-de-sp-decidem-acabar-greve.html>>, última visita em 20/11/2016.

<sup>76</sup> Lei Complementar 1215/2013: fim da prova anual aplicada aos professores da “categoria F”; Lei Complementar 1215/2013: fim do caráter eliminatório da prova exigida dos professores da “categoria O”; Lei Complementar 1215/2013: quarentena será de 40 dias, e não mais de 200 dias. Continuamos lutando para que não haja mais quarentena e que os professores da “categoria O” tenham os mesmos direitos da “categoria F”; Direito de atendimento médico pelo IAMSPE aos professores da “categoria O”; Lei Complementar 1207/2013 : concurso público com 59 mil vagas; Lei Complementar 1207/2013: curso da Escola de Formação deixa de ser parte do concurso e passa a compor o estágio probatório, sem caráter eliminatório; direito de remoção a todos os professores, inclusive em estágio probatório; Lei Complementar 128/2013: direito de receber 30 dias de licença prêmio em pecúnia para todos; Possibilidade de aumento do percentual de reajuste em 2014 (Jornal da APEOESP, nº299, p.03, fev/2014).

<sup>77</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

<sup>78</sup> Visa garantir a equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Figura 1. Alterações da Resolução 08/2012 – Estado de São Paulo**

Antes da Resolução 08/2012		Com a Resolução 08/2012	
40 horas	Jornada Integral de Trabalho Docente 33 aulas em atividades com alunos 3 aulas exercidas na escola 4 aulas em local de livre escolha	40 horas	Jornada Completa de Trabalho Docente 32 aulas em atividades com alunos 10 aulas exercidas na escola 6 aulas em local de livre escolha
32 horas	Jornada Básica de Trabalho Docente 25 aulas em atividades com alunos 2 aulas exercidas na escola 3 aulas em local de livre escolha	32 horas	Jornada Básica de Trabalho Docente 25 aulas em atividades com alunos 9 aulas exercidas na escola 4 aulas em local de livre escolha
25 horas	Jornada Inicial de Trabalho Docente 20 aulas em atividades com alunos 2 aulas exercidas na escola 2 aulas em local de livre escolha	25 horas	Jornada Inicial de Trabalho Docente 20 aulas em atividades com alunos 7 aulas exercidas na escola 3 aulas em local de livre escolha
12 horas	Jornada Reduzida 10 aulas em atividades com alunos 2 aulas exercidas na escola	15 horas	Jornada Mínima 12 aulas em atividades com alunos 2 aulas exercidas na escola 4 aulas em local de livre escolha

Fonte: Jornal da Apeoesp, nº301, ago/2014.

A entidade defende que um regime de trabalho baseado nesta nova composição de jornada, sem valorização profissional e sem condições adequadas de trabalho, cria uma situação que escraviza os professores. O governo de São Paulo para não aplicar a lei do piso, está utilizando esta estratégia (JORNAL DA APEOESP, nº 301, ago/2014).

Em 2015, ocorreu a maior greve dos professores estaduais, com duração de 92 dias (de 13/03 a 12/06). Os professores reivindicavam aumento salarial de 75,33%, aplicação da jornada do piso, reabertura de salas fechadas, contratação dos docentes temporários, aumento do valor do vale-transporte e do vale-alimentação, fim da violência nas escolas; convocação de concursos, entre outras<sup>79</sup>. Apesar da grande mobilização e manifestações ao longo deste período, a greve não logrou vitória. O governo estadual afirmou que já havia concedido reajuste de 45% em quatro anos, e que não teria porque realizar novo ajuste, ignorando os outros pontos da pauta.

<sup>79</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-decidem-pelo-fim-de-greve.html>>, última visita em 25/11/2016.

Em julho de 2016, foi aprovado o Plano Estadual de Educação<sup>80</sup>, em que consta a meta 18, que prevê a implementação de um plano de carreira que utilize como referência o Piso Salarial Nacional Profissional.

### **2.3. Considerações**

Após treze anos de seu primeiro esboço, é aprovada a Lei 11.738/08, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional. Mesmo aprovada, houve estados que entraram com uma ADIn, alegando inconstitucionalidade e exigindo a autonomia de cada ente federativo. Somente em 2011 a Lei tornou-se obrigatória.

A Lei do Piso foi parte de disputa e aprovada em um cenário de políticas neoliberais que possuem a tendência de, cada vez mais, responsabilizar os professores pelos resultados dos estudantes; estabelecer metas e prescrições pedagógicas; remunerar professores com atrelamento a bônus mérito; estabelecer vários tipos de jornada facilitando seu acúmulo; entre outras. Nesse sentido, ela é tida como uma contista por garantir que se estabeleça um mínimo de salário a ser pago aos docentes em todo país, assim como parte da jornada reservada ao aprimoramento de suas atividades com os alunos.

Durante os debates que envolviam a jornada de trabalho, inicialmente, as organizações docentes lutavam por uma jornada de 50% do tempo de trabalho dos professores com os alunos e as outras horas destinadas aos estudos, reuniões, planejamento e correção de atividades, buscando uma jornada integral, com um salário que garantisse uma jornada única de trabalho. Porém, constatou-se que isso demandaria maior contratação de professores, e aumento de salário da categoria em decorrência do aumento das jornadas. O que resultou na garantia de 33% do tempo da jornada sem ministrar aulas.

Mesmo sendo considerada um avanço, é necessário que seja sempre avaliada a maneira como a implementação ocorre. Como defende o Parecer CNE/CEB nº 9/2012,

não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares,

---

<sup>80</sup> Lei nº 16.279, de 08/07/2016, aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.

interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola (BRASIL, 2012, p.22).

Na rede estadual paulista, apesar das greves das últimas décadas terem, em sua maioria, colocado em pauta a luta pela jornada e, nos anos recentes, pela jornada estabelecida pela Lei do Piso, esta ainda não é cumprida. O governo estadual afirmou que avaliaria o impacto financeiro e ações foram abertas exigindo seu cumprimento, mas até a defesa deste trabalho, a situação permaneceu a mesma.

### **Capítulo 3. Lei do Piso e a Região Metropolitana de Campinas**

Este capítulo possui a finalidade de expor a organização da jornada de trabalho docente, entre os anos de 2013 e 2014, nos municípios da Região Metropolitana de Campinas. Ao apresentar a organização do trabalho docente nos municípios, é exposto se houve adequação à Lei 11.738/2008 – possibilitando a garantia do tempo para os professores planejarem e estudarem seus conteúdos; o processo para essa adequação; e seus respectivos vencimentos, confrontando com a realidade nacional.

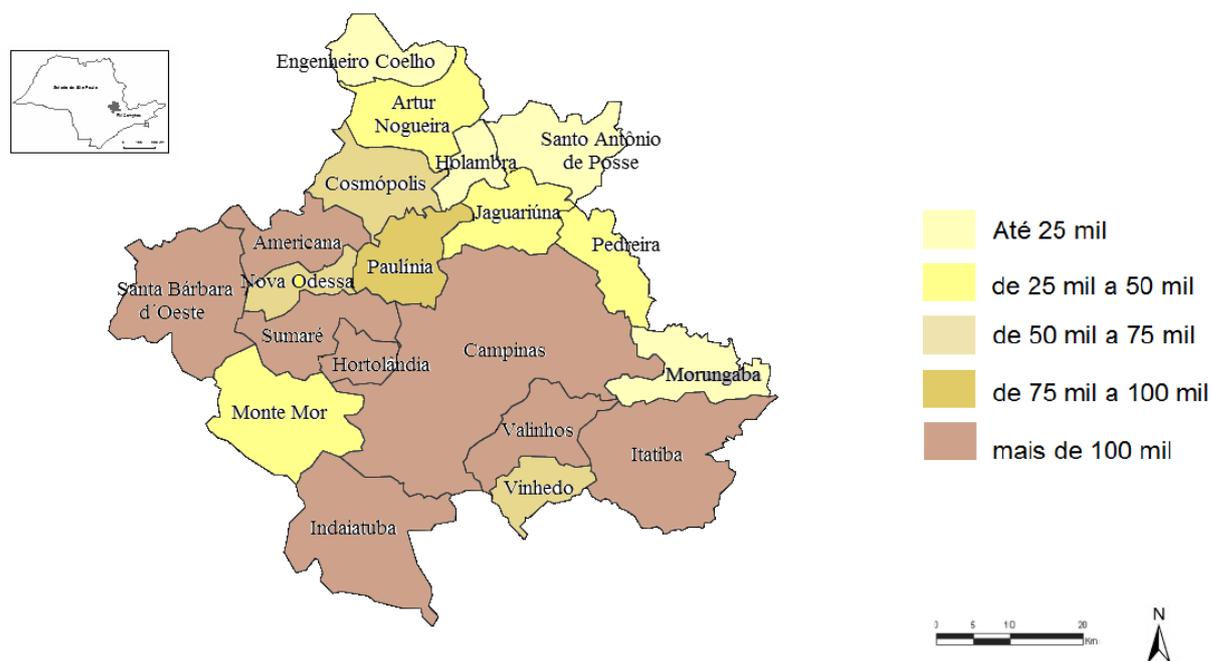
A escolha da RMC se dá pelo fato de ser um importante polo econômico, industrial e agrícola do interior do estado de São Paulo. Concentra diferenças significativas entre os municípios que a compõe, desde tamanho territorial e população, até a economia desenvolvida.

A RMC foi criada pela Lei Complementar Estadual nº 870, de 19 de Junho de 2000 e é formada por dezenove municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba<sup>81</sup>, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Barbara d'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Constitui-se como a segunda maior região do estado de São Paulo e a nona maior do Brasil, compreende cerca de 6,9% da população do estado (SEADE, 2014).

---

<sup>81</sup> É o mais recente município integrado à Região Metropolitana de Campinas, tendo ocorrido em janeiro de 2014.

Figura 2: Mapa dos municípios que formam a Região Metropolitana de Campinas, por classe de tamanho populacional, em 2010.



Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE. Org. Orlando Moreira Junior, 2016.

Os dados apresentados neste capítulo foram levantados através de fontes dos sítios das prefeituras municipais, jornais online, sítios oficiais e entrevistas com funcionários das Secretarias de Educação. O contato com as SMEs se deu inicialmente via telefone, em que era exposta a proposta da pesquisa e a solicitação de entrevista com o profissional responsável pela questão da jornada de trabalho dos professores. A maioria dos municípios agendou entrevistas, outros solicitaram que protocolasse pedido para agendamento via ofício, no caso: Engenheiro Coelho, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Sumaré e Vinhedo.

Os municípios que, mesmo enviando ofício e comparecendo à Secretaria de Educação, não aceitaram agendamento de visita foram: Engenheiro Coelho, Itatiba, Jaguariúna, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Ficando as informações restritas aos documentos legais publicados na internet, jornais online e sítios oficiais.

O objetivo das idas às Secretarias foi solicitar a documentação legal referente a jornada de trabalho dos professores<sup>82</sup> que não estavam disponíveis online, informação a respeito do processo de implementação da Lei do Piso e sobre os programas de formação continuada oferecidos aos docentes, conforme Roteiro de Entrevista presente no anexo 1. O trabalho de campo foi realizado no ano de 2014<sup>83</sup>.

Ao se analisar as características de cada município é possível traçar um modelo de jornadas de trabalho adotado nos municípios da RMC, os problemas enfrentados, as conquistas e os desafios que apontam.

Pode-se constatar que dentre os 20 (vinte) municípios da Região Metropolitana de Campinas, 11 (onze) estão adequados à Lei 11.738/2008 – Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Ainda assim, verificou-se que ainda existe muita fragilidade na forma como acontece na prática, pois em alguns municípios, não há estratégias de substituição dos professores especialistas para que se garanta 1/3 das horas sem alunos para os professores generalistas; utilizam o horário da merenda como contagem desse tempo; criam-se banco de horas para acomodar atividades como passeios, programações eventuais e a própria substituição.

Existem 5 (cinco) municípios que cumprem a Lei em apenas algumas jornadas de trabalho docente, são eles: Americana, Campinas, Cosmópolis, Itatiba e Paulínia.

Outros 3 (três) municípios já homologaram sua legislação, porém ainda não viabilizaram a implementação pela falta de profissionais. Ambos relatam que estão providenciando abertura de concurso público. São eles: Artur Nogueira, Morungaba e Santo Antônio de Posse.

O único município que não cumpre a Lei em nenhuma jornada de trabalho e nem alterou sua legislação foi Engenheiro Coelho.

---

<sup>82</sup> Legislação referente à jornada de trabalho docente e salário dos professores, Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação.

<sup>83</sup> Sendo que algumas informações foram recolhidas online entre os anos de 2015 e 2016.

### 3. 1. Processos de implementação e jornadas de trabalho

Apesar de ser um pouco mais de 50% o número de municípios que adequaram<sup>84</sup> suas jornadas à lei federal, é relevante observar que a pesquisa permitiu captar o movimento das gestões municipais para se ajustarem. De alguma maneira, grande parte<sup>85</sup> dos municípios haviam iniciado um processo de reformulação da legislação das jornadas, o que ocorreu, no entanto, contando com pouca participação dos professores nos processos decisórios acerca da implementação da Lei do Piso. O que demonstra que as Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas não consideram como um fator de peso para suas decisões a maneira como professores pensam sobre a organização dos tempos da escola e o próprio trabalho, nem consideraram relevante a participação da categoria como forma de gerar um processo político coletivo com maior capilaridade e adesão.

Para a análise de impacto administrativo e financeiro, algumas Secretarias Municipais de Educação optaram pela contratação de consultorias privadas para realização deste estudo, sendo elas, Artur Nogueira, Indaiatuba, Monte Mor e Morungaba.

É válido ressaltar que a relação da educação pública com a empresa privada deve ser vista cautelosamente, pois o município assume que não possui pessoal técnico qualificado para se responsabilizar pelo provimento do próprio ensino. Confia à empresa as metodologias pedagógicas, a organização dos tempos das aulas, sem contar a vinculação da qualidade do ensino à lógica do lucro e da padronização dos conteúdos e dos currículos como parâmetro de qualidade ensino (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009).

Sendo assim, observou-se que as Secretarias Municipais de Educação não tiveram a preocupação sobre as consequências que a adequação à Lei poderia acatar. Dentre elas, estão a reorganização curricular e o tempo de cada disciplina; e nas condições de trabalho dos professores. Ou seja, podemos dizer que em grande medida a parte pedagógica que abrange a Lei foi desconsiderada. O padrão adotado pelos municípios que se adequaram à legislação nacional foi implementar uma alteração curricular com ampliação de aulas de Artes, Inglês e Educação Física – algumas,

---

<sup>84</sup> Até o momento do levantamento de dados, em 2014 e 2015.

<sup>85</sup> Com a exceção de Engenheiro Coelho e municípios que não se teve acesso às informações.

também, com informática ou projetos. Essa alteração criou a demanda de contratação de professores dessas diversas áreas.

Verificou-se essa estandardização nos municípios de Americana, Artur Nogueira, Cosmópolis, Hortolândia, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse e Sumaré.

Segundo o secretário da Educação de Sumaré, Paulo Pereira da Silva, em 2013,

Não estamos apenas adequando a jornada do professor. Também estamos inserindo na grade curricular dos alunos da Rede Municipal, desde o 1º ano do Ensino Fundamental 1, as aulas das disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física. E, no Fundamental 2 (a partir do 6º ano), vamos igualar das horas/aula de Humanas às de Ciências, ou seja, vamos ampliar as aulas de História e Geografia na semana (Sumaré online, 2013).<sup>86</sup>

No mesmo município, a Secretaria e a gestão municipal enfatizaram o ganho na adequação da jornada vinculado a alteração curricular.

Passaremos a ter uma grade curricular mais ampla e, portanto, completa (prefeita Cristina Carrara, Sumaré Mais, 2013)<sup>87</sup>.

Em Nova Odessa, a SME também defendeu como favorável à qualidade do ensino a reformulação curricular:

A administração municipal contratou novos professores de música, artes e educação física. Aliadas a reorganização curricular, essas contratações permitiram cumprir integralmente a Lei do Piso, garantindo aos professores condições de aperfeiçoamento<sup>88</sup>.

Foram através dessas alterações curriculares, da incorporação das horas de capacitação docente nas jornadas de trabalho e da ampliação das jornadas que os municípios se reorganizaram.

O quadro abaixo é uma amostra das jornadas de trabalho dos professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), nas jornadas de 30 horas semanais ou as mais

---

<sup>86</sup>Jornal Sumaré Mais online, 12/11/2013 Disponível em:

<<http://www.sumaremais.com.br/novo/content.php?id=2139&idm=2139>>, última visita em jul/2014.

<sup>87</sup>Jornal Sumaré Mais online, 12/11/2013 Disponível em:

<<http://www.sumaremais.com.br/novo/content.php?id=2139&idm=2139>>, última visita em jul/2014.

<sup>88</sup>Disponível em: <<http://www.novaodessa.sp.gov.br/NoticiasConteudo.aspx?IDNoticia=13232>>.

próximas disso localizadas nos municípios. As demais jornadas de todos os municípios estudados encontram-se no ANEXO 2.

Quadro.5. Jornadas de trabalho de professores do Ensino Fundamental I, em jornadas de aproximadamente 30 horas semanais - RMC

<b>Municípios</b>	<b>Jornada</b>	<b>Hora atividade com aluno</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>	<b>Jornada sem aluno (%)</b>
<b>Americana</b>	31 h	23h	3h	5h	25,8
<b>Artur Nogueira</b>	30h	20h	7h	3h	33
<b>Campinas</b>	32h	24h	3h	5h	25
<b>Cosmópolis</b>	33h	24h	3h	6h	27,3
<b>Engenheiro Coelho</b>	30h	25h	2h	3h	16,7
<b>Holambra</b>	30h	20h	7h	3h	33
<b>Hortolândia</b>	30h	20h	5h	5h	33
<b>Indaiatuba</b>	30h	20h	7h	3h	33
<b>Itatiba</b>	30h	20h	5h	5h	33
<b>Jaguariúna</b>	30h	20h	7h	3h	33
<b>Monte Mor</b>	30h	20h	7h	3h	33
<b>Morungaba</b>	30 h/a <sup>89</sup>	20h/a	8h/a	2h/a	33
<b>Nova Odessa</b>	30h	20h	7h	3h	33
<b>Paulínia</b>	39h	26h	13h	-	33
<b>Pedreira</b>	30h	20h	5h	5h	33
<b>Santa Bárbara d'Oeste</b>	32h	21h	8h	3h	34,4
<b>Santo Antônio de Posse</b>	36h	24h	2h	10h	33
<b>Sumaré</b>	30h	20h	Informação não localizada	Informação não localizada	33
<b>Valinhos</b>	30h	20h	4h	6h	33
<b>Vinhedo</b>	37h	25h	7h	5h	32,5

<sup>89</sup> Hora/aula = 50min, sendo uma jornada de 25 horas semanais.

Fonte: Legislação vigente no ano de 2015, nos municípios da RMC e informações de website das prefeituras municipais. Elaborado pela autora.

Pode-se constatar que os municípios de Americana, Campinas, Cosmópolis e Engenheiro Coelho não garantem o tempo sem atividades com aluno que se exige a legislação. Em contrapartida, todas as outras 16 (dezesesseis) cidades tomaram medidas para que as mudanças nas jornadas ocorressem.

Apesar dos municípios terem seguido um padrão em relação ao aumento de contratação de professores especialistas para rearranjarem a quantidade de aulas de cada segmento, existe bastante diferença em relação ao tempo que os docentes passam em formação e reuniões pedagógicas e o tempo que possuem em local de livre escolha. O que pode revelar como cada SME considera como importante de viabilizar, por exemplo, a formação continuada dentro da própria jornada de trabalho, ou a participação docente em discussões e tomada de decisão dentro da própria escola. Conforme exposto abaixo, a metade dos municípios da RMC possuem, em sua jornada de trabalho docente, professores que passam mais tempo de seu tempo para preparação de aula e estudos nos locais oferecidos pelos sistemas municipais de ensino.

São 10 (dez) os municípios em que os professores passam mais tempo das horas sem alunos na própria escola ou em locais determinados pela SME, sendo eles: Artur Nogueira, Holambra, Indaiatuba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara D'Oeste e Vinhedo.

Os municípios em que ficam mais tempo em local de livre escolha, quando estão no período sem alunos são 6 (seis): Americana, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Santo Antônio de Posse e Valinhos.

Já os que equacionam o mesmo tempo em reuniões e capacitação com o tempo em local de livre escolha são 3 (quatro): Hortolândia, Itatiba e Pedreira. O município de Sumaré não disponibilizou as informações.

Por outro lado, os docentes que trabalham nos municípios que disponibilizam mais tempo remunerado em local de livre escolha podem possibilitar uma autonomia maior aos professores para prepararem suas aulas e realizarem seus estudos de uma maneira não tão dirigida e centralizada.

Observa-se que foi a partir de 2013 que a grande maioria dos municípios criam leis para se adequarem à legislação nacional. É válido ressaltar que o quadro apresenta as leis que regulamentam as jornadas de trabalho docente que, não necessariamente, estão regulamentadas conforme a Lei do Piso.

Abaixo é apresentada uma síntese das modificações legais nas jornadas de trabalho docente ocorridas nos municípios da RMC.

O município de Americana possui seu Plano de Carreira e Salários dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal, que foi aprovado em 04 de julho de 2008, pela Lei nº 4.668, em substituição à Lei Ordinária Nº 02507/1991, que instituiu o Estatuto do Magistério. Em 2014, foi implementada a Lei Municipal nº 5.699 de 26 de setembro de 2014<sup>90</sup>, que institui o Plano de Carreira e Salários dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Americana, em que estabelece as novas jornadas de trabalho docente.

Em Artur Nogueira a Lei Complementar nº 392, de 17 de dezembro de 2004, instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal. Seu artigo 25 estabelece as jornadas docentes, porém foram alteradas através de lei complementar<sup>91</sup>.

Campinas possui um Estatuto do Magistério aprovado em 1991<sup>92</sup>, anos depois elaborou seu Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério, homologado em 28 de junho de 2007, na forma da Lei nº 12.987, e recentemente aprovou a Lei Complementar nº 57, em 09 de janeiro de 2014, que altera dispositivos desta Lei. Logo em seu artigo 1º, parágrafo V, define que tem como finalidade adequação da jornada de trabalho do docente às normas legais vigentes.

Cosmópolis promulgou em 06 de outubro de 2009 a Lei Complementar nº 3174, que disciplina o Plano de Carreira e Remuneração e o Estatuto do Magistério Municipal para os integrantes do Quadro do Magistério Municipal.

---

<sup>90</sup>Fonte: Prefeitura Municipal de Americana. Disponível em: <[http://www.americana.sp.gov.br/v6/americanaV6\\_index.php?ta=5&it=30&a=legislacao](http://www.americana.sp.gov.br/v6/americanaV6_index.php?ta=5&it=30&a=legislacao)> (último acesso em set/2016).

<sup>91</sup> Lei Complementar não localizada, mas a Lei Complementar nº 559, de 13 de dezembro de 2013, que trata da contratação de professores temporários informa as jornadas atualizadas.

<sup>92</sup> Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991. Obteve diversas revogações e alterações no decorrer dos anos.

Engenheiro Coelho, em 2006, através da Lei Complementar n°003, instituiu-se o Plano de Carreira para os integrantes do quadro do magistério público municipal. Seu artigo 12° estabelece que a jornada de trabalho do docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente

Holambra, em seu Estatuto do Magistério e respectivo Plano de Carreira e Remuneração para os integrantes do quadro do Magistério<sup>93</sup>, de 06 de maio de 2010, no artigo 21°, que estabelece as jornadas de trabalho, todas preveem 1/3 do trabalho do professor sem alunos.

Hortolândia, em 30 de novembro de 2010, homologou-se o Decreto n° 2.399, o qual regulamenta as jornadas de trabalho docente. Lei Complementar n° 52, de 29 de novembro de 2013, regulariza o PSPN.

Indaiatuba possui o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, pela Lei Complementar n° 07, de 05 de janeiro de 2009. No início do documento, em seu artigo 3°, parágrafo V, prevê período reservado ao professor para estudos, planejamento e avaliação do trabalho docente, incluindo-o em sua carga horária. No que se refere à composição da jornada de trabalho docente, em novembro de 2012, através do Decreto n° 11.539, foram redefinidas as que estavam presentes no Estatuto do Magistério de 2009.

Itatiba possui seu Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração, aprovado em 2013<sup>94</sup>, em substituição ao Estatuto do Magistério de 1997.

Jaguariúna instituiu seu Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério em 2004<sup>95</sup>. Em 2013, através de decreto<sup>96</sup>, alterou as jornadas de trabalho docente do Quadro do Magistério, tornando todas adequadas à Lei 11.738/2008.

Monte Mor aprovou seu Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público, pela Lei Complementar n°007, em 19 de junho de 2007. Em 2012<sup>97</sup>, houve alterações substanciais principalmente referentes às jornadas de trabalho

---

<sup>93</sup> Lei Complementar n°215, de 06 de maio de 2010.

<sup>94</sup> Lei n° 4.623, de 23 de dezembro de 2013.

<sup>95</sup> Lei Complementar n°95, de 06 de dezembro de 2004.

<sup>96</sup> Decreto n°3.139, de 17 de julho de 2013.

<sup>97</sup> Lei Complementar n° 0028, de 10 de abril de 2012.

docente, tornando todas com a carga horária para estudos e formação adequadas à Lei do Piso.

Em Morungaba, o Plano de Cargos foi instituído em 2007, mas desde então houve alterações em 2009<sup>98</sup>, 2012<sup>99</sup> e 2013<sup>100</sup>, tornando todas as jornadas adequadas à Lei 11.738/2008.

Nova Odessa adequou-se à legislação nacional por meio da Lei Complementar nº 44, de 05 de novembro de 2015

Paulínia possui seu Estatuto do Magistério instituído em 1990<sup>101</sup>. Porém só obteve alguns ajustes desde então.

Pedreira possui seu Plano de Cargos e Carreira instituído em 2003<sup>102</sup>. Em 2010, através da Lei nº 3.012/2010, incluiu-se no quadro docente o professor especialista. A partir de 2013, passaram a contratar professores de Educação Física por via de concurso público. Assim como inseriram na grade curricular aulas de Artes, porém por via de contratação por período determinado.

Santa Bárbara d'Oeste instituiu seu Plano de Cargos e Carreira em 2009<sup>103</sup>. Nesta ocasião não havia implementado as jornadas adequadas à Lei 11.738/2008. A alteração legal ocorreu em 2012, através da Lei Complementar nº 145, de 05 de dezembro de 2012. Só foi inteiramente implementada em 2014.

Em Santo Antônio de Posse, o Plano de Carreira e de Remuneração para os ingressantes do Quadro do Magistério foi aprovado em 2004<sup>104</sup>. Em 2010<sup>105</sup>, sofreu alterações referentes à jornada de trabalho, em 2012 se adequou à Lei do Piso<sup>106</sup>, e em 2014, foi homologada a Lei Complementar<sup>107</sup> que regulariza e atualiza as jornadas mantendo a conformidade com a Lei 11.738/2008.

---

<sup>98</sup> Lei nº 1.330, de 29 de dezembro de 2009. Alterações na composição do quadro do magistério e suas atribuições, jornadas de trabalho docentes, promoção e progressão funcional.

<sup>99</sup> Lei nº 1.442, de 14 de março de 2012. Altera as jornadas de trabalho docentes.

<sup>100</sup> Lei nº 1.515, de 11 de dezembro de 2013. Altera as jornadas de trabalho docentes.

<sup>101</sup> Lei 1.296, de 15 de maio de 1990.

<sup>102</sup> Lei nº 2.404, de 14 de outubro de 2003. Atualizada, em sequência pela Lei nº 2.412, de 24 de novembro de 2003.

<sup>103</sup> Lei Complementar nº 69, de 23 de dezembro de 2009.

<sup>104</sup> Lei Complementar nº 001, de 08 de janeiro de 2004.

<sup>105</sup> Lei Complementar nº 024, de 29 de dezembro de 2010.

<sup>106</sup> Resolução SE nº 08/2012.

<sup>107</sup> Lei Complementar nº 006, de 13 de março de 2014.

Sumaré possui seu Estatuto do Magistério desde 2003<sup>108</sup>. Não foi disponibilizado acesso à documentação via SME e a legislação atualizada não foi localizada nos *websites* oficiais. As informações foram obtidas através de reportagens no site da Secretaria Municipal de Educação e Jornal Local *online*, que informam que a adequação ocorreu em 2013.

Em Valinhos, seu primeiro Estatuto dos Servidores do Magistério Público foi instituído em 2003<sup>109</sup> e revogado pelo Estatuto de 2008<sup>110</sup>. Em 2013<sup>111</sup> foi alterado principalmente no que se referia às jornadas de trabalho docentes já as adequando à Lei 11.738/2008. Em 2014<sup>112</sup> novos ajustes foram feitos também relacionados às jornadas.

Vinhedo possui seu Estatuto do Magistério aprovado em 20 de dezembro de 2011<sup>113</sup>, resultado de revisão e atualização da Lei Complementar nº 4, de 5 de fevereiro de 1998.

### **3.2. Salário**

Pode ser verificada uma grande distinção salarial entre os municípios da RMC. Na tabela e gráfico abaixo, fica nítida a diferença entre os salários dos professores de ensino fundamental I, numa jornada de 30 horas semanais.

---

<sup>108</sup> Lei Municipal nº 3.77, de 20 de fevereiro de 2003.

<sup>109</sup> Lei Ordinária nº3759, de 22 de dezembro de 2003.

<sup>110</sup> Lei Ordinária nº4372, de 08 de dezembro de 2008.

<sup>111</sup> Lei Ordinária nº4947, 05 de dezembro de 2013.

<sup>112</sup> Lei Ordinária nº5081, de 15 de dezembro de 2014.

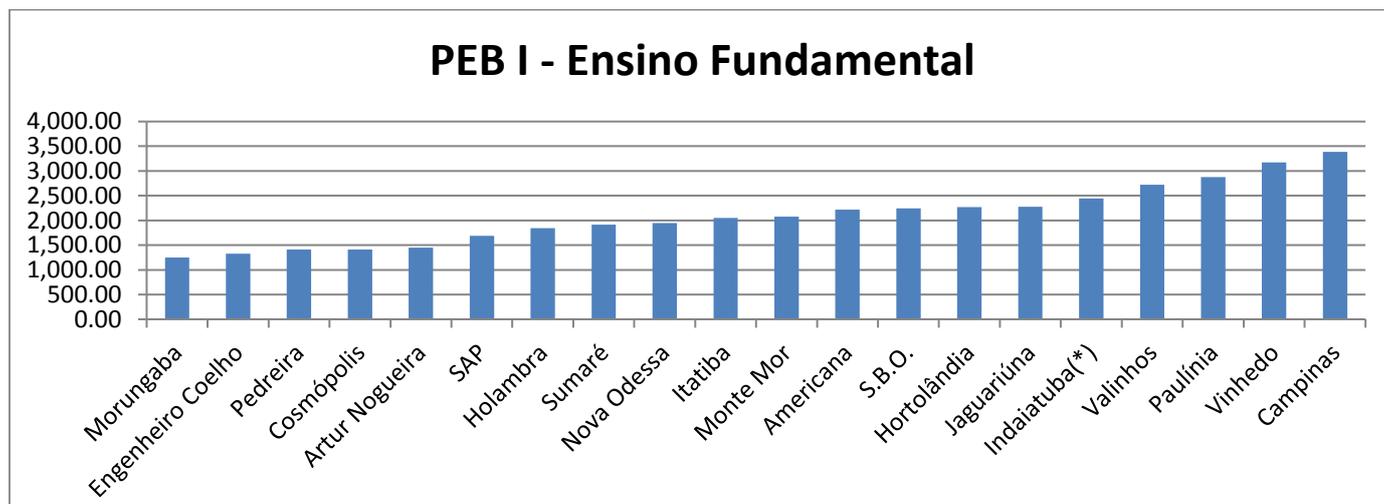
<sup>113</sup> Lei Complementar nº110/2011.

Tabela 1: Salário base dos professores do Ensino Fundamental I, da RMC

<b>Municípios</b>	<b>PEB I - Ensino Fundamental (30h)</b>
<b>Morungaba</b>	1.246,90
<b>Engenheiro Coelho</b>	1.323,41
<b>Pedreira</b>	1.410,00
<b>Cosmópolis</b>	1.410,00
<b>Artur Nogueira</b>	1.451,76
<b>SAP</b>	1.685,23
<b>Holambra</b>	1.842,00
<b>Sumaré</b>	1.917,07
<b>Nova Odessa</b>	1.944,39
<b>Itatiba</b>	2.047,57
<b>Monte Mor</b>	2.074,50
<b>Americana</b>	2.214,90
<b>S.B.O.</b>	2.241,49
<b>Hortolândia</b>	2.270,96
<b>Jaguariúna</b>	2.277,33
<b>Indaiatuba</b>	2.445,64
<b>Valinhos</b>	2.723,40
<b>Paulínia</b>	2.875,68
<b>Vinhedo</b>	3.174,00
<b>Campinas</b>	3.387,76

Fonte: Dados cedidos pelas SMEs, editais de concurso e portais da transparência dos municípios pesquisados, referentes ao ano de 2014.

Gráfico 1: Salário base dos professores do Ensino Fundamental I, da RMC



Fonte: Dados cedidos pelas SMEs, editais de concurso e portais da transparência dos municípios pesquisados, referentes ao ano de 2014.

Observa-se que os menores salários aparecem nos municípios de menor porte. Os professores que trabalham nesses municípios, muitas vezes possuem cargos em duas cidades próximas. Como afirmou a supervisora de ensino de Holambra, ao achar ruim o município de Sumaré ter ampliado a jornada de trabalho docente, impossibilitando seus professores completarem a carga de trabalho e remuneração no município vizinho.

Segundo Andressa Barbosa (2011), que fez um estudo sobre o salário dos professores brasileiros e sua implicação no trabalho docente,

existe um tripé que contemplaria a valorização dos professores: remuneração digna, formação inicial e continuada de qualidade e estrutura de carreira capaz de fixar o professor ao sistema de ensino com uma jornada que preveja tempo destinado aos alunos em sala de aula e tempo para a realização das atividades extraclasse. (BARBOSA, 2011, p.68)

Os municípios brasileiros, nos últimos anos, estão em processo de elaboração e implementação dos Planos Municipais de Ensino<sup>114</sup>, pois possuíam o prazo para implementação até julho de 2015, um ano após o lançamento do Plano Nacional de Educação (2014)<sup>115</sup>. Nesses Planos, a valorização do magistério deve estar presente, como prevê a meta 17, referente aos salários. Devem obter sua

equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE, 2014).

Será necessária organização por parte dos professores para que os municípios obtenham a equiparação salarial entre os seus servidores.

Barbosa (2011) aponta que estudos feitos pelo CONSED<sup>116</sup> sobre os planos de carreira e remuneração do magistério da Educação Básica dos estados brasileiros, em 2005, mostra que existe muita heterogeneidade entre os planos, principalmente na parte referente à remuneração. Destaca que há um achatamento dos salários, e para serem compensados, são oferecidos abonos e gratificações de tipos variados.

---

<sup>114</sup> Não foi objeto dessa pesquisa verificar a implementação dos Planos, o que consta no texto sobre a temática, foram os dados fornecidos por algumas SMEs.

<sup>115</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O texto divide-se em 20 metas e cada meta contém suas estratégias de implementação.

<sup>116</sup> Conselho Nacional de Secretários de Educação.

### 3.3. Formação Continuada

Pode-se constatar, através do levantamento de dados, que todas as Secretarias de Educação, de alguma maneira, terceirizam as atividades de formação continuada dos professores. Via parcerias público-público, como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – que abarca todos os municípios da RMC, o programa pró-letramento e o programa PROFA do governo federal, assim como com o programa Ler e Escrever, do governo estadual, que oferecem material e formação para os professores.

Das parcerias público-privadas, apenas Pedreira não apresentou convênio. O restante apresentou pelo menos uma incidência. A OPET foi o sistema educacional mais adotado entre as Secretarias Municipais da região, com o fornecimento de material didático e formação sobre os livros adotados, ocorrendo em Artur Nogueira, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra e Morungaba.

O projeto, “Estrada para a Cidadania”, da Concessionária AutoBan também é comprado por vários municípios, como: Americana, Hortolândia, Santa Bárbara d’Oeste, Sumaré e Vinhedo. Assim como o programa SEBRAE “Jovens empreendedores”, é conveniado com: Americana, Itatiba, Valinhos e Vinhedo.

A partir do processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado em 1996<sup>117</sup>, os municípios viram-se despreparados para atender este nível de ensino e, conseqüentemente, aumentou-se a procura e a oferta de instituições privadas provedoras de assessoria pedagógica e material didático.

Tal situação, ao mesmo tempo em que reflete as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais, apresenta-se como justificativa para a opção de políticas governamentais que se apoiam na esfera privada, subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009, p.803-4).

O quadro abaixo apresenta as parcerias – público e privadas, realizadas pelos municípios.

---

<sup>117</sup> Via transferência das matrículas da rede estadual para as redes municipais, com suporte de recursos via Fundeb.

Quadro 6. Parcerias realizadas para Formação Continuada de Professores nos municípios da RMC em 2014

	<b>Privadas / OS</b>	<b>Públicas</b>
<b>Americana</b>	SEFE (Sistema Educacional Família e Escola) Sistema Positivo AutoBan - Estrada para a cidadania	PNAIC
<b>Artur Nogueira</b>	OPET UNASP	PNAIC
<b>Campinas</b>	Falconi Empresas de cursos de línguas estrangeiras	PNAIC
<b>Cosmópolis</b>	OPET	PNAIC
<b>Engenheiro Coelho</b>	OPET	PNAIC
<b>Holambra</b>	OPET	PNAIC
<b>Hortolândia</b>	Autoban	PNAIC
<b>Indaiatuba</b>	Mathema Contratação de Assessoria especializada em cursos de formação	PNAIC
<b>Itatiba</b>	Instituto Ayrton Senna SEBRAE Bayer Schering	PNAIC
<b>Jaguariúna</b>	Sistema Positivo	PNAIC
<b>Monte Mor</b>	Sistema Dom Bosco	PNAIC
<b>Morungaba</b>	OPET Instituto PHALA	PNAIC
<b>Nova Odessa</b>	UniToledo	PNAIC Ler e Escrever
<b>Paulínia</b>	Sistema Expoente	PNAIC
<b>Pedreira</b>		Ler e Escrever PNAIC
<b>Santa Bárbara d'Oeste</b>	Autoban	PROFA PNAIC Ler e Escrever
<b>Santo Antônio de Posse</b>		PNAIC
<b>Sumaré</b>	Autoban Palavra Cantada Editora Melhoramentos "Planeta Leitura"	PNAIC

<b>Valinhos</b>	SEBRAE: " <i>Jovens Empreendedores</i> " Learning Enterprises: <i>inglês nas escolas</i> Editora Anacruse: " <i>Música nas Escolas</i> " Gráfica e Editora Adonis: " <i>Como nasce um livro?</i> " Rota das Bandeiras: <i>Rota Educação</i>	Ler e Escrever PNAIC Pibid
<b>Vinhedo</b>	SEBRAE: "Jovens Empreendedores" Autoban: "Estrada para a Cidadania" Fundação Wolkswagen: "Brincar" Amor Exigente	Anvisa: "Projeto Educavisa" Ler e Escrever PNAIC Pró-letramento

Fonte: Entrevistas com gestores; sites oficiais, jornais online. Elaborado pela autora.

Pela análise do Quadro 6, as parcerias público-privadas realizadas pelas SMEs possuem duas frentes, a de contratação de “sistemas de ensino”, que seriam o “pacote” com material didático, assessoria pedagógica e formação continuada para gestores e professores. E a de projetos complementares, que teriam o objetivo de aprofundar temas previstos no currículo, ou interdisciplinares.

Mas por que não utilizar os próprios professores, coordenadores e supervisores das redes municipais de ensino para proverem essas formações e elaborarem esses materiais? Em alguns sítios oficiais das Secretarias de Educação, há registros de depoimentos dos gestores educacionais a respeito dessas aquisições.

Em Engenheiro Coelho, que adota o Sistema Educacional OPET, ao sair a classificação do município entre as 500 melhores cidades brasileiras em educação, o prefeito justifica:

os maciços investimentos na área contribuíram para a classificação. Iniciamos as reformas e ampliações nas escolas da rede municipal de ensino, a construção de mais uma escola municipal e de duas creches-escola. **Soma-se ainda a valorização dos profissionais e a implantação do sistema Opet**, entre outros (Sítio da PMEC, mar/2016<sup>118</sup>, grifos nossos).

<sup>118</sup> Disponível em: <<https://www.pmec.sp.gov.br/educacao/2016/03/engenheiro-coelho-comemora-a-classificacao-entre-as-500-melhores-cidades-brasileiras-em-educacao.html>>.

Fica evidente, nessa fala, que o resultado que o município obteve teve relação com a realização da parceria.

Já em Jaguariúna, que possui o Sistema Positivo, o secretário José Roberto Chiavegato, fez uma declaração que revela que essa aquisição pode ser uma armadilha. Afirmou que “quando se adota o apostilamento, é muito difícil sair”<sup>119</sup>. Alega que 80% da população tem avaliação positiva sobre as apostilas e que se um prefeito tem interesse político não desfaz esse contrato. “A verdade é que deixamos de ter dinheiro para outras questões e estamos cada vez mais atrelados ao sistema”, diz o prefeito. Mas defende que possui o “lado positivo” de padronização dos conteúdos e sequências didáticas, no caso da ausência de um professor ou de licenças.

Em relação aos professores, sua visão é a de um professor que apenas aplica o material fornecido, que não vai além e não inova. “A esta altura, ninguém mais quer saber de planejar cada aula, desenhar o bimestre inteiro. Teve uma acomodação. Muitos não saberiam mais fazer”. Nesta entrevista responsabiliza o professor pela acomodação, sem considerar que é a SME que impõe a utilização desse material prescrito, visando o resultado das avaliações externas, limitando e condicionando o trabalho do professor, e se contradizendo ao afirmar que é positiva a padronização.

### **3.4. Participação docente**

Nos municípios investigados, que compõem a Região Metropolitana de Campinas, conforme exposto no capítulo anterior, pode-se verificar que apenas alguns deles tiveram a participação dos professores na elaboração dos documentos que tratam das jornadas de trabalho que se adequaram à Lei do piso. Da mesma maneira que pouco apareceu a organização coletiva dos professores para reivindicar essa adequação.

Optou-se por utilizar os municípios de Campinas e Santa Bárbara d’Oeste como exemplo, pois, em Campinas, existe o Coletivo de Educadores da Rede Municipal de Campinas<sup>120</sup>, além do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal (STMC), que possui a setorial da educação, como entidades organizativas dos

---

<sup>119</sup> Notícia: Amarras dos sistemas, 12 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/amarras-%E2%80%A8dos-sistemas/>>. (Último acesso em dez/2016).

<sup>120</sup> O Coletivo foi formado em 2009 após a greve dos servidores municipais.

professores. E em Santa Bárbara d'Oeste, existe o Sindicato dos Professores de Santa Bárbara – SindProSBO.

Em Campinas, houve expressivo debate e mobilizações em torno da jornada de trabalho docente e a aplicação da Lei do Piso Profissional Salarial Nacional, que se iniciou no final de 2012, e se intensificou e fortaleceu em 2013.

Em novembro de 2012, o STMC entrou com ação judicial para que as atribuições das aulas do ano letivo de 2013 cumprissem a jornada de 1/3 sem alunos. Porém, foi negado, segundo os termos: “não [é] possível determinar liminarmente o cumprimento da atribuição de aulas nos termos da Lei n.º 11.738/08 por inexistir nos autos informações seguras da jornada de trabalho dos professores. Além disso, não há comprovação da ilegalidade mencionada e as informações da municipalidade são necessárias para essa decisão (...) Campinas, 27 de novembro de 2012. Wagner Roby Gídaró Juiz De Direito.<sup>121</sup>”. Segundo o Sindicato, o processo aguardava a defesa da Prefeitura Municipal de Campinas e, posteriormente, seria novamente analisado pelo juiz<sup>122</sup>. No dia 15 de dezembro de 2012, houve manifestação pública<sup>123</sup> pelo não cumprimento da Lei.

Em decorrência desta ação e de mobilização organizada pelo Coletivo de Educadores, houve a composição de uma comissão para realizar estudos para a implementação da Lei do Piso, em maio de 2013, que elaborou documento apresentado para a Secretaria Municipal de Educação em agosto do mesmo ano<sup>124</sup>.

Em 13 de novembro de 2013, o Coletivo de Educadores lançou uma Carta Aberta à População, denunciando o fato de que até o momento a Lei do Piso não havia sido cumprida nas escolas e que a lógica privatista vinha ganhando corpo na Administração Municipal.

---

<sup>121</sup>Disponível em: <<http://stmc.org.br/site/ultimas-noticias/99878202/permanecemos-na-luta-pmc-nao-cumpre-lei-do-piso-do-magisterio?p=97>> (última visita em 26/11/2016).

<sup>122</sup> Em notícia publicada em 21 de agosto de 2013, colocaram exatamente a mesma nota, aguardando a resposta da SME, para posterior resposta do juiz (Disponível em: <http://www.stmc.org.br/site/ultimas-noticias/99878400/apos-luta-do-stmc-prefeitura-recebe-estudo-da-lei-do-piso> - última visita em 26/11/2016).

<sup>123</sup>Disponível em: <http://www.stmc.org.br/site/ultimas-noticias/24822813/educacao-se-mobiliza-em-defesa-da-lei-do-piso-nacional> (última visita em 26/11/2016).

<sup>124</sup> Conforme descrito no capítulo anterior.

No dia 23 de novembro de 2013 foi realizado um ato com o mote: Defesa da educação pública em repúdio à não aplicação da lei do piso e contra as reformas privatistas, com o seguinte convite via redes sociais<sup>125</sup>:

TUDO O QUE NOS CABE NÃO CABE EM NOSSA JORNADA!!

Segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de Campinas são atribuições dos professores, dentre outras:

- II - Responsabilizar-se pela qualidade do ensino;
- VI - Desenvolver projetos educativos vinculados ao Projeto Pedagógico da unidade educacional;
- VII - Elaborar registros das atividades e dos projetos desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem;
- VIII - Avaliar e reorganizar periodicamente o trabalho pedagógico;
- IX - Utilizar os recursos didáticos e pedagógicos da unidade educacional no processo de ensino aprendizagem;
- XII - Proceder à avaliação contínua, cumulativa e processual dos alunos, utilizando-se de instrumentos e formas diversificadas de avaliação (...)

Como as nossas jornadas atuais não contemplam tempos para a realização de todas estas tarefas a alternativa é:

- (a) Fazer de conta que não conhecemos nossas atribuições, ligar o piloto automático e tocar nossa jornada “aulista”;
- (b) Assumir a docência como voluntariado, equilibrar-se entre o estresse e o adoecimento e esperar a aposentadoria;
- (c) Ser profissional e brigar, no chão da escola e nos protestos da praça, por uma jornada e por condições de trabalho que possibilitem o exercício dessas atribuições que são fundamentais para a qualificação da escola pública (Coletivo de Educadores, facebook, 2013).

Nesta chamada, os professores enfatizam que suas atribuições são demasiadas em comparação às suas jornadas de trabalho. Além de expor a fragilidade em que ficam submetidos ao terem que “escolher” entre ter lazer e descanso, ou trabalhar fora do horário de trabalho, muitas vezes adoecendo, para garantir aulas de qualidade.

O documento elaborado para a adequação das jornadas à Lei do Piso foi engavetado pela gestão municipal, mantendo o município fora da lei. No site do STMC não publicaram mais nenhuma notícia a respeito da ação judicial, resposta da SME e mobilizações sobre a jornada de trabalho dos professores municipais.

Ainda no final de 2013, a Prefeitura de Campinas firmou convênio<sup>126</sup> com a assessoria pedagógica Comunitas - que atua por meio de institutos como o Falconi,

---

<sup>125</sup>Disponível em:

[https://www.facebook.com/coletivodeeducadores/?hc\\_ref=PAGES\\_TIMELINE&fref=nf](https://www.facebook.com/coletivodeeducadores/?hc_ref=PAGES_TIMELINE&fref=nf), última visita em outubro de 2016.

<sup>126</sup> Convênio nº 68/2013.

Tellus e Centro de Liderança Pública, ligada a um grupo de empresários que tem o objetivo, segundo o governo, de trazer eficiência à gestão pública. Houve grande mobilização organizada pelo Coletivo de Educadores contrários ao Convênio, em 2014, e várias escolas tornaram públicos seus manifestos contrários. Alegam que foi uma imposição da SME, sem processo de licitação pública e consulta à comunidade.

O discurso apresentado pela empresa Falconi/Comunitas, de que sua intervenção se limitará ao administrativo, demonstra noção questionável sobre os propósitos pedagógicos de uma gestão escolar (como se fosse possível separar administrativo de pedagógico em uma escola) e evidencia seu olhar mercadológico e empresarial. Uma empresa privada propor um “choque de gestão”, a partir da elaboração de diagnósticos e planos de ação que tenham como indicador de qualidade apenas o desempenho no IDEB, sustentados por valores de competitividade, eficiência e produtividade, são antagônicos ao processo de implementação da Avaliação Institucional da nossa rede (Carta de Repúdio à Assessoria Falconi/Comunitas Emef Prof Zeferino Vaz – Naed Sudoeste, Campinas, 2014).

A CNTE também manifestou a reprovação desse convênio via moção de repúdio, ressaltando que *essas mesmas empresas participaram do “choque de gestão” em Minas Gerais no governo Aécio, provocando milhares de demissões de trabalhadores, sem que houvesse melhoria dos serviços prestados à população (Moção de repúdio, XVII Consind da Contee, nov/2014).*

Após os atos e manifestações contrárias, a Secretaria de Educação manteve o convênio em apenas três escolas, com a assessoria atuando dentro da gestão, que não foram renovados.

O projeto foi implementado, em uma conjuntura neoliberal, de ascensão da privatização do sistema público de ensino. Nesse contexto, abriu-se a possibilidade do público ser administrado pelo privado, conforme afirma Freitas (2012), a escola

continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora termos que defender a escola pública com gestão pública (FREITAS, 2012, p.386).

O que ocorreu em Campinas mostra a importância da organização dos professores para fazer pressão junto à SME na tentativa de criar comissões de

participação na elaboração de documentos, assim como barrar projetos contrários à autonomia do trabalho docente.

Em Santa Bárbara d'Oeste, obteve-se contato com o Sindicato dos Professores de Santa Bárbara – SindProSBO. Dentre os municípios estudados, é o único que possui um Sindicato próprio da categoria docente. Segundo relato de uma das diretoras, o Sindicato foi fundado em 2011, depois de uma insatisfação por parte dos professores que, na data base de 2010, não tiveram nenhum reajuste salarial e o Sindicato dos Servidores não organizou nenhum tipo de reivindicação. Pensando nas especificidades dos professores, decidiram se organizar autonomamente<sup>127</sup>.

Relata que quando se organizaram já tinham em mente a luta pela garantia da institucionalização da lei do Piso. Portanto, desde o princípio, fez parte da bandeira de lutas. Organizaram vários movimentos com enfoque no 1/3 de jornada extraclasse, como panfletagem etc.

Ainda segundo o Sindicato, em 2012, o secretário Heber Carlini prometeu que o 1/3 seria implantado e que ouviria a melhor forma junto com o sindicato e professores. Porém, quando os recebeu, já tinha a forma pronta. Garantiu que montaria uma comissão, mas descobriram que já tinha sido enviado um documento para o setor jurídico.

Transformou todas as horas do 1/3 da jornada em HTPI, que é cumprido no local de trabalho. A luta que travam é transformar parte desse tempo em HTPL, pois as escolas não têm estrutura que criem condições de trabalho, ou seja, espaço, internet, e equipamentos para os professores trabalharem.

A maneira que implementaram foi através do aumento de aulas de Educação Física, Artes e Inglês. Porém não seriam ministradas por professores PEB II contratados, mas sim, pelos PEB I substitutos em exercício, pois não queriam abrir concurso. A Secretaria da época alegou que tinham professores suficientes para serem chamados.

---

<sup>127</sup> Se basearam na experiência de Olinda, que abriu precedentes jurídicos para a realização da mesma ação. Estudaram a viabilidade e assim o fizeram. Eliane relata que quando o Sindicato dos Servidores descobriu, tentaram de todas as formas boicotar o processo, através de ameaças e inviabilização de locais para realizarem a assembleia de fundação.

Desta forma não haveria mais professores substitutos na rede, pois seriam atribuídos para outra função. Isto seria ilegal, pois havia uma demanda dos professores de PEB II classificados na lista de espera.

O SINDPROSBO entrou na luta contrária a essa forma de implantação. Este projeto acabou sendo barrado, pois o prefeito foi cassado. Quem assumiu a secretaria foi a professora Helda, membro do sindicato de professores. Em sua gestão, formaram uma comissão mais ampla para discutirem as possibilidades da implantação das jornadas de trabalho docente que reservem 1/3 do tempo para atividades extraclasse, com qualidade.

Porém, a implementação não veio no início do ano. Em julho de 2013, foi feito um discurso reafirmando o compromisso. Em agosto foi chamada uma nova comissão. Elaboravam as ideias, a secretaria analisava os impactos e se reuniam novamente, nesse movimento.

Somente em 2014 começou a implementação. Foram chamados todos os PEB II na lista de Educação Física, Artes e Inglês. Ainda assim faltariam professores para atribuição das aulas. E em caráter provisório os PEB I passaram a assumir algumas dessas aulas. O concurso até junho de 2014 não tinha sido aberto, apesar do compromisso do prefeito para a sua efetivação.

O Sindicato considera que estejam lutando pelo trivial. Não foram enviados especialistas para Educação Infantil. Estão faltando professores substitutos, pois estão cobrindo essas lacunas. Os professores de sala acabam substituindo os professores especialistas, e cumprem esse HTPI em outro horário, por exemplo, saem mais cedo de uma reunião. Todos são contratados em caráter CLT, não podendo trabalhar mais que 8 horas por dia.

### **3.5. Considerações**

Os caminhos escolhidos pelas Secretarias Municipais de Educação para a implementação de uma lei mostram que aspectos da gestão que a equipe administrativa e pedagógica prioriza. Para implementar uma lei é preciso conciliar os recursos de arrecadação com os princípios educacionais. Os recursos são fixos, porém os princípios educacionais são variáveis e para decidir o que uma rede de ensino acha melhor, deve haver a participação de todos os atores envolvidos no assunto da lei. A pesquisa se

propôs a investigar as escolhas na tomada de decisão das SMEs da Região Metropolitana de Campinas.

A realização do trabalho de campo revelou como a coleta de dados sobre os municípios pode encontrar barreiras que dificultam o desenvolvimento da pesquisa. Poucas foram as Secretarias Municipais de Educação que possuíam um registro documentado sobre o histórico de implementação da lei, com ata de reuniões e homologação das decisões, seja num coletivo dos próprios profissionais de gestão da SME, seja em conjunto com os professores. Mesmo as que possuíam assessoria jurídica privada não apresentaram esse material, tendo acesso, apenas, ao documento final das jornadas de trabalho docente, somando-se ao depoimento de supervisores e coordenadores pedagógicos.

Os municípios, em muitos casos, alegaram que houve dificuldade para a implementação, com a justificativa da falta de professores, necessitando a abertura de concursos públicos. Assim como a reorganização curricular, que ainda se deparava com alguns “buracos”, ou seja, com espaços sobrando para serem preenchidos com aulas que eram definidas com projetos de cada escola, com professores que se dispusessem, cumprindo carga suplementar, ou mesmo, utilizando o que seriam suas horas “sem aluno”. Em alguns municípios esses eram os motivos da lei existir no papel, e não na realidade escolar.

Pode-se observar a inúmera variação de jornadas existentes tanto dentro de cada município, assim como variam as jornadas entre os municípios. O pesquisador Marcelino Pinto (2009), adverte que a maneira como as jornadas são organizadas, podendo ser 10h, 20h, 24h, 30h etc., revelam que devido aos baixos salários, as próprias redes públicas ou privadas oferecem essas variações para que o professor acumule aulas em diversas redes. Portanto, essas horas, na realidade, não são utilizadas para o fim proposto.

Nas redes em que estão previstas as horas para preparação das aulas e correção dos trabalhos (as chamadas horas-atividades), boa parte não precisa ser realizada de forma presencial, o que cria, em verdade, um mundo de faz de conta. O empregador, público ou privado, paga um valor de hora-aula vergonhoso, argumentando que o professor pode exercer a atividade em outras redes, e o docente torna-se cúmplice de um estelionato educacional, transformando-se em mero intérprete de aulas, repetidor de conteúdos vazios de significado para ele e para os alunos (PINTO, 2009, p.56).

É válido evidenciar, que em muitos municípios observou-se que além dessas desigualdades entre as jornadas, quando se trata da educação infantil, é reservado um período menor extraclasse, deixando clara a visão que se tem do perfil intelectual de cada profissional. Pois quanto menor a idade atendida, menor o tempo destinado à preparação das aulas, assim como a remuneração também é inferior. Pois o professor é considerado um cuidador.

O processo de elaboração da Lei 11.738/2008, revelou uma série de debates históricos travados sobre a valorização do magistério, sobre as condições de trabalho docente e sobre o que está por trás da profissão de professor. Porém, conclui-se que apesar de ser uma conquista para a categoria num contexto de flexibilização e ampliação de funções atribuídas ao professor, a maneira como esta Lei vem sendo implementada – quando é implementada, levanta questões sobre este processo de burocratização que vem adquirindo e responsabilizando cada vez mais a profissão pelos resultados vinculados à qualidade educacional.

## Considerações Finais

Ao longo do estudo realizado, verificou-se que desde a década de 1970, as organizações da categoria docente debatiam as desigualdades salariais entre os estados, abrindo margem para a criação de um Piso Nacional. Foi na Constituição de 1988, que aparece pela primeira vez num documento oficial, a orientação para que se estabeleça o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Iniciando-se, ali, uma demorada disputa para a homologação de uma lei específica que determinasse um valor mínimo a ser pago, assim como a garantia de um período reservado a atividades extraclasse para os professores. A discussão sobre a jornada, desde o princípio não apresentou consenso entre a categoria, que se divide entre quem defende jornada integral com 50% do tempo reservado às atividades fora da sala de aula, e outra parte que, devido aos baixos salários, preferem deixar livre a escolha do docente que queira acumular diversas jornadas, garantindo um percentual menor em atividades voltadas ao planejamento e formação continuada.

No final da década de oitenta, houve a tentativa da aprovação do PL1880/1989, que estabelecia o cálculo de um piso salarial, porém foi rejeito no Congresso sob o argumento de que iria causar interferência na autonomia das unidades federativas. Aqui já estava anunciado o que estaria por vir, a grande dificuldade de impor aos estados e municípios um aumento salarial aos seus professores e a valorização da categoria, ao se defender que os docentes não são apenas máquinas de dar aula e necessitam planejar, elaborar, estudar, etc., tendo contempladas em suas jornadas tempo necessário e remuneração adequadas para tais tarefas.

A década de 1990 foi marcada pela tramitação da LDB (9394/96) e inúmeros debates voltados à carreira e ao Piso Salarial Nacional. Quando parecia que este sairia do papel e se tornara Lei, assume o governo Fernando Henrique Cardoso, que vivenciava grandes influências de organismos internacionais neoliberais, e engavetou os documentos elaborados com grande participação das entidades de professores nacionais. Na sequência, criou o FUNDEF (9492/96), que, ao propor um novo sistema de repasse de fundos ao ensino fundamental, vinculando 60% de seu valor a remuneração dos docentes, ignorou a questão de um piso salarial nacional, ficando cada estado com a

divisão de seus próprios recursos arrecadados, pagando o que “podem”, segundo visão do MEC.

Foi somente em 2006, no final do segundo mandato de Lula, que é inserido inciso<sup>128</sup>, na Constituição, específico para o piso salarial, e um parágrafo único estabelecendo que houvessem prazos para a elaboração e adequação dos planos de carreiras no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Neste mesmo ano, foi elaborado o apenso PL619/07, que após 13 meses tramitando, se tornou a Lei 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e garante 1/3 da jornada dos professores para período extraclasse. Quando pensava-se que finalmente havia-se conquistado essa valorização nacional para o magistério, cinco governadores entram com recurso no STF, que suspendeu justamente as duas partes que mais interessavam ao docentes, a remuneração e a jornada. Somente em 2011, houve a sentença final e a lei passou a ser obrigatória a estados e municípios.

Esse longo caminho percorrido, demonstra a grande influência sofrida pelos ditames neoliberais, que visam a racionalização de recursos, e acreditam que os salários devem ser vinculados a garantia de bons resultados e a produtividade, não como um direito para todos.

Ao verificar como, após a aprovação nacional, esta lei chega aos municípios da RMC, observou-se uma padronização na maneira como ocorreu sua implementação, mas havendo, ainda, muitas desigualdades salariais – apesar de encontrarem-se acima do valor instituído pela lei do piso.

Foram quase todos os municípios que centralizaram nas administrações das SMEs o estudo de qual seria a melhor forma de adequar as suas jornadas ao exigido pela lei. Nos estudos burocrático e administrativo, perceberam que a maneira de melhor “custo-benefício” seria ampliar as aulas com professores especialistas realizando novas contratações, reduzindo, dessa maneira, o período do professor generalista em sala de aula. Viu-se que não houve discussões a respeito de como isso alteraria o currículo e os tempos da escola. Apesar da lei ter sido, em sua trajetória, pensada para a valorização dos professores, ela chega aos municípios como um problema a ser resolvido.

---

<sup>128</sup> Emenda Constitucional n° 53/2006.

Ao verificar os dados levantados na realização da pesquisa de campo, verificou-se que os municípios da Região Metropolitana de Campinas possuem semelhanças e diferenças quando tratamos das condições de trabalho dos professores.

As semelhanças se referem em como os municípios lidam com os docentes quanto à participação na tomada de decisões; à visão que possuem sobre a autonomia do próprio trabalho; à contratação de empresas que ora dão consultoria para formulação de leis, ora prestam serviços de formação continuada, fornecimento de materiais didáticos e assessoria pedagógica. Bem como a adesão ao Programa Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa, centralizado pelo governo federal, em todos os municípios investigados.

Já as diferenças, encontram-se principalmente na questão salarial. Dos 20 municípios analisados, há uma diferença de 171,7% entre o menor e maior salário. Morungaba paga R\$1.246,90 enquanto Campinas paga R\$3.387,76 aos professores de Ensino Fundamental dos anos iniciais, numa jornada de 30 horas semanais.

A maioria dos municípios possui algum tipo de parceria com instituições privadas para fornecimento de material didático, juntamente com a assessoria pedagógica para capacitação de gestores e professores das redes municipais. Segundo investigação realizada pelas pesquisadoras Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi e Lisete Arelaro, sobre a privatização via aquisição de “sistemas de ensino” nos municípios paulistas (2009), a proliferação dessas opções governamentais pelas parcerias aparece, principalmente, *a partir da municipalização do ensino fundamental, iniciada no estado em 1996 e, posteriormente, implementada em nível nacional, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional n. 14/96* (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009, p.801).

Isso demonstra como os municípios não assumiram para si a direção de seus próprios estudos e formação, constituídos pela própria equipe que possui formação na área da educação e teriam, certamente, condições de construir com os professores de seus sistemas de ensino cursos e grupos de estudo para aprofundamento dos conteúdos e temas do cotidiano escolar. Além disso,

essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas

responsabilidades para com a educação à iniciativa privada. (Idem, 2009, p.801).

Num contexto de implementações de políticas neoliberais, de centralização das políticas de avaliação nacional, em que o que rege são orientações de cunho gerencialista e performático, incentivando o mérito e iniciativas individuais dos professores, a lei do piso aparece na contramão dessas iniciativas. Obrigando os municípios a repensarem a jornada de seus professores e em como reajustar esses tempos. Poderia ser um momento de reformulação dos espaços escolares e de novas formas de se pensar o trabalho docente, mas não foi o que se viu. Pois o que rege o neoliberalismo, afinal, também no ambiente escolar, é forma de controle sobre os trabalhadores que ali estão, é a forma gerencialista e a burocratização do trabalho, otimizando tempo e recursos.

## Referenciais bibliográficos

ADRIÃO, T., GARCIA, T., BORGHI, R., L ARELARO. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n. 135, p. 779 – 796, set./dez. 2008.

ALVES, R. *A formação continuada de professores nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP: 2015.

AMERICANA. *LEI Nº 4.668, DE 4 DE JULHO DE 2008*. Dá nova redação à Lei nº 4.053, de 1º de julho de 2004, e dá outras providências (Institui o Plano de Carreira e Salários dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Americana e dá outras providências).

\_\_\_\_\_. *Lei Municipal nº 5.699 de 26 de setembro de 2014*. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 4.053, de 1º de julho de 2004, modificada pela Lei nº 4.668, de 4 de julho de 2008, e dispõe sobre criação e alterações nos cargos efetivos de provimento por concurso público nos quadros da Administração Direta do Município de Americana, conforme especifica, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Requerimento nº 36/2011*. Requer informações sobre o cumprimento do disposto no art. 17 da Lei 4668 de 04 de julho de 2008 e da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Desertificação Neoliberal no Brasil: (Collor, FHC e Lula)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 12ª edição – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implementação. GT: Estado e Política educacional / n.05.30ª Reunião Anped, 2003.

ARRETCHE, M. *Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 18. Nº 51, fev/2003.

ARTUR NOGUEIRA. *Lei nº 2.795, de 28 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino estabelecendo normas gerais para sua adequada implantação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 392, de 17 de dezembro de 2004*. Institui o novo Estatuto e o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal de Artur Nogueira e dá outras providências.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BLASS, Leila Maria da Silva. Novo Sindicalismo: Persistência e Descontinuidade. In.: RODRIQUES, Iram Jácome (org.). *O Novo Sindicalismo: Vinte Anos Depois*. Petrópolis: Vozes, 1999. (33-49).

BOITO Jr., Armando. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1998*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

\_\_\_\_\_. *Plano decenal de educação para todos*. - Brasília: MEC, 1993 a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF*. - Brasília: MEC/SEF, 1993 b.

\_\_\_\_\_. *Proposta de Emenda Constitucional nº233*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/MostraIntegraImagem.asp?strSiglaProp=PEC&intProp=233&intAnoProp=1995&intParteProp=1#/>

\_\_\_\_\_. *Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação / Comitê Consultivo do Plano Decenal de Educação para Todos, Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica*. Brasília, D.F. : MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>.

\_\_\_\_\_. *PARECER CNE/CEB Nº: 02/1997*, de 26 de fevereiro de 1997 Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 2001*. Institui o Plano Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm).

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *PARECER CNE/CEB Nº: 9/2012*, de 12 de abril de 2012. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. *LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRESSER-PEREIRA, L.C. *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Revista Lua Nova, nº 45, 1998.

BRUNO, Lúcia (1997). Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação - desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.

CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*. 2001. 226 p. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAMPINAS. *Lei Nº 6.894, de 24 de dezembro de 1.991*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas.

\_\_\_\_\_. *LEI 12.985 Nº DE 28 DE JUNHO DE 2007*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990, Tailândia. *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm).

CARDOSO, FH. *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. 131 p.

CARNOY, M. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2012.

COSMÓPOLIS. *LEI COMPLEMENTAR Nº 3.174, DE 06 DE OUTUBRO DE 2009*. Disciplina o Plano de Carreira e Remuneração e o Estatuto do Magistério Municipal para os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, e dá outras providências correlatas.

\_\_\_\_\_. *LEI N° 3.466, DE 23 DE AGOSTO DE 2012*. Dispõe sobre alteração na Lei Complementar n° 3.174 de 02 de outubro de 2009 - Estatuto do Magistério Municipal e da outras providencias.

CATANI, D. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.

CATINI, C. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

CÉLIO, S. *PLANO DECENAL: fundamentos, trajetória e alcance social*. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

CUNHA, Luiz Antonio. A profissionalização fracassada. In: CUNHA, Luiz Antônio;

GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n° 111, dez. 2000.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trab. Educ. Saúde*, v. 4, n. 1, p.65-92, mar.2006. 65-92, mar. 2006a.

DAVIES, Nicholas. *FUNDEB: a redenção da educação básica?* Campinas: Autores Associados, 2008.

DRAIBE, S. M. A experiência brasileira recente de descentralização de programas Federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 1999.

DURHAM, Eunice R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos*. Novembro de 2010.

ENGENHEIRO COELHO. *Lei complementar n° 003/de 2006*. Institui o Plano de Carreira para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal — Q.M.P.M., de Engenheiro Coelho e determina outras providências.

FARENZENA, L. *A prioridade financeira ao ensino fundamental na reforma constitucional da educação de 1996: um olhar sobre o funil parlamentar*. Anped, 2001

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1976.

FERNANDES, M. D. E., RODRIGUEZ, M. V. *O processo de Elaboração da Lei N. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Para Carreira e Remuneração Docente): Trajetória, Disputas e Tensões*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 88-101, março de 2011.

FERREIRA JR, Amarílio. *Sindicalismo e Proletarização: A Saga dos Professores Brasileiros*. São Paulo, 1998. Tese (doutorado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

FERREIRA, L. *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil*. Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. FUNDACENTRO: São Paulo, abril de 2010.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. Rev. Fac. Educ., São Paulo , v. 24, n. 1, p. 37-69, Jan. 1998 .

FREITAS, L.C. *os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 06 de jan de 2009.

FÓRUM Revista. *A ameaça de retrocesso*. Portal Fórum, 08 de fevereiro de 2012. Disponível em: [http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/a\\_ameaca\\_de\\_retrocesso](http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/a_ameaca_de_retrocesso). Último acesso em fev de 2014.

GATTI, B. A. et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação. Projeto Banco de Dados – *Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC*. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp 2012 (Mimeo).

GENTILI, Pablo. *Entre a herança e a promessa: O Governo de Lula e a política educacional*. Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais, 2005. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0811.pdf>. Acesso em 06 de jan de 2009.

GOULART, D. Os professores da rede pública estadual frente à política educacional neoliberal. *Crítica e sociedade. Revista de Cultura Política*. V. 6, N. 1, Nov. 2016.

HOLAMBRA. *Lei n° 030, de 25 de maio de 1993*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Holambra e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar n° 215, de 06 de maio de 2010*. Dispõe sobre o Estatuto do magistério público municipal e o respectivo Plano de Carreira e de Remuneração para os integrantes do quadro do magistério público municipal e dá outras providências.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988*. 2.ed. Campinas, SP; Autores associados, 2001. p. 201-240.

HORTOLÂNDIA. *Decreto n°2.399, de 30 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a regulamentação das diversas jornadas de trabalho docente, a atribuição de classe e ou aulas e o processo de remoção e permuta do pessoal decente do Quadro do Magistério Público da Secretaria Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_. *LEI COMPLEMENTAR N° 12, DE 30 DE ABRIL DE 2010*. Dispõe sobre a reestruturação dos Planos de Carreiras dos servidores públicos municipais, a criação e transformação de cargos na administração direta da Prefeitura Municipal de Hortolândia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar n° 52, de 29 de novembro de 2013*. Introduz alterações na Lei Complementar n/ 12, de 30 de abril de 2010.

IANNI, Octavio. *Estado e Planejamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INDAIATUBA. *Lei Complementar n° 7, de 05 de janeiro de 2009*. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 11.539 de 30 de novembro de 2012*. Regulamenta a jornada de trabalho dos ocupantes do cargo de professor, no exercício da função docente, das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, conforme artigo 18, § 3°, da Lei Complementar n° 7, de 05 de janeiro de 2009.

ITATIBA. *LEI N° 4.623, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2013*. Estrutura e organiza a educação pública municipal, institui o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação, e dá outras providências.

JAGUARIÚNA. *LEI COMPLEMENTAR N.º 95, de 06 de dezembro de 2004*. Institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Regimento Escolar das Unidades Escolares Municipais*. De 04 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. *DECRETO N° 3.139, de 17 de julho de 2013*. Dispõe sobre as jornadas de trabalho docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. *O movimento de professores em São Paulo o sindicalismo no setor público o estado como patrão*. 1994. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo(org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992 (coleção Textos, 3, 2ª. série).

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEOBONS, Luiz Augusto Gerardin Poirot. *Delegando a um igual: Apeoesp – professores públicos no novo sindicalismo (1976-1981)*. Niterói, 1997. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense.

LINHART, D. *A caminho da desumanização*. Dossiê Futuro do Trabalho. Edição Brasileira ano 07 número 74, 2006. (<http://www.lavie.over-blog.com/article-2333082.html>, visitado em 22 de setembro de 2016).

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.) *Fontes, historia e historiografia da educação*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba/PR: Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas/PR: Centro Universitario Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

LÜDKE, M. *Aprendendo o caminho da pesquisa*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2007,

MARX, K. ENGELS, F. *Textos – vol III*. Salário, preço e lucro. p.333-378. SPIGE Editora, SP: 1977.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Revista CONTRAPONTO* – Vol. 9, nº 01, p.4-16. Itajaí: jan/abr,B 2009.

MANO, Maíra Kubik. *No Estado mais rico do país, a educação desprovida de meios*. *Revista ADUSP*, nº38 – set/2006.

MASSON, Gisele. *As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais*. In: IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Universidade Caxias do Sul. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul>>.

MENEZES, J. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. *Revista HISTEDBR online*. Campinas, n.30, p149 –163, jun 2008.

MONLEVADE, João A. *Valorização Salarial Dos Professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, 2000.

MONTE MOR. *Lei Complementar n°007, em 19 de junho de 2007*. Dispõe do Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar n.º 12 de 24 de Março de 2008*. Dispõe sobre a Reestruturação do Quadro de Pessoal, Plano de Cargos, Salários, Carreira e Avaliação de Desempenho dos Servidores da Prefeitura Municipal de Monte Mor.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar n° 0028, de 10 de abril de 2012*. Dispõe sobre as alterações na jornada de trabalho docente.

MORUNGABA. *LEI N° 1.127, DE 10 DE MARÇO DE 2006*. Autoriza o Poder Executivo Municipal a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério, e dá outras providências correlatas.

\_\_\_\_\_. *LEI N° 1.211, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2007*. Dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município da Estância Climática de Morungaba.

\_\_\_\_\_. *LEI N° 1.472, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2013*. Altera dispositivos, que especifica, da Lei n° 1.211, de 18 de dezembro de 2007, e alterações, que dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município da Estância Climática de Morungaba, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *LEI Nº 1.515, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2013*. Altera dispositivos, que especifica, na Lei nº 1.211, de 18 de dezembro de 2007, e alterações, que dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município da Estância Climática de Morungaba e dá outras providências.

NOTÁRIO, Antonio Carlos S. *Autonomia no trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical*. Dissertação (mestrado em Educação) São Bernardo do Campo, 2007.

NOVA ODESSA. *Lei nº 1649, de 19 de Março de 1999*. Institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, vol.25 , n. 89, 2004.

\_\_\_\_\_. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, agosto/ 2007. Acesso em 05 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

OLIVEIRA, R. PENIN, S. A educação na constituinte de 1946. *Revista Faculdade de Educação*, SP. Vol. 12 (1/2): 261-288, jan/dez. 1986.

ORLANDO, Moreira Jr. Articulação e integração metropolitana, o papel das cidades pequenas na região de Campinas (SP), *Confins* [Online], 29 | 2016.

PAULA, Ricardo Pires de. *Entre o Sacerdócio e a Contestação: uma história da Apeoesp (1945-1989)*. Assis, 2007. 270p. (doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”.

PAULÍNIA. *Lei nº 1296 de 15 de maio de 1990*. Institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal.

\_\_\_\_\_. *Requerimento indicação nº 99, de 07 de fevereiro de 2013*. Sugere ao executivo a criação e aprovação do Estatuto do Magistério do município de Paulínia.

PEDREIRA. *Lei n° 2.412, de 24 novembro de 2003*. Institui O PLANO DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO, para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Pedreira-SP. E dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 3.012, de 02 de março de 2010*. Altera e acrescenta dispositivos à Lei n° 2.412, de 24 novembro de 2003, modificada pelas Leis n°s 2.423, de 29 de novembro de 2003; 2.466, de 15 de março de 2005; 2.769, de 17 de janeiro de 2008; 2.817 de 20 de junho de 2008 e 2.818, de 20 de junho de 2008, que institui o PLANO DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO, para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Pedreira-SP.

PERALVA, Angelina Teixeira. *Reinventando a Escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. Tese 268 (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

PEREIRA, G. *Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2015.

PEREZ, J.. *A política educacional do estado de São Paulo 1967 -1990*. 1994. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1° e 2° graus*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

RODRIGUEZ, V; VIEIRA, M. Descentralização e formação continuada de professores na RMC. *Pro-Posições*, Campinas, v.23, n.2(68), p.67-90, maio/ago. 2012.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. *Políticas Públicas e Educação. Caderno Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 42-57, novembro 2001.

\_\_\_\_\_. Descentralização e Políticas Públicas: o público e o privado na educação. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.111-126.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil* – (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSO, A. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. *Professores de 1.º e 2.º Graus: Representação Social e Mobilização Coletiva*. São Paulo, 1993. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo.

SANTA BÁRBARA D'OESTE. *LEI COMPLEMENTAR Nº 69, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2.009*. Institui o Plano de Carreira e o Regulamento do Quadro do Magistério Público Municipal de Santa Bárbara d'Oeste, dando outras providências.

\_\_\_\_\_. *LEI COMPLEMENTAR MUNICIPAL Nº 145 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2012*. Dispõe sobre a substituição do Anexo IV - Jornadas - da Lei Complementar Municipal n. 69 de 23 de dezembro de 2009, e dá outras providências.

SANTO ANTÔNIO DE POSSE. *Lei Complementar Nº 001/2004*. Institui o Plano de Carreira e de remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal e dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Santo Antônio de Posse, e dá outras providências correlatas.

\_\_\_\_\_. *Lei Ordinária Nº 2233/2007*. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino autônomo e estabelece normas gerais para sua adequada implantação, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 024, de 29 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre alterações na jornada de trabalho prevista na Lei Complementar nº 001/04 e outras, dos cargos relacionados ao ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE-SP, e dá outras providências correlatas.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar Nº 006, 13 de março de 2014.* Dispõe sobre alteração no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Santo Antonio de Posse e dá outras providências.

SAVIANI, Dermeval. *A nova LDB: trajetória, limites e perspectivas.* Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

SILVA, D. P.; RODRIGUEZ, V. *A Política Educacional Brasileira no Contexto do Gerencialismo Contemporâneo.* In: Seminário Sobre “A Produção do Conhecimento em Educação” - Política educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades, 2013, São Paulo. Anais.... São Paulo: PUC/SP, 2013

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor.* Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *A racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo. Trabalho & Critica,* Porto Alegre, 2001.

SUMARÉ. *Lei nº 3.773, de 20 de fevereiro de 2003.* Dispõe sobre a normatização de condutas e direitos, Sistema de Evolução Funcional e Plano de empregos do magistério público municipal de Sumaré e dá outras providências.

THOMPSON. E. P. *Costumes em comum.* São Paulo: Companhia das letras, 1998.

VALINHOS. *Lei nº 4.372, de 08 de dezembro de 2008.* Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Valinhos e dá outras providências.

VINHEDO. *Lei Complementar nº 110, de 20 de dezembro de 2011.* Dispõe sobre o Quadro da Educação e do Magistério Público Municipal de Vinhedo e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 114, de 04 de abril de 2012*. Altera e acrescenta dispositivos na Lei Complementar nº 110, de 20 de dezembro de 2011 que “Dispõe sobre o Quadro da Educação e do Magistério Público Municipal de Vinhedo e dá outras providências”.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*, Brasília, v. 88, n. 219, p.291-309, maio/ago, 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. *Piso salarial para os educadores: quem toma partido?* Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. *Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso*. Brasília: [s.n.], 2007.

WOOD, E. M. *A origem do capitalismo*. Tradução, Vera Ribeiro; apresentação Emir Sader. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

XIMENES, Salomão Barros (org.). *Lei do Piso: debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF – (Em Questão; 7)*. São Paulo: Ação Educativa: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

XIMENEZ, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

**ANEXOS**

**Anexo 1 -Roteiro de Entrevista – trabalho de campo****Marcela Pergolizzi Moraes de Oliveira**

**Como procedimento de pesquisa, elaboramos um roteiro aberto de entrevistas para recolher dados nas Secretarias Municipais de Educação das cidades da Região Metropolitana de Campinas. Ele deveria caber para qualquer profissional que se dispusesse a conversar e disponibilizar os dados para a pesquisa (supervisores/as, coordenadores/as, etc). Os dados foram sintetizados e expostos no capítulo 3 da presente dissertação.**

- Cargo que ocupa na Secretaria
- Neste município ocorreu a implementação da Lei do Piso? Desde quando?
- Como foi o processo de implementação?
- Houve articulação do sindicato? Houve escuta das demandas e reivindicação da categoria professores?
- Como estão distribuídas as jornadas no município? EF/EI/EM/EJA
- Foi necessária a contratação de professores? Quais?
- Na falta do professor especialista, o que ocorre?
- Há déficit de professores no município?
- Costumam dobrar jornada?
- Quais as possibilidades de carga suplementar?
- Houve alteração curricular devido a isso?

- Se houve alteração curricular, houve uma discussão acerca do currículo? Em que âmbito?
- As escolas possuem estrutura para o professor cumprir seu HTPI na escola? (computadores, internet, impressora)
- Como ocorre a formação continuada? Ocorre em horário dentro da jornada? É realizada pela própria secretaria de educação? Existe um centro de formação? Ou são contratadas instituições para a realização das atividades de formação? Neste caso, qual instituição?
- Qual o salário base?
- Qual o número de escolas da rede municipal?
- Qual o número de estudantes/professores/as

## Anexo 2. Jornadas de Trabalho Docente dos municípios da RMC

Quadro 7. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Americana

	<b>Jornada total</b>	<b>Hora atividade com aluno</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
Professor de Creche	29h	25h	1h30	2h30
Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial	26h	20h	2h30	3h30
Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial	40h	30h	4h	6h
Professor de Educação Básica 1 - de meio período - Ensino Fundamental	31h	23h	3h	5h
Professor de Educação Básica 1 - de meio período - Ensino Fundamental	40h	29h	4h	7h
Professor de Educação Básica 1 - de período integral - Ensino Fundamental	40h	28h	5h	7h
Professor de Educação Básica 1 - de período integral - Ensino de Jovens e Adultos	20h	15h	2h	3h
Professor de Educação Infantil	24h	20h	1h30	2h30
Professor de Educação Infantil	40h	34h	1h30	4h30
Professor de Educação Básica 2 - de meio período -	27h	20h	3h	4h
Professor de Educação Básica 2 - de meio período -	40h	29h	4h	7h
Professor de Educação Básica 2 - de período integral	29h	20	4h	5h
Professor de Educação Básica 2 - de período integral	40h	28h	5h	7h

Fonte: Plano de Cargos e Carreira, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 8. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Artur Nogueira

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>PEB I – Ed. Infantil</b>	30h	20h	7h	3h
<b>EJA</b>	23h	15h	5h	3h
<b>PEB II</b>	30h	20h	7h	3h
<b>PEB I – EF</b>	30h	20h	7h	3h
<b>PEB I - Prof. Auxiliar</b>	30h	20h	7h	3h
<b>PEB I - Ens. Especial</b>	30h	20h	7h	3h

Fonte: Estatuto do Magistério Público Municipal, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 9. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Campinas

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>PEB I - Completa</b>	32h	24h	3h	5h
<b>PEB I - Integral</b>	40h	24h	10h	6h
<b>PEB II - Completa</b>	32h	24h	3h	5h
<b>PEB II - Integral</b>	40h	24h	10h	6h
<b>PEB III - Mínima</b>	20h	15h	2h	3h
<b>PEB III - Parcial</b>	27h	20h	3h	4h
<b>PEB III - Completa</b>	32h	24h	3h	5h
<b>PEB III - Integral</b>	40h	30h	4h	6h
<b>PEB III - Integral I</b>	40h	24h	10h	6h

Fonte: Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério – Lei Complementar, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 10. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Cosmópolis

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Jornada Básica de Trabalho Docente</b>	33h	24h	3h	6h
<b>Jornada Inicial de Trabalho Docente</b>	18h	12h	3h	3h

Fonte: Plano de Carreira e Remuneração e o Estatuto do Magistério Municipal, 2009. Elaborado pela autora.

Quadro 11. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Engenheiro Coelho

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Educação Infantil</b>	24h	20h	2h	2h
<b>PEB I e II</b>	30h	25h	2h	3h

Fonte: Plano de Carreira, 2006. Elaborado pela autora.

Quadro 12. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Holambra

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total<sup>129</sup></b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
Todos Educação Básica	<b>40h</b>	35h	2h	3h
Todos Educação Básica	<b>30h</b>	25h	2h	3h
Todos Educação Básica	<b>23h</b>	20h	2h	1h

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Elaborado pela autora.

<sup>129</sup> Para professores de todos os segmentos, da educação infantil ao ensino fundamental II e educação Especial.

Quadro 13. Composição da Jornada de Trabalho Docente prevista para 2015 – Holambra

<b>Segmento</b>	<b>Jornada Total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
Todos Educação Básica	40h	27h	9h	4h
Todos Educação Básica	30h	20h	7h	3h
Todos Educação Básica	21h	14h	5h	2h

Fonte: Plano de Carreira e Remuneração, 2010. Elaborado pela autora.

Quadro 14. Composição da Jornada de Trabalho Docente - Hortolândia

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Educação Infantil Creche (Mini-grupo e maternal)</b>	25h	15h	5h	5h
<b>Educação Infantil Pré-escola</b>	30h	20h	5h	5h
<b>Ensino Fundamental (anos iniciais)</b>	30h	20h	5h	5h

Fonte: Lei Complementar nº 52, 2013. Elaborado pela autora.

Quadro 15. Composição da Jornada de Trabalho Docente - Indaiatuba

<b>Segmento</b>	<b>Jornada total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Jornada Mínima de Trabalho Docente</b>	20h	13h	5h	2h
<b>Jornada Básica de Trabalho Docente</b>	25h	16h	6h	3h
<b>Jornada Média de Trabalho Docente</b>	30h	20h	7h	3h
<b>Jornada Integral de Trabalho Docente</b>	40h	26h	11h	3h

Fonte: Decreto nº 11.539, 2012. Elaborado pela autora.

Quadro 16. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Itatiba

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Jornada Básica – PDI</b>	40h	30h	4h	6h
<b>Jornada Básica I – PEB II</b>	24h	16h	5h	3h
<b>Jornada Básica I – PEB I ou PEB II</b>	30h	20h	5h	5h
<b>Jornada Integral – PEB I ou PEB II</b>	40h	26h	8h	6h

Fonte: Plano de Carreira e Remuneração, 2013. Elaborado pela autora.

Quadro 17. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Jaguariúna

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Professor de Educação Básica I – Jornada Completa</b>	30h	20h	7h	3h
<b>Professor de Educação Básica II – Jornada Padrão</b>	24h	16h	6h	2h

Fonte: Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério, 2014. Elaborado pela autora

Quadro 18. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Monte Mor

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Ensino Fundamental I e II Jornada Básica</b>	30h	20h	7h	3h
<b>Educação Infantil e PEBII Jornada Inicial</b>	24h	16h	6h	2h
<b>PEB I e II - professor substituto</b>	12h	08	4h	-

Fonte: Plano de Carreira, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 19. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Nova Odessa

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Educador de Desenvolvimento Infantil</b>	32h	30h	2h	-
<b>Professor de Educação Infantil</b>	25h	17h	4h	4h
<b>Professor de Educação Básica I</b>	30h	20h	6h	4h
<b>Professor de Educação Básica II</b>	30h	20h	6h	4h
<b>Professor de Educação Básica I – Jovens e Adultos</b>	25h	17h	4h	4h

Fonte: Lei Complementar nº 44, 2015. Elaborado pela autora.

Quadro 20. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Paulínia

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Creche</b>	30h	30h	Fora da jornada	15h
<b>Educação Infantil</b>	20h	20h	Fora da jornada	10h
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	20h	20h	Fora da jornada	10h
<b>Ensino Fundamental I</b>	25h	25h	Fora da jornada	12,5h
<b>Ensino Fundamental I (a partir de 2012)</b>	39h	26h	Fora da jornada	13h
<b>Ensino Fundamental II</b>	20h à 43h	20h à 43h	3h	Proporcional à 50% da jornada atribuída

Fonte: Estatuto do Magistério instituído, 1990 e Edital Concurso 2012. Elaborado pela autora.

Quadro 21. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Pedreira

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Professor Titular de Educação Básica I - EF</b>	30h	20h	5h	5h
<b>Professor Titular de Educação Básica I - EI</b>	24h	16h	4h	4h

Fonte: Informações cedidas pela SME, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 22. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Santa Bárbara D'Oeste

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
Educação Infantil – Tempo Integral	40h	26h	10h	4h
Ensino Fundamental – Tempo Integral	40h	26h	10h	4h
Educação Especial	40h	26h	10h	4h
Ensino Fundamental Regular	32h	21h	8h	3h
Educação Infantil Regular	24h	16h	6h	2h
Educação de Jovens e Adultos – EJA	32h	21h	8h	3h
Educação de Jovens e Adultos - EJA	22h	15h	5h	2h

Fonte: Lei Complementar nº 145, 2012. Elaborada pela autora.

Quadro 23. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Santo Antônio de Posse

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
Professor Titular de Educação Básica I,				
Professor Titular de Educação Básica II,	36h	24h/a	5h	7h
Professor Adjunto de Educação Básica e Professor auxiliar de Educação Infantil				
Professor Titular de Educação Física	40h	32h/a	8h	8h

Fonte: Lei Complementar Nº 006, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 24. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Sumaré

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>Professores I - Educação Infantil e no Ciclo 1 - EF</b>	30 h/a	20h	Não específica	Não específica
<b>Professores I - Educação Infantil e no Ciclo 1 - EF</b>	40h/a	27h	Não específica	Não específica
<b>Professores I - Educação Infantil e no Ciclo 1 - EF</b>	48h/a	32h	Não específica	Não específica
<b>Professores II – Ciclo 2 do Fundamental até o Ensino Médio e Técnico</b>	40h/a	26h	Não específica	Não específica

Fonte: Lei Ordinária nº4947, 2013; Lei Ordinária nº5081, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 25. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Valinhos

<b>Segmento</b>	<b>Jornada Total</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
Todos Educação Básica	30h	20h	4h	6h
Todos Educação Básica	32h	21h	4h	7h
Todos Educação Básica	33h	22h	4h	7h

Fonte: Lei Ordinária nº5081, 2014. Elaborado pela autora.

Quadro 26. Composição da Jornada de Trabalho Docente – Vinhedo

<b>Segmento</b>	<b>Jornada</b>	<b>Atividade com alunos</b>	<b>Reuniões pedagógicas e Capacitação</b>	<b>Horas em local de livre escolha</b>
<b>PEB I - Educação Infantil</b>	33h	22 h	7h	4h
<b>PEB I – Ensino Fundamental I e EJA I</b>	37h	25 h	7h	5h
<b>PEB II – Educação Básica II e Educação Especial</b>	30 h	20h	6h	4h

Fonte: Lei Ordinária nº4947, 2013; Lei Ordinária nº5081, 2014. Elaborado pela autora.

**Anexo 3 – Indaiatuba: Cursos de formação continuada no ano de 2014.**

Curso	Público Alvo	Nível de Ensino	Ministrado por
PNAIC	Professores de 1º, 2º, 3º anos	Fundamental	Equipe técnico-pedagógica da SME – parceria com o MEC
Trilhas (Projeto de leitura e alfabetização)	Professores de 1º, 2º, 3º anos	Fundamental	Orientadores Pedagógicos da SME para Professores Coordenadores e esses para os Professores – parceria com o MEC/ Natura
Rotinas administrativas	Professores Gestores	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Supervisão Educacional da SME
Rotinas pedagógicas	Professores Coordenadores	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Orientadores Pedagógicos da SME
Curso Modular à Distância (Tecnologia na Educação)	Professores, Professores Coordenadores, Professores Gestores, Professores Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Contratação externa, sob os cuidados dos professores Multiplicadores do Setor de Tecnologia da SME
Uso das mesas tecnológicas educacionais no trabalho pedagógico	Professores Coordenadores, Professores Orientadores Pedagógicos	Fundamental	Multiplicadores do Setor de Tecnologia da SME
Formação em Matemática	Professores Orientadores Pedagógicos		Contratação de Assessoria Especializada
Formação sobre Currículo de EJA	Professores, Professores Coordenadores, Professores Orientadores Pedagógicos	EJA	Contratação de Assessoria Especializada
Formação sobre Currículo e práticas educativas	Professores, Professores Coordenadores, Professores Orientadores Pedagógicos	Educação Infantil – Pré-Escola	Assessoria Pedagógica do Instituto Mathema (idealizador do material didático – Coleção Ciranda, adotado nessa modalidade de ensino)
Psicomotricidade	Professores de	Ensino	Contratação de

	Educação Física	Fundamental	Assessoria Especializada
Arte Circense	Professores de Educação Física	Ensino Fundamental	Contratação de Assessoria Especializada
Música (ação prevista e em processo de planejamento)	Professores de Arte	Ensino Fundamental	Contratação de Assessoria Especializada
Filosofia para Crianças (ação prevista e em processo de planejamento)	Professores de Filosofia	Ensino Fundamental	Contratação de Assessoria Especializada
Currículo e Escola de Período Integral	Professores e Professores Coordenadores	Ensino Fundamental – Escolas de Período Integral	Orientadores Pedagógicos da SME para Professores Coordenadores e esses para os Professores
Educação e a Diversidade étnica (em especial as leis federais 10.639 e 11.645)	Professores, Professores Coordenadores, Professores Gestores, Professores Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Comissão específica constituída pela SME e contratação externa
Formação inicial para professores ingressantes (temas variados sobre o desenvolvimento infantil e didática do trabalho pedagógico)	Professores	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Orientadores Pedagógicos da SME, Fonoaudiólogos e Psicólogos da SME
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violência Doméstica</li> <li>• Educação e Limites</li> <li>• Afetividade</li> </ul>	Professores, Professores Coordenadores,	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Psicólogos da SME
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde Vocal</li> <li>• “Abaixo a chupeta e a mamadeira”</li> </ul>	Professores, Professores Coordenadores,	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Fonoaudiólogos da SME
Prevenção ao uso	Professores,	Fundamental	Comissão específica

de Substâncias Psicoativas	Professores Coordenadores		constituída pela municipalidade e Contração externa especializada
Participação em Congressos sobre Educação	Professores Coordenadores, Professores Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais		
O Trabalho pedagógico com a criança de 0 a 3 anos de idade	Professores, Professores Coordenadores	Infantil - Creche	Contratação de Assessoria Especializada
Liderança	Professores, Professores Coordenadores, Professores Gestores, Professores Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais	Fundamental e Infantil (Creche e Pré-Escola)	Contratação de Assessoria Especializada
Projeto Memória Local	Professores dos 4ºs anos	Fundamental	Orientadores Pedagógicos da SME para Professores Coordenadores e esses para os Professores
Consumo sustentável	Professores, Professores Coordenadores	Fundamental e EJA	Parceiros(Sindivarejista de Campinas e PROCON) para Professores Coordenadores e esses para os Professores