



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-graduação em Educação
Campus Camboriú

MATEUS TESTONI CARVALHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA
CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA
CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES
SOCIAIS DE 2008 A 2021**

Camboriú

2025

MATEUS TESTONI CARVALHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA
CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA
CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES
SOCIAIS DE 2008 A 2021**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Educação do Instituto
Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para
a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Solange Aparecida Zotti,
doutora

Camboriú

2025

Ficha de identificação da obra

C331p Carvalho, Mateus Testoni.
Políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo a partir da relação anual de informações sociais de 2008 a 2021. / Mateus Testoni Carvalho; orientadora Solange Aparecida Zotti. -- Camboriú, 2025.
197 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Trabalho Docente. 2. Valorização do Professor. 3. Políticas Públicas em Educação. I. Zotti, Solange Aparecida. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 370.26

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

MATEUS TESTONI CARVALHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA
CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA
CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES
SOCIAIS DE 2008 A 2021**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do título de Mestre em Educação e
aprovada em sua forma final pelo curso de
Mestrado em Educação do Instituto Federal
Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 28 de abril de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra.
Orientadora e presidente da banca examinadora
Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Fernando Campos Mesquita, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Liane Vizzotto, Dra.
Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Marcos Bohrer, Dr. (suplente)
Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO N° 10/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/04/2025 06:42)

LIANE VIZZOTTO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

PROEN/REIT (11.01.18.91)

Matrícula: ###052#3

(Assinado digitalmente em 30/04/2025 16:32)

MARCOS BOHRER

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/BRUSQU (11.01.13.10)

Matrícula: ###914#4

(Assinado digitalmente em 29/04/2025 16:21)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/CON (11.01.04.01.03.02)

Matrícula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 30/04/2025 16:11)

FERNANDO CAMPOS MESQUITA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.206-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **10**, ano: **2025**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **29/04/2025** e o código de verificação: **872ce9725a**

Esta pesquisa é dedicada aos meus pais e, em especial, à minha mãe, que dedicou sua vida à educação; aos professores que ajudaram a construir a minha trajetória e chegar até aqui; aos profissionais da educação, que dia após dia tentam fazer o seu melhor, mesmo diante das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu pai, João, e minha mãe, Carmen, pelo suporte durante o período do mestrado. Sem ele não teria sido possível chegar até aqui.

Agradeço ao meu companheiro, Hugo, pela compreensão ao tempo dedicado à pesquisa e por estar ao meu lado, mesmo quando as coisas não estavam indo tão bem.

Agradeço aos meus colegas da pós-graduação, em especial o Tiago, a Izadora e a Celina, que participaram ativamente das discussões sobre o projeto de pesquisa e do entendimento do método do materialismo histórico-dialético.

Agradeço aos laços de amizade tecidos no trabalho docente, sobretudo a Gabriela, o Augusto, a Andressa e o Rick, que escutaram, apoiaram e colaboraram no desenvolvimento da proposta da dissertação.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de pesquisa, o que me permitiu dispor de mais tempo de dedicação para o mestrado.

O presente é o real, o atual que se esvai; e sobre ele, como sobre o passado, não temos qualquer força. O futuro é que constitui o domínio da vontade e é sobre ele que devemos centrar nosso esforço, de modo a tornar possível e eficaz nossa ação (Santos, 2021, p. 94).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as implicações das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) nos anos de 2008 a 2021. Para isso, combinamos um mapeamento das principais políticas de valorização dos professores com dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), fundamentando-nos no materialismo histórico-dialético, principalmente em Engels (1976) e Cury (2000). Discutimos as políticas públicas federais e estaduais, considerando as disputas de projetos e os contextos históricos, a ascensão do neoliberalismo, a reforma do Estado e as mudanças a partir dos governos petistas, além do aprofundamento da política neoliberal e da precarização do trabalho docente desde 2015. Utilizamos como base os autores Saviani (2008; 2014; 2016; 2019; 2022), Monlevade (2000), Oliveira (2004; 2009), Lima (2015), Garcia (2015), Bassi (2009; 2014; 2015; 2022; 2023), Souza (2014) e Valverde (2018). Em termos metodológicos, tomamos como base pesquisas do INEP (2020) e de Alves e Sonobe (2018) sobre a remuneração média dos docentes no Brasil. Consideramos as variáveis: ano; número de professores por ocupação; natureza jurídica do estabelecimento; quantidade de horas contratadas; valor da remuneração média nominal; tipo de vínculo; e escolaridade. Coletamos dados para a REESC e também para o conjunto das redes estaduais da Região Sul e do Brasil. Os resultados indicam um aumento no número de professores na REESC, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, ensino médio e anos finais do ensino fundamental. O número de professores efetivos caiu, enquanto o de não efetivos aumentou. O número de professores efetivos com mestrado e doutorado cresceu, mas ainda representa uma porcentagem pequena em 2021. Em termos de remuneração, o aumento foi maior para os efetivos, enquanto os não efetivos, considerando a inflação, viram uma redução real no salário. A diferença de remuneração por escolaridade mostrou aproximação entre mestrado e superior completo, com o doutorado apresentando uma leve dispersão. A implementação do Piso Salarial Profissional Nacional impactou diretamente os vencimentos, especialmente após o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167/2008, em 2011. Na REESC, os efeitos do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (Lei Complementar nº 668/2015) e da Emenda Constitucional nº 83/2021 foram visíveis na remuneração, mas também contribuíram para o achatamento da carreira, reduzindo a dispersão salarial entre os níveis de escolaridade. Para os não efetivos, a evolução da remuneração foi bem menor, refletindo a precarização do trabalho e da carreira. A questão fiscal, imposta pela reforma do Estado, permeia todo o período, reiterando a dependência do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Valorização. Políticas públicas. Relação Anual de Informações Sociais.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the implications of public policies to enhance remuneration and careers in the Santa Catarina State Education Network (REESC) from 2008 to 2021. To this end, we combined a mapping of the main teacher appreciation policies with data from the Annual Social Information Report (RAIS), based on historical-dialectical materialism, mainly in Engels (1976) and Cury (2000). We discuss federal and state public policies, considering project disputes and historical contexts, the rise of neoliberalism, state reform and changes since the PT governments, in addition to the deepening of neoliberal policy and the precariousness of teaching work since 2015. We use as a basis the authors Saviani (2008; 2014; 2016; 2019; 2022), Monlevade (2000), Oliveira (2004; 2009), Lima (2015), Garcia (2015), Bassi (2009; 2014; 2015; 2022; 2023), Souza (2014) and Valverde (2018). In methodological terms, we use as a basis research by INEP (2020) and Alves and Sonobe (2018) on the average remuneration of teachers in Brazil. We consider the following variables: year; number of teachers by occupation; legal nature of the establishment; number of hours hired; nominal average remuneration; type of employment relationship; and education level. We collected data for REESC and also for all state networks in the Southern Region and Brazil. The results indicate an increase in the number of teachers at REESC, especially in Youth and Adult Education, high school, and final years of elementary school. The number of tenured teachers fell, while the number of non-tenured teachers increased. The number of tenured teachers with master's and doctorate degrees grew, but still represents a small percentage in 2021. In terms of remuneration, the increase was greater for tenured teachers, while non-tenured teachers, considering inflation, saw a real reduction in salary. The difference in remuneration by education level showed a convergence between master's and higher education, with doctorates showing a slight dispersion. The implementation of the National Professional Minimum Wage had a direct impact on salaries, especially after the judgment of Direct Action of Unconstitutionality nº 4.167/2008, in 2011. At REESC, the effects of the Job, Career and Remuneration Plan (Complementary Law nº 668/2015) and Constitutional Amendment nº 83/2021 were visible in remuneration, but they also contributed to the flattening of careers, reducing the salary dispersion between levels of education. For non-permanent employees, the increase in remuneration was much lower, reflecting the precariousness of work and careers. The fiscal issue, imposed by the State reform, permeated the entire period, reiterating Brazil's dependence on the International Division of Labor.

Keywords: Teaching work. Appreciation. Public policies. Annual Report of Social Information.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.....	111
Figura 2 - Número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo - redes estaduais da Região Sul.....	113
Figura 3 - Número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo - redes estaduais do Brasil.....	114
Figura 4 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo, com comparação com o salário mínimo necessário (SMN) - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.....	119
Figura 5 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo e comparação com o salário mínimo necessário (SMN) - redes estaduais da Região Sul.....	124
Figura 6 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo e comparação com o salário mínimo necessário (SMN) - redes estaduais do Brasil.....	125
Figura 7 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os não efetivos, por rede estadual de ensino - 2008.....	131
Figura 8 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os não efetivos, por rede estadual de ensino - 2021.....	132
Figura 9 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os efetivos, por rede estadual de ensino - 2008.....	133
Figura 10 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os efetivos, por rede estadual de ensino - 2021.....	134
Figura 11 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo IPCA, por tipo de vínculo, com comparação com outras ocupações de nível superior - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.....	136
Figura 12 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo IPCA, por tipo de vínculo, com comparação com outras ocupações de nível superior - redes estaduais da Região Sul.....	137
Figura 13 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo IPCA, por tipo de vínculo, com comparação com outras ocupações de nível superior - redes estaduais do Brasil..	139
Figura 14 - Remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas, por grau de escolaridade - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.....	141
Figura 15 - Remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas, por grau de escolaridade - redes estaduais da Região Sul.....	143
Figura 16 - Remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas, por grau de escolaridade - redes estaduais do Brasil.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sinopse das características gerais da RAIS.....	20
Quadro 2 - Salário mínimo nominal e salário mínimo necessário para cada ano do recorte temporal.....	28
Quadro 3 - Principais mecanismos legais que versam sobre a valorização da remuneração e da carreira do magistério considerados na pesquisa.....	34
Quadro 4 - Indicadores da meta 17 do PEE.....	71
Quadro 5 - Síntese dos principais aspectos que diferenciam o PCCR de 1992 e de 2015.....	95
Quadro 6 - Tabela de vencimento dos profissionais do magistério da REESC, datada de 1º janeiro de 2022.....	99
Quadro 7 - Valor do PSPN e do salário mínimo necessário no período de 2008 a 2021.....	126
Quadro 8 - Vencimento inicial, jornada de trabalho, cumprimento da lei do piso e leis que regulamentam os planos de carreira dos professores dos estados brasileiros.....	129
Quadro 9 - Vencimento inicial (graduação) e remuneração final (doutorado) dos professores das unidades federativas do Brasil – Proporcional a 40 horas semanais.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de vínculos docentes por etapa da educação básica - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.....	106
Tabela 2 - Número de vínculos docentes por etapa da educação básica - redes estaduais da Região Sul.....	107
Tabela 3 - Número de vínculos docentes por etapa da educação básica - redes estaduais do Brasil.....	108
Tabela 4 - Número de vínculos docentes efetivos na educação básica, por grau de escolaridade - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.....	115
Tabela 5 - Número de vínculos docentes efetivos na educação básica, por grau de escolaridade - redes estaduais da Região Sul.....	116
Tabela 6 - Número de vínculos docentes efetivos na educação básica, por grau de escolaridade - redes estaduais do Brasil.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admitidos em Caráter Temporário
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEC - Associação de Educação Católica
ALESC - Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
ALISC - Associação dos Licenciados de Santa Catarina
ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CEA - Confederação dos Educadores Americanos
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE/SC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF - Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação
CPB - Confederação dos Professores do Brasil
CPF - Cadastro de Pessoa Física
CPNM - Complemento ao Piso Nacional do Magistério
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DEM - Democratas
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC - Emenda Constitucional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNE - Fórum Nacional de Educação
FÓRUM - Fórum na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE - Internacional da Educação

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice de Preços ao Consumidor Amplo

LC - Lei Complementar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MDE - Manutenção e desenvolvimento do ensino

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação/Programa de Desenvolvimento Educacional

PDET - Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho

PDS - Partido Democrático Social

PEE - Plano Estadual de Educação

PFL - Partido da Frente Liberal

PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Partido Progressista / Progressistas

PPB - Partido Progressista Brasileiro

PPR - Partido Progressista Reformador

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

PT - Partido dos Trabalhadores

PTC - Partido Trabalhista Cristão

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

REESC - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

RGPS - Regime Geral de Previdência Social

SMN - Salário mínimo necessário

RPPS - Regime Próprio de Previdência Social

SED/SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina

STF - Supremo Tribunal Federal

UDEMO - União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UF - Unidade da Federação

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

UNIÃO - União Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 METODOLOGIA.....	16
2.1 A RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS.....	18
2.1.1 Coleta de dados.....	22
2.1.2 O tratamento e a análise dos dados.....	26
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....	30
3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DO ESTADO DE SANTA CATARINA: DOCUMENTOS PARA O FUTURO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO.....	35
3.2 NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ESTADO: RACIONALIZAÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS E MERITOCRACIA.....	40
3.2.1 O regime de contratação dos professores temporários e o primeiro PCCR da REESC.....	45
3.2.2 Descentralização e fragmentação das políticas de valorização do magistério: a nova LDB, o FUNDEF e o PNE (2001-2010).....	49
3.3 UM PARTIDO POPULAR ASSUME O GOVERNO FEDERAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS.....	56
3.3.1 FUNDEB, PSPN e resistências à implementação do piso.....	59
3.3.2 O PNE (2014-2024) e o PEE (2015-2025).....	67
3.4 APROFUNDAMENTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	74
3.4.1 Em direção à extrema-direita: Teto de Gastos, o novo FUNDEB e as políticas conservadoras para a educação.....	76
3.4.2 A avaliação da educação catarinense pela OCDE e a implementação do PSPN no vencimento em Santa Catarina.....	81
3.4.3 Flexibilização e intensificação do trabalho docente na REESC: o novo PCCR e o novo regime de contratação dos temporários.....	89
3.4.4 Remuneração mínima para os membros do magistério estadual e o achatamento da carreira.....	98
4 TRABALHO E VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....	104
4.1 PANORAMA GERAL: ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TIPO DE VÍNCULO E NÍVEL DE FORMAÇÃO.....	105
4.2 REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES NA RAIS: TIPOS DE VÍNCULO E CARREIRA.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A.....	175
APÊNDICE B.....	177
APÊNDICE C.....	180
APÊNDICE D.....	183

1 INTRODUÇÃO

A valorização dos professores sempre foi objeto de discussão no âmbito nacional e nas Unidades da Federação, assim como tem sido pautada, historicamente, na luta da categoria e dos sindicatos que ela compõe. Ainda que a valorização possa ser entendida sob diferentes lentes, tratando-se de um processo que engloba aspectos materiais, como as condições de trabalho, discursivos, como o tratamento dado aos professores pela mídia e pelo Estado, e até ideológicos, como a forma que se entende a valorização, é inegável a relevância da remuneração e da carreira como aspectos fundamentais da valorização profissional.

Como o valor é determinado socialmente e, no modo de produção capitalista, a expressão do valor social da profissão é definido pelas condições de trabalho, especialmente a remuneração, a valorização em uma perspectiva discursiva ou ideológica decorrem, em grande medida, dos aspectos materiais. Isso afeta, entre outras coisas, na procura dos jovens para ingressarem na área e na permanência ao longo dos anos (Monlevade, 2000; Saviani, 2014).

Frente a essa realidade e às demandas da categoria docente, ao longo dos últimos anos foram elaboradas diversas políticas públicas tratando dessa temática, seja na forma de leis, seja na forma de planos ou resoluções. Essas políticas ocasionaram transformações para o magistério, com implicações na carreira, na remuneração, na formação dos profissionais e no tempo em sala de aula, ora com avanços mais significativos, ora com melhorias tímidas ou retrocessos.

O tema da valorização dos professores aparece com mais destaque na Nova República, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual o termo apareceu pela primeira vez em um importante documento federal. A Constituição de 1988 coloca, em seu artigo 206 que a “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” e que o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” são princípios do ensino no país (Brasil, 1988).

Os artigos relativos à educação que constam na Constituição de 1988, sobretudo o direito à educação, foram traduzidos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A valorização dos profissionais da educação é reiterada na LDB, a qual deve ser promovida pelos sistemas de ensino através de estatutos e planos de carreira do magistério público, além de

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996a).

Sua operacionalização vai ocorrer através de outros mecanismos legais instituídos nas diferentes esferas do Estado brasileiro, sendo importante destacar, em nível nacional: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006 (Brasil, 1996b); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vigorou de 2007 a 2020 em sua primeira versão e vigora de forma contínua desde 2020 em sua nova versão (Brasil, 2006; 2020a); a Lei que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), atualizado todos anos com um novo valor (Brasil, 2008); o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, com extensão da vigência até 2025 (Brasil, 2014; 2024);

No entanto, apesar dos mecanismos indicados e dos princípios estabelecidos, por si só eles não são suficientes para a transformação da realidade da profissão docente, seja por não darem conta dos anseios da categoria, seja pela descentralização da educação no Brasil, cabendo aos estados e municípios colocarem em prática essas políticas públicas em seus territórios, o que nem sempre acontece.

Assim, é notável o descontentamento dos profissionais do magistério quando o assunto é remuneração, carreira, tempo disponível para planejamento, entre outras questões relativas à valorização. Enquanto professor da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), é comum escutar, em relatos dos colegas de profissão, que há um descaso do governo estadual com a educação pública, com a infraestrutura das escolas e com os docentes, que assumem múltiplos contratos, em diferentes Unidades Escolares, ou diferentes redes de ensino, para alcançar uma renda mais digna, dando em troca o tempo disponível para o lazer, para formação, para a cultura ou para o próprio planejamento das atividades escolares. Em falas cansadas, há quem argumente que a melhor opção é trocar de carreira, e que a tendência é piorar.

É perceptível, ainda, a dificuldade de serem organizadas na escola atividades de discussão coletiva, planejamento conjunto ou ações de médio-longo prazo, pois a quantidade

de profissionais temporários é muito maior do que o número de efetivos. Em uma greve recente, ocorrida no mês de maio de 2024, a falta de estabilidade da maior parte dos professores pesou no total de trabalhadores paralisados, mingando a movimentação, que teve desfecho em apenas duas semanas. Ao longo desse pequeno período, ameaças de demissão feitas aos Admitidos em Caráter Temporário (ACT) pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) foram feitas, denotando que quando o Estado não consegue consenso pode optar pela coerção. Além disso, com os contratos desses professores vencendo em dezembro, a cada ano há o desgaste para conseguir trabalho, com a localidade, a quantidade de horas e a remuneração variando, dificultando a estruturação da vida pessoal.

Em acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) para o fim da greve, o governo estadual se comprometeu com ajustes na tabela de vencimento e com a execução de um concurso público, o que não acontecia desde 2017 para o magistério. O edital do concurso foi divulgado em junho de 2024, com 6.641 vagas para professores e demais cargos escolares, sendo o maior concurso da história de Santa Catarina¹, o que foi amplamente divulgado pelo governo (FURB, 2024).

Ora, se é o maior concurso é porque a rede é significativamente ocupada por temporários, denotando um histórico de precarização de trabalho no estado. Em 2023, dos 30.502 docentes registrados pelo Censo Escolar na REESC, apenas 8.887 eram efetivos, apenas 29,1% do total (INEP, 2024). Esse cenário demonstra que a rede está bem distante de alcançar a meta de 80% de pessoal efetivo, almejada pelo Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a). Em comparativo com o resto do Brasil, em 2023 as redes estaduais tinham 668.470 professores, dos quais 320.987 eram efetivos, totalizando 48% do total (INEP, 2024).

Em relação ao reajuste salarial, a tabela aprovada no dia 22 de outubro de 2024 equiparou o vencimento dos profissionais ao PSPN, com leves modificações na remuneração pelo tempo de serviço. Em relação à progressão por nível de escolaridade, a principal mudança se deu em nível de doutorado, categoria que menos possui profissionais na REESC. Na proposta aprovada, o profissional com licenciatura plena começa com R\$ 4.720,00 de vencimento e termina a carreira, depois de 27 anos de tempo de serviço, com R\$ 4.834,48, demonstrando o intenso grau de achatamento da tabela aprovada (SINTE/SC, 2024).

¹ Apesar do número de vagas, elas ainda são insuficientes para dar conta da realidade da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). Além disso, as vagas para docentes no concurso são de 10 horas, para os professores de área dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e 20 horas semanais, para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, ainda que o profissional possa ampliar a carga horária, isso implica em instabilidade ao longo dos anos, com possíveis fechamentos de turmas e municipalização de escolas.

Entendemos, apesar disso, que o panorama relatado, assim como as políticas públicas, está inserido dentro de um contexto histórico e espacial. Assim, o debate sobre a educação e, em específico, sobre os professores, é objeto de tensão entre diferentes agentes, havendo disputas de projetos, influências de diferentes órgãos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), lutas da categoria e diferentes alinhamentos governamentais. A realidade se mostra, assim, uma totalidade permeada de contradições, estabelecidas através de relações dialéticas. Portanto, neste trabalho adotaremos como pressuposto teórico-metodológico o método do materialismo histórico-dialético.

No processo de apreensão do real, não se parte do que está imediatamente dado, do que aparece de forma imediata no senso comum, mas do empírico inserido no conjunto das relações de produção e reprodução da própria vida (Schlesener, 2016). Essa compreensão do concreto está ligada à dimensão histórica dos processos sociais, pois há um movimento de conteúdo na história, com diferenças, problemas, conflitos, polaridades e articulações que vão surgindo, desaparecendo e se transformando ao longo do tempo (Gil, 2008; Masson, 2007).

Esse ser humano concreto e histórico, que produz os fenômenos sociais, ocorre a partir de duas categorias básicas: o trabalho e as relações sociais de produção (Frigotto, 2008). Marx (2008), afirma que

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Ou seja, as relações que os seres humanos tecem ao longo de sua vida estão relacionadas com o desenvolvimento das forças produtivas materiais de uma dada sociedade. Essas relações de produção formam uma totalidade, que é a estrutura econômica da sociedade, que é a principal determinação a qual estamos sujeitos e, acima dela, há uma superestrutura jurídica e política, mas também social, religiosa, artística, filosófica e ideológica, que é dependente, ainda que não de forma mecânica e reducionista, à estrutura econômica (Demo, 1995).

Assim, a compreensão dos fenômenos da realidade só é possível ao tomá-los dentro da totalidade da organização social, que é contraditória e, portanto, está em movimento. O

trabalho docente e, de forma específica, a valorização profissional, deve ser observado no atual contexto do modo de produção capitalista, caracterizado pela acumulação flexível do capital e o neoliberalismo (Harvey, 2005). Nesse contexto, o professor, como trabalhador assalariado, insere-se no cenário mais amplo da precarização do trabalho em curso: aumento da carga horária de trabalho, intensificação do trabalho, instabilidade e baixa remuneração (Berlatto, 2011). Ainda assim, os enfrentamentos, na esteira da luta de classes, acontecem, como demonstrado no caso da greve de 2024 dos profissionais da educação da REESC.

Frigotto (2008) indica, em síntese, que o método do materialismo histórico-dialético busca responder às seguintes questões: como um determinado fenômeno social é produzido concretamente? Quais as forças reais, as leis sociais e históricas, que produzem esse fenômeno?

Ao pautarmos o fenômeno da valorização dos professores na REESC, entendemos que não somente Santa Catarina se insere na totalidade das transformações do mundo do trabalho no Brasil e no mundo, mas também que as condições específicas do território catarinense criam particularidades regionais da neoliberalização do modo de produção capitalista. Por exemplo, ao considerar dados de renda, a média mensal no estado era, em 2024, R\$ 2.601,00, colocando-o em quarto lugar no ranking nacional (IBGE, 2025). Ainda que o valor seja muito abaixo do salário mínimo necessário, indicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2025) para dezembro do mesmo ano – R\$ 7.067,68 –, uma média salarial mais elevada pode significar a formação de uma classe média mais representativa, o que influencia no respaldo que certas políticas públicas podem ter em Santa Catarina.

Ao mesmo tempo, há no estado um desenvolvimento produtivo relevante, com empresas se destacando no Brasil e no mundo, como é o caso da Bunge (empresa multinacional fundada na Holanda, com a sede brasileira em Santa Catarina), da BRF, da WEG, da cooperativa Aurora e da Tupy (Machado, 2024), sendo a sétima maior economia do Brasil em 2023 (IBGE, 2025). Com isso, cabe ponderar a influência que a classe empresarial tem na educação catarinense e na condução das políticas públicas, seja para a ampliação dos lucros, seja para orientar a formação dos estudantes. Somado a isso, enquanto as universidades públicas estatais são menos distribuídas pelo território catarinense, Santa Catarina possui uma densa rede de universidades comunitárias², com forte conexão com as

² As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos (Brasil, 2013).

especificidades das diferentes regiões do estado, com importância nos caminhos trilhados pela educação catarinense (ND+, 2023).

Diante do pressuposto teórico-metodológico e das questões apresentadas, da experiência pessoal relatada e da precarização do trabalho docente no território catarinense, como exemplificado anteriormente, tecemos a seguinte pergunta de pesquisa: como as políticas públicas implicaram na valorização da remuneração e da carreira dos professores da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?

O objetivo geral desta dissertação é, portanto, analisar as implicações das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores³ da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina nos anos de 2008 a 2021.

O recorte temporal escolhido está relacionado com os procedimentos de coleta de dados mencionados na metodologia, a frente, bem como com a promulgação de diferentes documentos que marcam o período: em 2008 foi promulgada a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o PSPN, com sua adoção parcial em Santa Catarina através da Lei Complementar nº 455/2009; em 2021 foi aprovada em Santa Catarina a EC nº 83/2021, que criou o dispositivo da remuneração mínima para os integrantes da carreira do magistério público estadual. Ademais, em 2022 houve uma mudança na forma de captação de dados pela RAIS, não sendo recomendada a comparação com os anos anteriores (Brasil, 2024b). Deste modo, o período de quatorze anos selecionado permite notar possíveis diferenças que a implementação do PSPN, da EC nº 83/2021, bem como de outras legislações desse espaço de tempo, trouxe para os docentes da educação básica da REESC.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro deles é definir os procedimentos para a coleta de dados referentes à valorização da remuneração e da carreira docente, a partir da Relação Anual de Informações Sociais.

De modo a analisar o impacto das políticas públicas de valorização dos professores, foi adotada uma metodologia de análise de dados a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), disponibilizados através do Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho (PDET), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Para tanto, adaptamos a pesquisa do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a remuneração média dos docentes do Brasil e a pesquisa de Alves e Sonobe (2018), intitulada “Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de

³As políticas públicas voltadas para os professores do ensino superior público estadual, ou seja, que atuam na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), não foram consideradas, ainda que a instituição faça parte da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC).

trabalho”. Em nossa pesquisa, enfatizamos as seguintes variáveis para a análise estatística: quantidade de horas contratadas; valor da remuneração média nominal; tipo de vínculo; e escolaridade. Devido à abrangência e ao nível de detalhamento da metodologia proposta nesta dissertação, optamos por apresentá-la de forma consolidada em um capítulo específico – o capítulo dois –, de modo a atender ao objetivo específico previsto. Ademais, para fundamentação das categorias de análise do materialismo histórico-dialético, nos apoiamos, sobretudo, em Engels (1976) e Cury (2000).

O segundo objetivo específico é mapear as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, considerando as disputas de projetos e os contextos históricos e espaciais. Nesse sentido, analisamos as principais políticas do período relacionadas à valorização dos professores, destacando os artigos mais relevantes e as mudanças significativas ao longo dos anos. Entendemos, no entanto, que não é possível discutir o processo de valorização a partir das políticas públicas sem considerar o processo histórico da promulgação das legislações, de modo que discutimos documentos que antecederam o recorte temporal selecionado. Esse objetivo foi trabalhado ao longo do capítulo três, versando sobre as políticas públicas federais e estaduais de valorização da remuneração e da carreira dos professores da educação básica e relacionando-as com a totalidade da organização social. Os principais autores que subsidiaram esse mapeamento, no contexto das políticas públicas federais, foram: Saviani (2008; 2014; 2016; 2019; 2022); Monlevade (2000); Oliveira (2004; 2009); Lima (2015); Garcia (2015). Já em relação às políticas públicas catarinense, destacam-se: Bassi⁴ (2009; 2014; 2015; 2022; 2023); Souza (2014); Valverde (2018).

O terceiro objetivo específico, por sua vez, é discutir os dados referentes à valorização da remuneração e da carreira docente, tendo em vista as políticas públicas mapeadas e os dados coletados na Relação Anual de Informações Sociais. Assim, os dados coletados a partir da RAIS foram discutidos, relacionando-os com as mudanças nas políticas públicas ao longo do período selecionado e a realidade da totalidade da organização social. Essa discussão consta no capítulo quatro, que está subdividido em três partes: uma relacionada ao número de professores da REESC, por etapa da educação básica, tipo de vínculo e nível de formação; outra referente à evolução da remuneração docente, a sua proximidade com o salário mínimo necessário do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e com outras profissões de nível superior; e, por fim,

⁴ Bassi; Debovi; Sandrini (2009); Bassi; Debovi (2014); Bollmann; Bassi (2015); Fernandes; Bassi; Rolim (2022); Siems; Bassi (2023).

tangenciando a progressão vertical da carreira a partir da diferença de remuneração por nível de escolaridade⁵.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica baseada no método do Estado do Conhecimento (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O descritor central inclui os termos “professores”, “docente” ou “magistério” articulados com “carreira”, “salário”, “remuneração”, “valorização” e “relação anual de informações sociais”⁶, em alinhamento com os objetivos e temáticas envolvidas neste estudo. Ao final dos procedimentos de filtragem dos resultados e seleção dos documentos⁷, chegamos a 20 títulos, sendo 4 teses e 16 dissertações.

Os títulos selecionados foram divididos em quatro categorias de análise, sendo elas: “Relação Anual de Informações Sociais”, agregando dois textos que utilizam a ferramenta como metodologia de coleta de dados; “Remuneração, meritocracia e trabalho docente”, considerando seis trabalhos que versam sobre a questão do salário e da carreira do professor do magistério da educação básica, a inter-relação disso com uma agenda neoliberal meritocrática e as implicações desse contexto para o trabalho docente; “Legislação federal e valorização docente”, articulando seis trabalhos que dissertam sobre as principais legislações federais no tocante à valorização dos professores, considerando aspectos como planos de carreira, formação e remuneração; “Políticas públicas e valorização docente na rede estadual catarinense”, com seis textos que tratam da questão da valorização, da remuneração e da carreira docente na escala estadual. Ao final da dissertação, no Apêndice A, estão indicados os trabalhos selecionados no Estado do Conhecimento, por categoria.

Quanto aos principais pontos tratados nas dissertações e teses selecionadas, na categoria “Relação Anual de Informações Sociais” é possível perceber que os trabalhos demonstram um processo de desvalorização docente, com salários baixos, pouca estabilidade e jornadas intensas de trabalho, denotadas através da atuação dos professores em mais de uma escola e/ou na realização de algumas tarefas da profissão, como a correção de provas e

⁵ Destacamos que a ênfase dessa pesquisa é na análise temporal dos dados selecionados a partir da RAIS, de modo a apresentar uma possibilidade metodológica que dê evidências materiais das implicações das políticas públicas mapeadas. Assim, ainda que tenhamos feito discussões sobre as principais legislações de valorização a remuneração e da carreira dos professores na escala federal e na escala estadual, salientamos que outros autores o fizeram de forma mais aprofundada e, portanto, sugerimos a leitura de seus trabalhos para compreender com maior detalhe a totalidade do fenômeno estudado.

⁶ Os descritores foram buscados nos títulos dos trabalhos. Como exceção, o descritor “Relação Anual de Informações Sociais” foi buscado nos resumos, pelos poucos resultados obtidos ao considerar apenas o título neste caso.

⁷ Foram considerados apenas os trabalhos que: tratam de políticas públicas; tratam das redes públicas de ensino; tratam especificamente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina ou do Brasil, de forma geral. Como exceção, os trabalhos encontrados com o descritor “Relação Anual de Informações Sociais” tiveram como único critério de seleção a sua relação com o objeto dessa pesquisa, devido ao baixo número de resultados encontrados.

planejamento das aulas em casa. Ademais, a RAIS aparece como uma importante ferramenta para tratar da questão da remuneração, do trabalho e do perfil docente, pela densidade de informações disponíveis, sendo mais interessante que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pois é censitária e não amostral (Faria, 2010; Quibao Neto, 2020).

Já na categoria “Remuneração, meritocracia e trabalho docente”, observamos o uso da PNAD como fonte de dados e a conclusão comum de que os professores ganham menos do que outros profissionais com nível de formação superior (Moriconi, 2008; Becker, 2009; Barbosa, 2011). No entanto, os professores que possuem formação em nível médio costumam ganhar mais que outros profissionais com o mesmo nível de formação. Como a remuneração para os licenciados não se equipara a outras profissões com mesma escolaridade, é comum que os docentes não permaneçam na carreira, o que é reforçado pela baixa progressão salarial ao longo dos anos (Moriconi, 2008).

Os trabalhos da categoria “Legislação federal e valorização docente” também utilizam a PNAD como fonte de dados, além de documentos legais, institucionais ou registros de imprensa. O destaque está na ênfase histórica do processo de valorização docente desde 1990, com a educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, reformas neoliberais reduziram os investimentos na educação, enquanto cobravam maior responsabilização docente (Wonsik, 2013; Garcia, 2015). Durante os governos petistas, embora discursos e leis sugerissem valorização, a prática revelou dificuldades, como alto número de temporários e descumprimento do piso salarial, que, apesar de promulgado em 2008, só foi plenamente implementado após batalhas judiciais prolongadas, enfraquecendo sua eficácia (Carneiro, 2012; Garcia, 2015; Scheffer, 2017; Camargo, 2022). Esse cenário expõe a omissão estatal, tanto em nível federal quanto nas Unidades da Federação, ao não garantir recursos suficientes para cumprir a lei e efetivar uma valorização ampla. Concluímos, segundo Santos (2020), que as políticas de valorização desde 1990 se alinham à agenda neoliberal, promovendo discursos conciliadores, mas práticas que flexibilizam direitos e enfraquecem representações docentes.

Por fim, os títulos categorizados em “Políticas públicas e valorização docente na rede estadual catarinense” também utilizam a PNAD como base de dados, aliando-a com o Censo Escolar e documentos legais (Medeiros, 2015; Oliveira, 2015; Cabral, 2016; Bressan, 2019). Os autores argumentam que há um processo de desvalorização dos docentes na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina tanto pela questão salarial, quanto pelas condições de trabalho existentes. Já Souza (2014) e Valverde (2018) discutem dois períodos consecutivos, de 2011 a 2014 e de 2015 a 2017, fazendo articulações com as leis que antecederam esses períodos. As autoras concluíram que houve compactação da carreira do magistério na REESC com a

implementação do Piso Salarial Profissional Nacional no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, além de uma ampliação da instabilidade e intensidade do trabalho dos profissionais da educação no estado.

Considerando o conjunto do Estado do Conhecimento desenvolvido, entendemos que a análise aprofundada dessas 20 pesquisas foi fundamental para melhor compreendermos o fenômeno da valorização docente, considerando seus avanços, entraves, contradições e as interlocuções com a totalidade da organização social brasileira e mundial.

Nossa pesquisa, por sua vez, se insere como mais um esforço para a compreensão do fenômeno da valorização da remuneração e da carreira docente, abarcando um extenso período de análise, que expande o universo de pesquisa tratado por Souza (2014) e Valverde (2018), cobrindo o recorte temporal de 2008 a 2021. Além disso, tencionamos a articulação entre as políticas públicas federais, estaduais e os dados obtidos a partir da Relação Anual de Informações Sociais, uma base de dados pouco utilizada e com grande potencial para o aprofundamento analítico da temática, em um movimento dialético.

A hipótese que nos guiou é que houveram conquistas no que se refere às políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, principalmente no que tange à formação, tendo em vista a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e à ampliação do tempo para planejamento. Em relação à remuneração, no entanto, ainda que tenha aumentado nominalmente ao longo dos anos, ela não foi reajustada de forma a suprir o aumento do custo de vida no país. A carreira do magistério na REESC, especificamente, foi achatada, com pouca variação de remuneração conforme o tempo de trabalho e a titulação ou habilitação. Ademais, os concursos públicos, que são indicados como um dos componentes da valorização dos professores, não ocorreram de forma contínua e constante ao longo do recorte da pesquisa.

A execução desse trabalho foi possível com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), através de bolsa de pesquisa.

2 METODOLOGIA

Com base no objetivo geral de analisar as implicações das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) nos anos de 2008 a 2021, propomos a presente metodologia. Esta abordagem está ancorada no primeiro objetivo específico do estudo: definir os procedimentos para a coleta, tratamento e análise de dados referentes à valorização da remuneração e da carreira docente, com base na Relação Anual de Informações Sociais.

Em relação às variáveis, optamos pela remuneração, a jornada de trabalho semanal, o tipo de vínculo e a titulação dos professores. No que tange à análise dos dados, tomamos como base a evolução da remuneração dos professores ao longo do tempo, por tipo de vínculo e por titulação, comparando-a com a evolução do Salário Mínimo Necessário, estabelecido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), e com a remuneração de outros profissionais de nível superior.

Para a discussão dos dados e compreensão do fenômeno da valorização da remuneração e da carreira docente no contexto das políticas públicas federais e estaduais, consideramos como pressuposto teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, com vistas à apreensão do real e da dimensão histórica dos processos sociais, com as diferenças, problemas, conflitos e articulações que vão surgindo, desaparecendo e se transformando ao longo do tempo (Gil, 2008; Masson, 2007; Schlesener, 2016).

Nesse sentido, entendemos que as três leis da dialética sistematizadas por Engels (1976) ajudaram a racionalizar a discussão: *a lei da transformação da quantidade em qualidade*, que assinala que mudanças quantitativas lentas e graduais podem levar a mudanças qualitativas bruscas na realidade, e vice-versa; *a lei da interpenetração dos contrários*, ou da unidade dos opostos, que indica que todos os fenômenos e objetos apresentam contradições, que estão entrelaçados e unidos, em um constante estado de luta entre si, sendo essa tensão a causa pela qual as coisas mudam e se transformam em uma direção progressiva ou regressiva; *a lei da negação da negação*, que revela o movimento geral da realidade, com as transformações sendo contínuas ao longo da história, com o novo negando e substituindo o velho, estabelecendo a interlocução que existe entre passado, presente e futuro (Gil, 2008; Masson, 2007; Rodriguez, 2014).

Além disso, adotamos como categorias de análise do fenômeno a totalidade, a contradição, a mediação e a hegemonia que, assim como as leis indicadas por Engels (1976), guiaram a execução da dissertação.

A *totalidade* pode ser entendida como o todo formado processualmente a partir das relações de produção e de suas contradições. Essas *contradições*, que se manifestam no interior da totalidade, é que torna o real como histórico, o que corresponde a uma visão dialética da realidade (Cury, 2000). Para o materialismo histórico-dialético, os dados só se tornam concretos na medida em que são revistos a partir de suas relações com a totalidade histórico-social. Essa perspectiva dialética do ser humano e dos fenômenos que ele produz, permite conceber a realidade social como espaço da luta de classes, sendo necessário rejeitar uma visão que indique a imperatividade da dominação e a passividade das classes dominadas (Cury, 2000).

A *mediação*, por sua vez, indica que nada está isolado e procura captar um determinado fenômeno no conjunto das suas relações com os demais fenômenos e com o todo. Ou seja, a mediação garante a percepção das relações existentes na totalidade. Essas relações, por sua vez, explicitam as contradições e o movimento histórico da realidade (Cury, 2000). Já a *hegemonia* pode ser entendida como “a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (Cury, 2000, p. 48).

Em resumo, com a finalidade de compreender o movimento dialético do real, buscamos como as alterações quantitativas levaram a mudanças qualitativas ao longo do período estudado; quais as relações existentes do objeto estudado com a totalidade histórico-social, considerando as contradições e a historicidade do fenômeno; como ocorreu a mediação entre as demandas da categoria docente e a implementação das políticas públicas, assim como das mediações que ocorreram das determinações dos mecanismos multilaterais nas legislações federais e dessas para as estaduais; a forma como a hegemonia exercida pela classe dominante a partir do Estado influenciou na criação de determinadas políticas públicas e como se adapta frente à luta dos trabalhadores.

No que se refere ao tipo da pesquisa, ela é quali-quantitativa e documental. A abordagem quali-qualitativa não é um método em si, mas um conjunto de metodologias e referências epistemológicas que visam descrever os fenômenos investigados a partir do contexto em que ocorre, que faz parte, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos e as relações existentes, assim como os dados quantitativos produzidos ao longo do tempo (Godoy, 1995; Severino, 2007).

A pesquisa documental, por sua vez, se encontra no espectro da recolha de dados preexistentes, que ainda não tiveram tratamento analítico, ou seja, os dados ainda são

matéria-prima, da qual o investigador vai realizar a sua análise. Entendemos que os documentos analisados apresentam informações úteis e colaboram para explicar fenômenos sociais, demográficos e socioeconômicos; as próprias mudanças sociais, do desenvolvimento histórico e das organizações; e a forma como as ideologias, os sistemas de valores e a cultura se relacionam com a sociedade em questão (Quivy; Campenhoudt, 1992; Severino, 2007). Em nossa pesquisa, os documentos considerados são os textos legais que norteiam as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira docente, e dados estatísticos disponíveis na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

Já o recorte temporal escolhido, de 2008 a 2021, está relacionado com as possibilidades e limites da coleta de dados, bem como às mudanças nas políticas públicas de valorização dos professores em nível federal e estadual: antes de 2006 a denominação de escolaridade utilizada na Relação Anual de Informações Sociais era diferente da atual, de modo que seriam necessários ajustes que poderiam gerar inconsistências na análise; em 2008 foi promulgada a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional, com sua adoção parcial em Santa Catarina através da Lei Complementar nº 455/2009; em 2021 foi aprovada em Santa Catarina a Emenda Constitucional nº 83/2021, que criou o dispositivo da remuneração mínima para os integrantes da carreira do magistério público estadual. Ademais, em 2022 houve uma mudança na forma de captação de dados pela RAIS, não sendo recomendada a comparação com os anos anteriores (Brasil, 2024b).

Considerando o exposto, o recorte temporal selecionado permite verificar as possíveis diferenças trazidas pela Lei nº 11.738/2008 e a Lei Complementar nº 455/2009, em Santa Catarina, assim como pela Emenda Constitucional nº 83/2021, correspondendo a 14 anos de mudanças nas políticas relacionadas à valorização dos professores no estado de Santa Catarina.

Nas seções seguintes estão descritos os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados, considerando as especificidades da RAIS e o objetivo geral da pesquisa.

2.1 A RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS

A coleta de dados tem como base a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), instituída em 1975 e que possui informações censitárias sobre o trabalho, sendo mantida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A RAIS tem como finalidade a gestão governamental do setor do trabalho, através do fornecimento de dados para a elaboração de estatística sobre os diferentes setores e do repasse de informações para as entidades

governamentais, que podem utilizá-la para tomada de decisão (Brasil, 2022a). É importante frisar que a RAIS se refere apenas aos trabalhadores formalizados no país.

O envio das informações para o MTE, a fim de sustentar a RAIS, deve ocorrer anualmente por parte dos empregadores, ou por aqueles que são legalmente responsáveis por prestar essas informações, sendo necessário que haja o registro dos vínculos laborais que existiram ao longo do ano, tanto dos que estavam ativos em 31 de dezembro, quanto dos que não estavam (Brasil, 2021). Segundo o artigo 148 da Portaria MTP n. 671, de 8 de novembro de 2021, são obrigados a declarar a RAIS os:

- I - empregadores urbanos e rurais, conforme definido no art. 2º do Decreto-Lei nº 5.452, de 1943 - CLT, e no art. 3º da Lei nº 5.889, de 8 de junho de 1973, respectivamente;
- II - filiais, agências, sucursais, representações ou quaisquer outras formas de entidades vinculadas à pessoa jurídica domiciliada no exterior;
- III - autônomos ou profissionais liberais que tenham mantido empregados no ano-base;
- IV - órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional dos governos federal, estadual, do Distrito Federal e municipal;
- V - conselhos profissionais, criados por lei, com atribuições de fiscalização do exercício profissional, e as entidades paraestatais;
- VI - condomínios e sociedades civis; e
- VII - cartórios extrajudiciais e consórcios de empresas (Brasil, 2021, grifo nosso).

Assim, como indicado no inciso IV do referido artigo, os órgãos e entidades dos governos federal, estadual, do Distrito Federal e municipal também devem fazer o envio das informações para o MTE, englobando o magistério público em seus diferentes níveis. Essas informações versam sobre a categoria do trabalho a ser realizado, características do trabalhador e do trabalho realizado, movimentações entre órgãos ou entidades, desligamentos de contratos e remuneração.

As remunerações indicadas para o MTE

compõem o ganho do trabalhador (salários, vencimentos, vantagens, abonos, adicionais por tempo de serviço, remuneração do período de férias, suplementações, bonificações, gratificações, comissões, etc.). [...]. Essas remunerações abarcam o que compõe a remuneração típica de um professor da rede pública. O 13º salário não compõe essa variável. Portanto, quando calculado o valor da remuneração média nominal, apenas a inclusão da “remuneração do período de férias” (referente a um terço do salário base) parece distorcer para maior (Alves; Sonobe, 2018, p. 459).

Ou seja, os dados de *remuneração* dos professores do magistério público que podem ser obtidos através da RAIS englobam tanto o *vencimento*, definido como a “expressão pecuniária do cargo, consoante nível próprio, fixado em Lei”, como as *vantagens pecuniárias*, que são os “acréscimos ao vencimento constituídos em caráter definitivo a título de adicional,

ou em caráter transitório ou eventual, a título de gratificação”, além da remuneração do período de férias (Santa Catarina, 1986). Essa característica da RAIS permite um panorama mais realista do que os professores ganham, pois o valor não fica restrito ao que consta apenas no plano de carreira, englobando diversas vantagens que compõem a remuneração real dos docentes⁸.

Outro ponto de destaque da RAIS é que ela é um sistema federal de natureza censitária, ou seja, compreende, ao menos em tese, todos os profissionais formais do Brasil. Isso permite uma precisão maior dos dados, sobretudo em escalas geográficas menores (como estados e municípios), do que pesquisas de natureza amostral, como é o caso da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No entanto, é possível que haja irregularidades nos registros, seja pelo não envio das informações por parte das empresas, seja pelo envio inadequado das informações. Isso vale também para o serviço público brasileiro, que é bastante capilarizado, com servidores em diferentes esferas e níveis de atuação, em um país de grandes dimensões e com uma população expressiva. Na sequência, no Quadro 1, estão descritos os principais aspectos da RAIS:

Quadro 1 - Sinopse das características gerais da RAIS

ASPECTO	RAIS
Tipo de levantamento	Censitário
Periodicidade	Anual
Unidade de análise	Vínculos de emprego
Respondente	Empregadores (departamento pessoal/contabilidade)
Nível de desagregação dos resultados	Brasil, Grandes Regiões, Unidade da Federação (UF) e município
Identificação dos professores	Códigos da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) de livre escolha do empregador
Forma de coleta dos dados sobre a remuneração mensal	Formulário eletrônico específico para coletar dados de vencimentos

Fonte: Adaptado de Alves e Sonobe (2018, p. 461).

⁸ Para os fins desta pesquisa, tratamos a remuneração como sinônimo de salário.

Comparada com a PNADC e a análise dos planos de carreira, a RAIS é uma base de dados ainda pouco utilizada em pesquisas sobre a remuneração docente. A partir da revisão bibliográfica empreendida para este trabalho, como descrita na introdução, encontramos duas teses que partem da RAIS para coleta de dados: Quibao Neto (2020) que analisou a variação da remuneração dos professores da educação básica privada do município de São Paulo/SP entre os anos de 2007 e 2018; e Faria (2010) que analisou a forma como o trabalho dos professores do ensino médio e fundamental da rede pública do estado de São Paulo é organizado, considerando a jornada, os diferentes contratos e os conflitos entre as esferas da família e da escola.

Ambos os autores destacaram a relevância da RAIS em pesquisas sobre o perfil do trabalho docente, com uma ampla gama de informações disponíveis e grande cobertura populacional. No entanto, Faria (2010) explica as limitações da plataforma, sendo os possíveis problemas de preenchimento pelos estabelecimentos, o cadastro por vínculo ao invés de CPF e a retratação apenas dos trabalhadores formais. Considerando que os docentes, sobretudo aqueles que são temporários, muitas vezes trabalham em mais de uma Unidade Escolar ou instituição, é possível assumir que os dados encontrados na RAIS, quanto ao trabalho no magistério, podem ser superestimados, na medida que um mesmo trabalhador pode assumir múltiplos vínculos.

Outras pesquisas sobre remuneração docente que se apoiaram na RAIS foram Braga (2018); Figueiredo (2018); Ribeiro e Figueiredo (2018); Rolim, Alves e Monteiro (2018); Soares (2018); Alves, França e Ferreira (2018); Camargo (2018); Gouveia (2018); e Fernandes (2018), todas no contexto do livro “Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN: volume 1”, organizado por Bassi, Fernandes e Rolim (2018). Destacamos, ainda, o trabalho de Alves e Sonobe (2018), que conta com uma extensa análise da utilização da RAIS no contexto da remuneração docente, e a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 2012 e 2018 (INEP, 2020) sobre a remuneração média dos docentes do Brasil.

Dentre as pesquisas indicadas, as de Alves e Sonobe (2018) e INEP (2020b) são as que melhor detalham o processo de coleta e análise dos dados, com aprofundada discussão sobre a escolha das variáveis, dos filtros de pesquisa e do tratamento dos *outliers*. Deste modo, optamos por tomar como base para esta dissertação a metodologia desses dois trabalhos, com adaptações realizadas frente às especificidades da nossa temática.

Apesar da Relação Anual de Informações Sociais ser sensível a irregularidades no registro por parte dos estabelecimentos empregadores, conforme indicado por Faria (2010), o INEP (2020b) destaca que, ao comparar a quantidade de professores da educação básica de Santa Catarina, levantados pelo Censo Escolar, com os professores cadastrados na RAIS, o Instituto notou que havia uma alta correspondência entre o número de trabalhadores cadastrados nas duas bases de dados. Em 2012, 99,2% dos professores cadastrados na RAIS estavam cadastrados no Censo Escolar; em 2013 esse valor era de 99,5%; em 2014, 99,6%; em 2015, 99,7%; em 2016, 97,2%; e em 2017, 96,2% (INEP, 2020). Considerando o exposto, é possível assumir que a utilização da RAIS como base de dados para pesquisar a valorização da remuneração e da carreira dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina é viável⁹ e seguro.

Alves e Sonobe (2018) destacam que, ainda que os procedimentos estatísticos realizados nas pesquisas sobre remuneração que se pautaram na RAIS sejam simples, com a média aritmética sendo o principal procedimento, a maior complexidade está na escolha dos critérios da coleta, tratamento e análise dos dados. Há diferença quanto ao:

- a) perfil dos professores – setor público/privado, rede de ensino (federal, estadual ou municipal), nível de formação (médio, superior ou pós-graduação), tipo de vínculo empregatício, jornada de trabalho, etapa de ensino e faixa etária;
 - b) critério de análise e tratamento de valores atípicos (outliers); e
 - c) estratégia de padronização da remuneração a partir da jornada de trabalho.
- Dessa forma, [...] os resultados são diferentes. Isso lança um alerta que, embora com o mesmo nome (remuneração média), não são indicadores idênticos e, portanto, a rigor, os resultados não são comparáveis (Alves; Sonobe, 2018, p. 452-453).

Nesse sentido, em seguida estão descritos os procedimentos de coleta de dados que adotamos nesta pesquisa.

2.1.1 Coleta de dados

O Ministério do Trabalho e Emprego divulga as informações da Relação Anual de Informações Sociais através do Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho (PDET), com duas formas de acessar os dados: através das sínteses estatísticas, possíveis de serem verificadas pelo sistema [DardoWEB](#), que é uma ferramenta *on-line* utilizada por alguns

⁹ Para verificar a correspondência entre as bases de dados, o INEP teve acesso ao CPF dos trabalhadores, o que possibilitou fazer o cruzamento entre as informações do Censo Escolar e da RAIS. Como essa informação não está disponível para o público, não é possível fazermos o mesmo procedimento. Apesar disso, assumimos que a tendência de correspondência dos dados para os anos anteriores a 2012 e posteriores a 2017 também se mantém acima de 90%, viabilizando a pesquisa.

órgãos governamentais do Brasil para a disposição de dados sob demanda do usuário; e através de microdados, que podem ser baixados no formato de texto (Brasil, 2022c).

As sínteses estatísticas disponíveis através do sistema DardoWEB possibilitam relacionar variáveis de forma rápida e eficaz. No entanto, por ser uma síntese, não é possível verificar registro por registro da RAIS, o que impede que erros, informações incompletas e *outliers* sejam verificados.

Apesar dessas limitações, optamos por trabalhar com as sínteses estatísticas ao invés dos microdados, devido ao escopo da pesquisa e às limitações técnicas e de tempo. Em relação ao escopo, nosso recorte temporal de pesquisa cobre 14 anos, diferente dos sete anos de pesquisa do INEP (2020b) e do único ano de pesquisa de Alves e Sonobe (2018), além disso, coletamos dados médios de remuneração dos professores da educação básica das redes estaduais de ensino da Região Sul e do Brasil, tendo em vista comparar os dados de Santa Catarina com outras escalas geográficas. Ademais, realizamos a coleta de dados de remuneração para os demais profissionais de nível superior, com intenção de comparar o rendimento mensal bruto dos professores, que é o procedimento para acompanhamento da meta 17 do Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2014). A execução desses processos, que permitiram ampliar a percepção sobre a valorização da remuneração e da carreira docente, só foi possível pelo uso das sínteses estatísticas.

Diversos testes, pautando-nos em INEP (2020b) e Alves e Sonobe (2018), foram realizados de antemão, o que permitiu chegar à metodologia aqui proposta. Ao final do trabalho, no Apêndice B, estão organizadas em um quadro síntese as variáveis e as categorias escolhidas em cada uma para encaminhar essa pesquisa, além dos códigos¹⁰ de cada variável e a sua descrição. Na sequência, discutimos cada uma das variáveis e categorias para analisar a valorização da remuneração e carreira docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). Em relação aos demais profissionais de nível superior, comentaremos ao final desta seção.

Em relação à variável “Ano corrente”, as categorias escolhidas são 2008 a 2021, conforme o recorte temporal escolhido. Já na variável “Unidade da Federação”, selecionamos Santa Catarina, para os dados dos professores da REESC; Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul para a média dos dados dos professores das redes estaduais de ensino do Sul; todos os estados para a média dos dados dos professores do Brasil.

¹⁰ Todas as categorias de cada variável na RAIS são codificadas, com cada número representando algo diferente. Na síntese estatística, disponível no sistema DardoWEB, as categorias estão escritas por extenso e por código. Nos microdados, no entanto, apenas o código está disponível. Caso seja do interesse de outros pesquisadores que queiram utilizar microdados em pesquisas deste tipo, os códigos estão indicados no Apêndice B.

Selecionamos todos os vínculos ativos, tanto aqueles ativos em 31 de dezembro, quanto os que não estavam ativos, de modo que tanto os Admitidos em Caráter Temporário (ACT), que tiveram o contrato encerrado antes da virada de ano, quanto os efetivos, fossem captados em nossa pesquisa.

A variável “Natureza jurídica do estabelecimento”, por sua vez, serve para filtrar o poder público estadual, de modo que apenas os professores que trabalham para as redes estaduais fossem captados. As categorias estabelecidas para a natureza jurídica decorrem da metodologia utilizada por Alves e Sonobe (2018), sendo seis, divididas em: *poder judiciário estadual*; *poder executivo estadual*; *poder legislativo estadual*; *autarquia estadual*; *fundação estadual*; e *órgão público autônomo estadual*.

Em relação ao “Tipo de vínculo empregatício do trabalhador”, também nos guiamos por Alves e Sonobe (2018), com algumas alterações. Assim, selecionamos: as oito categorias com o termo *CLT*¹¹, de modo a captar os professores celetistas; as categorias com termo *contrato*, com exceção de *Contrato Lei Municipal*, que foge do escopo da pesquisa; o *Temporário*; *Estatutário não efetivo*; e os estatutários, tanto os vinculados ao RPPS¹², quanto ao RGPS¹³. Como são diversas categorias e cada rede estadual de ensino registra seus servidores de formas distintas, optamos por agrupar os estatutários RPPS e RGPS como *efetivos* e os demais tipos de vínculos como *não efetivos*, facilitando o processo de análise dos dados.

Em relação à variável “Escolaridade após 2005¹⁴”, selecionamos aquelas que dizem respeito aos professores: *Médio Completo*, *Superior Incompleto*, *Superior Completo*, *Mestrado* e *Doutorado*. Na RAIS não é possível discriminar os profissionais com especialização, de modo que esse nível de formação está contido no *Superior Completo*. Assim, mesmo que nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração a especialização faça parte da progressão vertical, ela não será considerada nesta pesquisa.

Para selecionar apenas os professores dentre os trabalhadores que fazem parte do funcionalismo público estadual, seguimos a metodologia do INEP (2020b), com algumas alterações em função de Alves e Sonobe (2018), que restringiu o escopo da pesquisa do instituto. A variável utilizada para filtrar os docentes foi a “CBO Ocupação 2002¹⁵” e as

¹¹ Consolidação das Leis do Trabalho.

¹² Regime Próprio de Previdência Social.

¹³ Regime Geral de Previdência Social.

¹⁴ Se chama “Escolaridade após 2005” pois antes de 2005 a nomenclatura utilizada para as categorias era outra, sendo uma variável diferente.

¹⁵ A CBO Ocupação 2002 é a atualização da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 2002 para classificar as ocupações no país, utilizando-se de um sistema de códigos numéricos para isso.

categorias escolhidas foram todas aquelas que contivessem o termo *professor* vinculado a alguma etapa da educação básica. Os professores do ensino técnico também foram considerados.

Em relação à “Quantidade de horas contratuais de trabalho por semana”, Alves e Sonobe (2018) aplicaram um filtro para captar apenas os docentes com horas contratadas igual ou maior que 20 horas semanais e igual ou menor que 44 horas semanais, evitando os professores com carga horária muito baixa, o que poderia influenciar na média da remuneração. Nós também colocamos o piso de 20 horas semanais em nossa pesquisa, mas o teto foi de 40 horas semanais, que é o máximo para um vínculo na maior parte das redes públicas de ensino¹⁶, seguindo a diretriz disponível desde 1997, com a Resolução CNE/CEB nº 3 (Brasil, 1997). Naturalmente, a escolha desses filtros fez com que nem todos os professores fossem captados, diminuindo o total que faz parte da população da pesquisa.

A última variável considerada foi a “Remuneração média do ano em valor nominal”, que é o fundamento da análise dos dados desta dissertação. A opção pelos valores salariais nominais (número inteiro, ao invés de salário mínimo), permite enxergar com mais detalhes as variações de remuneração. Cabe destacar que, no caso dos contratos temporários que não duram um ano inteiro, a média é dos meses trabalhados. Em relação aos filtros aplicados, o valor mínimo foi o salário mínimo de cada ano, como utilizado em Alves e Sonobe (2018), evitando números muito baixos, que influenciassem na média; o valor máximo foi o teto do funcionalismo público¹⁷ de cada ano, evitando valores muito elevados, como empregado em INEP (2020b).

Para as demais ocupações, não docentes, o processo de coleta de dados foi semelhante, com as seguintes diferenças: todas as naturezas jurídicas foram consideradas; todos os tipos de vínculos foram considerados; as escolaridades consideradas foram apenas superior completo, mestrado e doutorado¹⁸; as ocupações consideradas foram todas as que diferem das selecionadas para a pesquisa dos professores; não foi aplicado o filtro do teto do funcionalismo público para o valor da remuneração.

¹⁶ Na pesquisa de Alves e Sonobe (2018), os autores consideraram as redes privadas de ensino também, o que justifica a escolha das 44 horas semanais.

¹⁷ O teto do funcionalismo público é o valor máximo que pode ser recebido por um servidor público como remuneração. Ele equivale ao valor do subsídio dos ministros do Supremo Tribunal Federal.

¹⁸ Não foram consideradas as escolaridades Médio Completo e Superior Incompleto, pois a meta 17 do Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2014) versa especificamente sobre a remuneração dos demais profissionais de nível superior em relação aos professores. Ademais, em Santa Catarina apenas dois vínculos foram captados nessas categorias em 2008 e cinco em 2009, não aparecendo nos demais anos. Deste modo, pode-se considerar desprezível essas categorias.

Por fim, para poder estabelecer um panorama geral dos professores da REESC, das redes estaduais do Sul e do Brasil, coletamos os dados do total de professores por etapa da educação básica no Censo Escolar (INEP, 2022). Estas informações se configuram como um retrato mais realista do número de docentes que a RAIS, tendo em vista os filtros que aplicamos, sobretudo o de carga horária.

Todos os dados foram compilados em uma planilha do *Microsoft Excel*, na versão 2019, que era o *software* que, ainda que não seja gratuito, estava disponível em nosso computador pessoal antes do início do mestrado. Na seção seguinte descrevemos os procedimentos de tratamento e análise de dados, de modo a sistematizá-los para alcançar o objetivo proposto neste trabalho.

2.1.2 O tratamento e a análise dos dados

Para organizar os dados coletados a partir da metodologia indicada na seção anterior, tendo em vista o objetivo do trabalho, optamos por estabelecer duas frentes de análise: o número de professores e a evolução da remuneração ao longo dos anos.

No primeiro caso, apoiamo-nos nos dados do Censo Escolar (INEP, 2022) para verificar a evolução do número de professores por etapa da educação básica na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). Além disso, utilizamos os dados obtidos a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) para verificar a proporção entre o número de efetivos e não efetivos, bem como entre os diferentes níveis de formação para os efetivos.

Esse procedimento permitiu a visualização de um panorama geral da composição do quadro de docentes da REESC, inclusive para compreender quantos dos professores fazem parte da carreira do magistério e quantos são temporários, o que norteou discussões sobre o aprofundamento das relações de precarização do trabalho. O número de professores efetivos¹⁹ por grau de escolaridade, por sua vez, permitiu perceber quantos progrediram verticalmente na carreira.

Nesse processo e em todos os que se seguem, o recorte temporal do trabalho (de 2008 a 2021) foi considerado, assim como foi feita uma comparação da REESC com outras escalas (redes estaduais da Região Sul e do Brasil, em média), o que permitiu ter parâmetros

¹⁹ Nas análises que envolvem o grau de escolaridade, optamos por considerar apenas os efetivos, tendo em vista que são eles que têm acesso aos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e, por conseguinte, fazem jus à progressão de carreira por titulação.

para a compreensão do fenômeno da valorização da remuneração e da carreira, verificando se os resultados para Santa Catarina se aproximam ou destoam de outros contextos.

Para os dados da segunda frente, padronizamos a remuneração média dos professores para uma jornada de 40 horas semanais²⁰. Nesse contexto, observamos a evolução da remuneração ao longo do tempo, considerando os vínculos efetivos e não efetivos. Além disso, a análise foi feita tanto a partir de dados corrigidos pela inflação quanto não corrigidos, o que permitiu verificar se as evoluções nominais na remuneração foram o suficiente para compensar a perda do poder de compra ao longo dos anos.

Corrigimos a remuneração através do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), que é o índice oficial da inflação no país, calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Para corrigir cada ano, consideramos a variação do dia 01 de janeiro do ano seguinte²¹ até o dia 28 de fevereiro de 2024.

Ainda nessa segunda frente, realizamos a comparação da média da remuneração nominal com o salário mínimo necessário estabelecido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), através da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos. Essa pesquisa, também chamada de Ração Social Mínima é

realizada hoje pelo Dieese em 27 capitais do Brasil [e] acompanha mensalmente a evolução de preços de treze produtos de alimentação, assim como o gasto mensal que um trabalhador teria para comprá-los. Outro dado importante da pesquisa são as horas de trabalho necessárias ao indivíduo que ganha salário mínimo, para adquirir estes bens. O salário mínimo necessário, também divulgado mensalmente, é calculado com base no custo mensal com alimentação obtido na pesquisa da Cesta (DIEESE, 2016, p. 8).

O valor do salário mínimo necessário, por ano, foi coletado no site do DIEESE (DIEESE, 2025). Do mesmo modo que a inflação, optamos por considerar o mês de janeiro do ano seguinte para cada um dos anos do nosso recorte temporal. No Quadro 2, na sequência, estão os valores considerados.

²⁰ Para realizar essa padronização, seguimos o seguinte procedimento: (remuneração média nominal/quantidade de horas contratadas) x 40.

²¹ Por exemplo, para o ano de 2008, a data inicial considerada para a correção do IPCA foi 01/01/2009. Optamos por selecionar o primeiro dia do ano seguinte como referência pois ele representa a inflação acumulada ao longo do ano anterior.

Quadro 2 - Salário mínimo nominal e salário mínimo necessário para cada ano do recorte temporal

Ano do recorte temporal	Salário mínimo nominal (R\$)	Salário mínimo necessário (R\$)	Proporção entre salário mínimo nominal e necessário (%) ²²
2008	415	2.077,15	19,7
2009	510	1.987,26	20,0
2010	540	2.194,76	25,7
2011	622	2.398,82	24,6
2012	678	2.674,88	25,9
2013	724	2.748,22	25,3
2014	788	3.118,62	26,3
2015	880	3.795,24	25,3
2016	937	3.811,29	23,2
2017	954	3.752,65	24,6
2018	998	3.928,73	25,4
2019	1.039,00	4.347,61	25,4
2020	1.100,00	5.495,52	23,9
2021	1.212,00	5.997,14	20,0

Fonte: DIEESE (2025); Elaboração própria (2025).

Levando em conta esses valores do salário mínimo, calculamos o quanto a média da remuneração nominal dos docentes para cada ano, por vínculo, se aproxima do valor estabelecido pelo DIEESE, de modo a verificarmos se o salário dos professores é suficiente para se viver adequadamente. Nesse caso, os valores utilizados não foram corrigidos pela inflação.

Também comparamos a remuneração média nominal dos docentes, por tipo de vínculo, com as demais profissões de nível superior, tendo em vista a meta 17 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Com essas informações foi possível observar o quanto a remuneração dos profissionais do magistério distam de outras ocupações, o que tem uma influência importante na valorização e na permanência na profissão docente. Para essa operação, os valores foram corrigidos pela inflação.

O último procedimento feito nessa sequência foi a análise da remuneração dos efetivos por níveis de formação. Isso permitiu verificar o grau de achatamento vertical da carreira, o que influencia no incentivo que os profissionais têm para continuar os estudos. Cabe reiterar que a RAIS não discrimina os dados para a pós-graduação *lato sensu*, estando

²² Porcentagem do salário mínimo nominal em relação ao salário mínimo necessário. No caso de 2008, por exemplo, o salário mínimo nominal correspondia a 19,7% do salário mínimo necessário.

incorporados na escolaridade nível superior completo. Deste modo, ainda que esse nível de formação faça parte da carreira, ele não foi considerado.

Em síntese, a coleta de dados proposta, bem como os procedimentos de tratamento e análise indicados, alicerçam-se no objetivo específico de definir os procedimentos para a coleta, tratamento e análise de dados referentes à valorização da remuneração e da carreira docente, a partir da Relação Anual de Informações Sociais. Os dados *per se*, no entanto, não são suficientes, para compreender o fenômeno estudado, sendo necessário um aprofundamento sobre as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira, considerando a totalidade da organização social, permeada de contradições e mediada pelas diferentes unidades dialéticas da realidade, como é o caso da educação. Assim, o próximo capítulo é dedicado às políticas públicas, que serão retomadas, junto dos dados, nas discussões tensionadas ao final deste trabalho.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

A totalidade da organização social é mediada por inúmeras unidades dialéticas que se constituem em totalidades elas próprias. A educação, ou melhor, o fenômeno educativo, é um desses complexos, relacionando-se com a totalidade histórico-social, a partir de, por exemplo: relações econômicas, com a subordinação da educação ao mercado capitalista, não sendo possível fugir do processo de generalização da mercadoria; relações políticas, na medida em que a educação participa da divisão social do trabalho, formando as pessoas segundo os padrões hegemônicos estabelecidos, de modo a legitimá-los e torná-los senso comum; relações ideológicas, com a escola podendo ser considerado um aparelho ideológico do Estado, que representa a realidade como universal, ao passo que pode ajudar a desvelar o contraditório (Cury, 2000).

Sendo uma totalidade, o fenômeno educativo é formado a partir de contradições, dotando-o de movimento e historicidade a partir da dialética da luta de classes. Do mesmo modo, as políticas públicas educacionais, como forma jurídica e ideológica, são mediadas por pressões e conflitos sociais, com mobilização de diferentes grupos para que determinadas legislações fossem aprovadas (Evangelista; Moraes; Shiroma, 2004; Torriglia; Ortigara, 2014; Souza, 2020).

Como a totalidade histórico-social é organizada em torno do modo de produção capitalista, não é possível dissociar o Direito e suas expressões, como as legislações e as políticas públicas, do alcance do capital. Nesse sentido, podemos dizer que cada política carrega orientações e normas para que determinados comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção capitalista se tornem efetivos (Torrighia; Ortigara, 2014).

Há no processo de concepção, execução e avaliação das políticas públicas a correlação de forças entre o público e o privado, que são mediadas pelo Estado nacional e pelos entes federativos (Bufalo; Ruiz, 2018). No entanto, como o capitalismo é um sistema mundial,

a definição de políticas sociais, entre elas as educacionais, não depende pura e exclusivamente das relações de força entre classes e frações de classe dentro de um Estado nacional, mas também do lugar que ele ocupa na divisão internacional do trabalho estabelecida, de forma sempre provisória, entre os países que a compõem (Pronko, 2016, p. 252).

Essa miríade de relações mediadas pelo Estado, no contexto das políticas públicas, leva a diferentes cenários conforme o contexto espacial e histórico, de modo que a realidade se apresenta de forma diferente dependendo do recorte considerado. No caso do Brasil, não é possível desconsiderar a situação de capitalismo dependente, estando vulnerável à extração de suas riquezas e enriquecimento da burguesia interna e externa, ao custo do subdesenvolvimento econômico, social, cultural e político do país (Fernandes, 1972).

As políticas educacionais brasileiras estão inseridas nesse contexto, com forte influência de grupos empresariais nacionais e internacionais e organizações multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Para Fernandes (1972) os usos do Estado e os interesses nacionais ganham, assim, forma antinacional.

Haja vista o descrito, Saviani (2014) argumenta que é possível resumir as políticas educacionais brasileiras em cinco palavras: filantropia, protelação, fragmentação, importação e improvisação. Particularmente vinculada às legislações, a improvisação aparece “no fato de que para cada ponto que se levanta como importante se busca logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente” (Saviani, 2014, p. 37).

Como resultado, o autor destaca uma precarização geral da educação no país, seja na infraestrutura, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nas avaliações, nos currículos, nos equipamentos ou nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação (Saviani, 2014). Nesse último aspecto reside a valorização dos professores, importante ponto de conflito do fenômeno educacional, materializado-se em diferentes políticas públicas e movimentos da categoria, como mostra a tese de doutorado de João Monlevade (2000), que tematiza a (des)valorização salarial ao longo do período colonial do Brasil até os dias de hoje.

Não se restringindo à questão salarial, o autor entende que a valorização dos professores advém de três fontes principais:

1. Da **formação intelectual e ética do professor** para os desafios do seu trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos do Brasil real, do Brasil inteiro, e não do país particular.
2. Da constituição de uma **identidade profissional** (e não de várias subcategorias que se estranham), dada não só pelo saber científico como pela luta e organização sindical, **que redunde em auto-estima e reconhecimento social**.
3. De uma decisão política do estado (sic) para tirar os entraves que impedem nas condições de hoje o pagamento pelos Estados e Municípios de **salários dignos**

balizados por um PSPN [Piso Salarial Profissional Nacional] calculado para a **jornada integral e a dedicação exclusiva do professor na escola** (Monlevade, 2000, p. 271-272, grifo nosso).

Ou seja, fatores como uma formação intelectual e ética, possibilitando a realização de um processo educativo que promova a qualidade da aprendizagem, além da constituição de uma identidade profissional que perpassa os professores em seus diferentes níveis e redes de ensino e localidades, são importantes aspectos característicos de um processo de valorização (Monlevade, 2000).

No entanto, ainda que o salário não seja determinante para a valorização profissional, ele é importante, pois “expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização” (Monlevade, 2000, p. 269), sustentando-a materialmente. É nesse contexto em que a importância do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é expressa, pois ele estabelece um mínimo para a remuneração docente (Monlevade, 2000).

Masson (2016) argumenta que, no contexto do salário, a carreira é outro aspecto fundamental de valorização dos professores, na medida em que explicita a valorização do profissional ao longo do tempo e conforme o grau de formação, sendo fundamental para a permanência na área. Saviani (2014) corrobora com o indicado pela autora, agregando salário e carreira, junto de outros aspectos, como tempo de planejamento, no quesito condições de trabalho docente. O valor social da profissão, assim, é intimamente ligado com as condições de trabalho e se essas são precárias, não haverá procura pela área ou disposição para investir mais tempo e recursos em uma formação mais exigente.

Considerando o exposto e o objetivo geral desta pesquisa de analisar as as implicações das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina nos anos de 2008 a 2021, o presente capítulo se pauta em nosso segundo objetivo específico: mapear as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, considerando as disputas de projetos e os contextos históricos e espaciais.

Tal procedimento se mostra importante na medida em que permitiu construir uma linha histórica das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, tanto em nível federal, quanto no nível da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, à luz das relações com a totalidade da organização social, de modo que os dados coletados, com base na metodologia proposta, possam ser confrontados com esse cenário.

Para que possamos estabelecer esse movimento dialético, organizamos o capítulo de forma sequencial, partindo das constituições até as políticas públicas do ano de 2021,

passando por diferentes mecanismos legais federais e estaduais, conflitos de interesses, grupos no poder e lutas. Ainda que o recorte dos dados da pesquisa se inicie em 2008, optamos por extrapolar essa marcação, tendo em vista a importância dos processos históricos que antecedem o período para a compreensão do fenômeno estudado.

Abaixo, no Quadro 3, estão os mecanismos legais que versam sobre a valorização da remuneração e da carreira do magistério em nível federal e do estado de Santa Catarina que foram trazidas à tona em nossa análise²³:

²³ Nem todas as legislações, decretos, resoluções e emendas constitucionais referentes à temática estão sendo consideradas, apenas as que trouxeram as principais alterações nesse processo e que concentram as mudanças de textos propostos por outras legislações e emendas.

Quadro 3 - Principais mecanismos legais que versam sobre a valorização da remuneração e da carreira do magistério considerados na pesquisa

EMENTA	DOCUMENTO
MECANISMOS LEGAIS EM NÍVEL FEDERAL	
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
FUNDEF ²⁴	Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996
Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração	Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997
Plano Nacional de Educação (2001-2010)	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001
FUNDEB	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007
Piso Salarial Profissional Nacional	Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008
Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009
Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014
Novo FUNDEB	Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020
MECANISMOS LEGAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA	
Estatuto do Magistério público de Santa Catarina	Lei nº 6.844/1986
Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989	
Regime de contratação dos professores temporários	Lei nº 8.391, de 13 de novembro de 1991
Plano de Cargos, Carreira e Remuneração	Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992
Complemento ao Piso Nacional do Magistério - CPNM	Lei Complementar nº 455, de 11 de agosto de 2009
Altera o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração	Lei Complementar nº 539, de 18 de julho de 2011
Plano Estadual de Educação (2015-2025)	Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015
Novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração	Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015
Novo regime de contratação dos professores temporários	Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015
Remuneração mínima dos professores	Emenda Constitucional nº 83, de 12 de agosto de 2021

Fonte: Brasil (1988; 1996a; 1996b; 1997; 2001; 2007; 2008; 2009a; 2014; 2020b); Santa Catarina (1986; 1989; 1991; 1992; 2009a; 2011; 2015a; 2015b; 2015c; 2021a); Elaboração própria (2025).

Na sequência apresentamos uma análise da temática da valorização da remuneração e da carreira docente no Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina (1986) e na Constituição Federal de 1988, considerando também as discussões da constituinte. Ademais, ilustramos o tema nas constituições que a precedem, além das diferenças que a Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 traz frente à federal.

²⁴ Para o FUNDEF, o FUNDEB e o novo FUNDEB, estão sendo apresentados no quadro apenas as Leis que regulamentam os fundos. Ao longo do capítulo são apresentadas também as Emendas Constitucionais que os instituíram.

3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DO ESTADO DE SANTA CATARINA: DOCUMENTOS PARA O FUTURO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO

O documento que estabelece os direitos e deveres dos servidores do magistério público da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) até hoje data de 1986, portanto quase quarenta anos de existência. Promulgado antes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina, Lei nº 6.844/1986, já apresentava alguns avanços em direção a uma perspectiva mais democrática do trabalho docente.

Os dois primeiros Estatutos, Lei nº 2.293/1960, e Lei nº 5.205/1975, expressam um caráter coercitivo se comparado ao último, na medida em que apresentam um extenso rol de responsabilidades e deveres dos professores, que aparecem, inclusive, antes dos itens que dispõem sobre a remuneração (Santa Catarina, 1960; 1975; Souza, 2014). No Estatuto de 1986, Lei nº 6.844/1986, no entanto, as informações relativas ao quadro funcional, concursos e vagas aparecem primeiro, seguidos da remuneração e depois aparecendo os artigos que tratam das responsabilidades e deveres dos professores (Santa Catarina, 1986; Souza, 2011).

O Estatuto, publicado no governo de Esperidião Amin²⁵, traz algumas definições que balizam o presente trabalho. A *remuneração* dos profissionais é entendida como “a retribuição mensal paga ao membro do magistério pelo exercício do cargo correspondente ao vencimento e vantagens pecuniárias”; já o *vencimento* é “a expressão pecuniária do cargo, consoante nível próprio, fixado em Lei”, e que ele será fixado conforme a habilitação e qualificação do funcionário, sem que haja distinção do grau de ensino de atuação; e as *vantagens pecuniárias* são os “acréscimos ao vencimento constituídos em caráter definitivo a título de adicional, ou em caráter transitório ou eventual, a título de gratificação” (Santa Catarina, 1986).

Não há o estabelecimento de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração no Estatuto, o que só foi ser fixado com a Lei Complementar (LC) nº 1.139/1992. No entanto, há a indicação de algumas vantagens pecuniárias que são vigentes até hoje: adicionais por tempo de serviço e pela produtividade, sendo que o adicional por tempo de serviço é concedido à base de 6% “do vencimento, acrescido do adicional pela produtividade, da gratificação pelo estímulo à regência de classe e da gratificação de função, por triênio, até o máximo de 12”;

²⁵ Esperidião Amin Helou Filho foi governador de Santa Catarina no período de 1983 a 1987, pelo Partido Democrático Social (PDS) e de 1999 a 2003 pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB), posteriormente chamado de Partido Progressista (PP) e, atualmente, de Progressistas (PP).

“pelo exercício de função de confiança”; “pela participação em grupo de trabalho ou estudo, nas comissões e em órgãos de deliberação coletiva”; “pela ministração de aulas em cursos de treinamento”; “pela participação em banca examinadora de concurso público”; e “natalina” (Santa Catarina, 1986; 1988).

Ainda que questões relacionadas à remuneração dos professores já constavam nas legislações, como no referido Estatuto, o termo “valorização” só foi aparecer, efetivamente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Antes, apenas a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, da ditadura empresarial-militar²⁶, traziam algum aspecto voltado à valorização dos professores: o ingresso na carreira do magistério mediante concurso público de provas e títulos (Brasil, 1946; 1967)

No processo de elaboração, aprovação e promulgação da Constituição de 1988 houve a participação da sociedade civil, mas quase exclusivamente daqueles que tinham maior ligação com a educação. Entre essas entidades, destacamos o sindicato que representava as escolas particulares, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a atual Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) e a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Além disso, representantes das instituições de ensino confessionais se fizeram presentes, em defesa, principalmente, do ensino religioso (Farenzena, 2008). Silva (2004) indica que haviam duas grandes propostas para a temática da educação, com mobilização da sociedade civil e dos parlamentares em torno de suas pautas: uma voltada para a defesa da educação pública, laica e crítica, articulada em volta do Fórum na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (FÓRUM); e outra daqueles que defendiam o ensino privado, comunitário ou confessional, tanto no que concerne à liberdade de ensino, quanto no apoio do Estado para as iniciativas privadas na educação.

Ao longo da constituinte, foi notável que muitas das proposições feitas expressaram preocupação com qualificação e valorização do magistério em todos os níveis, de modo a garantir padrões mínimos remuneratórios e condições de trabalho dignas (Carneiro, 2012).

²⁶ Regime instaurado por um golpe de Estado no dia 1 de abril de 1964. Durou até 15 de março de 1985 e foi constituído por uma sequência de governos militares: Humberto de Alencar Castelo Branco, de 1964 a 1967; Artur da Costa e Silva, de 1967 a 1969; Emílio Garrastazu Médici, de 1969 a 1974; Ernesto Geisel, de 1974 a 1979; e João Figueiredo, de 1979 a 1985. O termo “empresarial-militar” refere-se à aliança tecida entre as Forças Armadas, os latifundiários e a burguesia nacional e internacional, que sempre constituíram a oligarquia brasileira. Um dos grupos empresariais que mais se destacou durante o regime foi o dos meios de comunicação de massa, tendo em vista a importância da propaganda para a sua manutenção. Para saber mais, ver Comparato (2020).

O princípio da valorização do magistério, com condições condignas de trabalho e padrões mínimos de remuneração, foi defendido por [Associação de Educação Católica] AEC, Centro de Estudos AfroBrasileiros, [Confederação dos Professores do Brasil] CPB, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, Fórum na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, doravante denominado apenas FÓRUM, e a União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial – UDEMO (Carneiro, 2012, p. 25).

Na versão do texto da Constituição aprovada na Subcomissão de Educação, assim como na Comissão de Sistematização, o inciso referente à valorização do magistério continha indicativos da criação de uma carreira nacional, extensiva para o ensino público quanto privado, o que gerou muitos conflitos em torno do projeto. Foi necessário que houvesse, diante da composição do plenário e das posições defendidas, concessões por parte dos progressistas, para que os direitos garantidos, até o momento, não fossem perdidos (Carneiro, 2012).

Isso implicou no fato de que o princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis fosse negociado diante da possibilidade de bolsas de estudos ao setor privado, caso houvesse falta de vagas nas escolas públicas. Ademais, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e o estabelecimento de padrões condignos de remuneração foram assegurados apenas ao magistério público, sendo uma vitória para os empresários do ensino. Assim, os profissionais das instituições não-públicas estão sujeitos ao funcionamento do mercado educacional, com a remuneração, plano de carreira e a jornada de trabalho sendo negociados com as instituições (Carneiro, 2012).

Desta forma, a redação original do inciso V do artigo 206, que indica os princípios pelos quais será ministrado o ensino da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vigente até hoje, ficou da seguinte forma:

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

Além disso, há a determinação, no artigo 212, do percentual de recursos específicos destinados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, com a União devendo aplicar, anualmente, pelo menos 18%; e os estados, o Distrito Federal e os municípios pelo menos 25% “da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências” (Brasil, 1988).

No geral, é possível afirmar que a

Constituição de 1988 representou, no que se refere à educação, a disputa entre conservação e mudança e, ao tentar conciliar interesses inconciliáveis, assimilou aspirações democratizantes, mas manteve fortes traços de conservadorismo, como a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas e a manutenção de privilégios da iniciativa privada, em geral (Silva, 2004, p. 107).

Silva (2004) indica que a Constituição de 1988 é um importante marco na construção do direito à educação no país, e também para a valorização dos professores, mas que não é decisiva para a implantação. Isso decorre do fato de que a Constituição foi elaborada como um documento para o futuro, com enunciações relativas à ampliação e universalização de direitos (Bucci, 2009).

Mas as declarações constitucionais, quando enunciam direitos cuja execução depende da estruturação do aparelho do Estado, e quando, de modo inovador, passam a contemplar a universalidade dos cidadãos, são exatamente isso, declarações constitucionais, enunciados dependentes de processos de concretização, mais que de mera interpretação constitucional (Bucci, 2009, p. 5).

Sendo assim, ainda que o inciso V do artigo 206 indique a valorização dos profissionais do ensino como um dos princípios pelo qual será ministrado o ensino, a elaboração e implementação dos planos de carreira, o piso salarial profissional e o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos dependeram e dependem de processos de concretização a serem construídos ao longo do tempo. Dessa forma, muitos dos aspectos previstos na Constituição ainda não foram cumpridos ou foram atendidos de maneira parcial e insuficiente, evidenciando desafios contínuos na efetivação dos direitos dos professores.

Em específico para a questão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a sua efetivação tem sido objeto de debate ao longo dos anos, sendo instrumentalizado apenas com a Lei nº 11.738, de 2008, 20 anos depois da promulgação da Constituição. A resistência em relação ao piso é sustentada pela tese da inviabilidade financeira para executá-lo, tendo em vista que as diferentes Unidades Federativas e municípios do país possuem diferenças consideráveis em relação às arrecadações e aos seus encargos educacionais (Monlevade, 2000). Desta forma, depois que o PSPN foi incluído na Constituição de 1988, o desafio passou a ser a criação de mecanismos políticos e financeiros para viabilizá-lo (Carneiro, 2012).

Tal processo de viabilização possui relação com o estabelecimento do artigo 211, que indica que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, sendo competência da União a organização e financiamento do sistema federal de ensino e o dos territórios, além da função “redistributiva

e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Brasil, 1988). Aos municípios cabe, prioritariamente, o ensino fundamental e a educação infantil, e aos estados e o Distrito Federal o ensino fundamental e médio, prioritariamente (Brasil, 1996c).

Nesse ínterim, o governo federal, ainda que seja o ente que detém a maior parte das receitas, nunca assumiu a obrigação de oferecer a educação básica para todos, deixando esse encargo para os estados e municípios fazê-lo, mesmo que sejam menos privilegiados em questão de recursos e que a maior parte dos professores e dos alunos façam parte dessas redes (Davies, 2006a).

Na Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, por sua vez, há um texto muito semelhante ao do artigo 206 da Constituição Federal no que tange à valorização dos profissionais do ensino. A diferença está nos artigos 27 e 28, que estabelecem que é um direito dos servidores públicos estaduais um piso de vencimento não inferior ao salário mínimo nacional, e que são direitos específicos dos membros do magistério público estadual a atualização e a reciclagem permanentes, com afastamento das atividades sem que haja perda de remuneração, além de progressão funcional da carreira, com base na titulação (Santa Catarina, 1989).

Assim, a Constituição de Santa Catarina reafirma disposições do Estatuto do Magistério Público de 1986 e vai além da Constituição Federal ao estabelecer um piso para o vencimento. Embora esses valores estejam vinculados ao salário mínimo nacional, a medida garante uma referência mínima de remuneração para os trabalhadores da educação. Além disso, a formação continuada aparece como direito dos membros do magistério público estadual, assim como a carreira. Esses dispositivos foram consolidados com a promulgação da Lei Complementar nº 1.139/1992.

O principal ponto desvelado pela análise das Constituições está no argumento trazido por Bucci (2009) de que as declarações constitucionais são promessas para o futuro. Nesse sentido, as normas constitucionais não garantem imediatamente a concretização plena dos direitos, mas representam um compromisso com a construção de um futuro mais justo e equitativo, exigindo esforço constante para que se tornem realidade. Esses enunciados, por si só, não são capazes de mudar a realidade material, dependendo da estruturação do aparelho do Estado e da implementação de políticas públicas.

Assim, embora a Constituição estabeleça princípios e direitos fundamentais, sua efetivação implica em processos contínuos de disputas e de superação de desafios históricos.

Como demonstrado no caso da Constituição Federal de 1988, houveram disputas de projetos em sua aprovação, com conflitos entre o público e o privado. E essas relações conflituosas não se encerraram na Constituinte, estendendo-se ao longo de todo o processo de implementação das políticas públicas de valorização da remuneração e carreira docente, como será discutido na próxima seção, referente à Reforma do Estado brasileiro e ao alinhamento ao neoliberalismo.

3.2 NEOLIBERALISMO²⁷ E REFORMA DO ESTADO: RACIONALIZAÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS E MERITOCRACIA

O período de expansão econômica que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1973, foi organizado com base em um conjunto de práticas de tecnologias, controle do trabalho, hábitos de consumo e configurações específicas do poder político econômico, ganhando o nome de modelo fordista-keynesiano (Harvey, 2005). Esse modelo apresentou, com diferenças entre os países, a diminuição do desemprego, a conquista de direitos trabalhistas e sociais, além de acesso massivo a um mercado de bens de consumo, costurando um arranjo social da articulação entre democracia social e liberalismo econômico, com empréstimos significativos da União Soviética, pioneira na ideia do planejamento econômico (Hobsbawn, 1995).

Entre os fundamentos que sustentavam esse arranjo social, estava a desradicalização dos movimentos dos trabalhadores. Ao passo que a esquerda se preocupava com a melhoria das condições de vida de seus eleitores operários e com as reformas sociais para alcançar esse objetivo, dependiam de uma economia capitalista que fosse forte e criadora de riquezas que pudessem financiar esse propósito, de modo que os processos revolucionários fossem “apaziguados” em prol de um capitalismo reformado (Hobsbawn, 1995).

Com a crise de acumulação capitalista iniciada na década de 1970, a ideia de pleno emprego foi perdendo vigor, na medida em que o sistema mergulhava em um período de rápida mudança, incerteza e fluidez, em que todos estarem empregados não fazia mais sentido para as necessidades de reprodução do capital. Assim, neste período de acumulação flexível

²⁷ Ao longo deste trabalho optamos pelo uso do termo “neoliberalismo”, pautando-nos na bibliografia consultada. Contudo, compreendemos que não há uma definição uniforme de neoliberalismo válida para todo o mundo, tampouco se trata de um fenômeno estanque no tempo, visto que as especificidades espaciais guardam relação direta com a aproximação ou afastamento da doutrina neoliberal proposta por Friedrich von Hayek e os membros da Mont Pelerin Society (Harvey, 2014). Sendo assim, ao tratarmos do tema, estamos nos referindo a um processo de neoliberalização do modo de produção capitalista, o qual possui particularidades e contradições no Brasil e no estado de Santa Catarina, em relação à totalidade da organização social.

do capital, começou-se a questionar os poucos direitos conquistados pela classe trabalhadora, como os sistemas universais de educação, saúde e previdência social (Frigotto, 2005).

Ao cabo de um modelo que não conseguiu dar conta de superar as desigualdades existentes, ainda que tenha conseguido em parte atenuá-las, e que desarticulou os movimentos radicais dos trabalhadores, não possibilitando a superação do modo de produção capitalista, a crise de acumulação representou a ampliação das desigualdades e as utopias de equidade, justiça ou de trabalho foram relegadas ao passado (Lima, 2015).

Esse fenômeno, que é corrente em todo o mundo, se fez presente no Brasil com a propagação da ideologia neoliberal, que se aproveita das demandas da população de mais autonomia frente ao Estado clientelista brasileiro. Essa autonomia é transmutada em liberdade econômica e o Estado passa a ser gerido conforme a lógica do mercado. Os direitos transformam-se em privilégios nos discursos, justificando processos de precarização e supressão dos direitos (Lima, 2015). Assim, as “classes dominantes, que historicamente gozam de privilégios, difundem sistematicamente a ideia de que os direitos sociais e trabalhistas seriam privilégios não passíveis de serem mantidos em contextos de crise (ou escassez)” (Lima, 2015, p. 33).

Esse fenômeno é visível a partir da década de 1990 no país, com a eleição de Fernando Collor²⁸ para presidência da República e, particularmente, após 1995 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)²⁹. Com dois mandatos, os governos de FHC foram caracterizados pelos efeitos do Plano Real, a privatização de empresas estatais e a descentralização das políticas públicas, com as políticas educacionais e, por conseguinte, de valorização dos professores, estando sob a égide da reforma do Estado e da reestruturação produtiva (Garcia, 2015).

As referências utilizadas para a reorganização dos marcos institucionais e das atividades do Estado foram sistematizadas por Luiz Carlos Bresser-Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado durante o período de 1995 e 1998, no artigo “A Reforma do Estado nos anos 90: lógicas e mecanismos de controle” de 1998. O autor argumenta que a partir dos anos 1970 começou a haver um crescimento distorcido, junto do processo de globalização, de modo que o Estado entrasse em crise, tornando-se a principal

²⁸ Fernando Affonso Collor de Mello foi Presidente do Brasil de 1990 até 1992, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), renomeado em 2000 como Partido Trabalhista Cristão (PTC) e Agir em 2022. Collor renunciou à presidência enquanto respondia a um processo de *impeachment* em 1992, com seu vice Itamar Augusto Cautiero Franco (também do PRN) assumindo o posto até o final de 1994.

²⁹ Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil de 1995 a 2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi o primeiro Presidente posterior à ditadura empresarial-militar a ser reeleito, o que foi possibilitado pela Emenda Constitucional nº 16/1997, que permitiu a reeleição consecutiva para todos os níveis do Executivo.

causa para que as taxas de desemprego e de inflação aumentassem em todo o mundo (Bresser-Pereira, 1998). Para o autor, isso justifica a necessidade de reformar o Estado, para que esse se torne alicerçado à lógica mercantil, sendo o mercado o “regulador adequado da maneira como se organiza o conjunto dos recursos necessários à existência social e de cada um dos seres humanos sob o capitalismo” (Lima, 2015, p. 50).

A reforma do Estado teve implicações para a área da educação, sendo um deles a adoção da lógica da focalização que, segundo Garcia (2015), consiste no direcionamento da política educacional para aqueles mais vulneráveis, de modo a assegurar o acesso e permanência na escola. A educação se transforma, portanto, em uma política social com vistas à ampliação da escolaridade e aumento do número de estudantes na rede pública de ensino, sem que houvesse uma ampliação significativa no número de docentes contratados, levando a salas de aula lotadas e precarização do trabalho (Cabral, 2024).

Ao analisar o programa de governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em 1994, cujo candidato era o FHC na campanha eleitoral, Scheffer (2017) descreve que a perspectiva do partido para o Executivo era a melhor aplicação dos recursos, inclusive no que tange à educação, pois considerava que o país gastava mal os seus recursos. Nesse sentido, há a defesa da descentralização do sistema educacional, de modo que cada estado e município tivesse liberdade de ação e de execução de suas funções, com a função redistributiva dos recursos por parte da União ocorrendo apenas caso os entes federados apresentassem planos consistentes para a melhoria do sistema escolar, aumento salarial e capacitação dos professores.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a proposta de campanha que argumentava em favor da descentralização, que depois se materializou nas bandeiras do governo FHC, significava que o governo federal empurraria para os demais níveis administrativos a responsabilidade pela gestão do sistema educacional, enquanto a União continuaria com o poder concentrado em decidir sobre os rumos da pasta. Por outro lado, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) assumiu um posto de apoio ao Executivo, colaborando nas negociações para a implementação da descentralização na gestão dos sistemas de ensino. É interessante notar que, mesmo com o Piso Salarial Profissional Nacional incluído como um dos princípios pelos quais será ministrado o ensino na Constituição de 1988, não houve disposição do executivo para a aprovação de uma lei específica que o concretizasse, dado que, na concepção do governo, se houvesse eficiência na forma como os recursos eram gastos, seria possível melhorar o pagamento dos salários, realçando a responsabilização dos estados e municípios (Schaffer, 2017).

É importante observar que o processo de transferência de responsabilidade da educação básica para os estados e municípios não foi acompanhado por bases orçamentárias necessárias para o cumprimento adequado das exigências, ou seja, a reforma educacional apenas delegou a administração da educação básica às instâncias estaduais e municipais, entretanto, o percentual de financiamento repassado a elas pela União tem se demonstrado insuficiente para atender a expansão dessa modalidade de ensino (Wonsik, 2013, p. 77).

Esse processo de transformação do Estado está atrelado com as orientações das agências multilaterais de financiamento para a implementação de políticas neoliberais, de modo que as relações econômicas de produção esperadas fossem garantidas, o que pode ser traduzido como subserviência do desenvolvimento do Brasil a distintos atores políticos globais. A regulação social criada a partir dessas políticas tinha fim na redução de gastos públicos e adesão de um modelo gerencial, pautado em parâmetros de eficiência e qualidade, o que acaba implicando na gestão escolar (Oliveira, 2004; Lima, 2015; Garcia, 2015).

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

No que se refere ao trabalho dos profissionais da educação, as reformas tiveram como outro efeito a ampliação da lógica meritocrática sobre a educação, de modo que a valorização estivesse estruturalmente vinculada a essa ideologia. Em primeiro lugar, cabe fazer a seguinte distinção:

Meritocracia enquanto critério lógico de ordenação social é diferente de meritocracia enquanto ideologia. No primeiro caso, o mérito – o reconhecimento público da capacidade de cada um realizar determinada coisa ou posicionar-se numa determinada hierarquia com base nos seus talentos ou no esforço pessoal – é invocado como critério de ordenação dos membros de uma sociedade apenas em determinadas circunstâncias. No segundo, ele é o valor englobante, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas (Barbosa, 1999, p. 31).

Ou seja, partindo da definição exposta, a primeira acepção de meritocracia, enquanto critério lógico de ordenação social, não está para todas as esferas em que a ordenação social se faz presente, sendo um critério invocado apenas em situações específicas. Na segunda

perspectiva, a meritocracia é transformada em ideologia e, portanto, torna-se o critério de ordenação social utilizado para toda a realidade social, sobretudo em relação à posição socioeconômica dos indivíduos.

As escolas públicas, quando sob a égide do neoliberalismo, tornam-se reféns de um sistema educacional com poucos recursos, sendo eles racionalizados, cortados, contingenciados. Espera-se que os profissionais, nesse contexto, otimizem o trabalho com os recursos existentes para produzir mais, por mais tempo (Lima, 2015). Desse modo, as relações sociais tecidas no processo formativo são fetichizadas, ganhando o caráter de uma relação mercadológica, sendo simplificadas para poderem ser quantificadas, segundo a lógica da eficiência.

O valor dos professores, nessa lógica, é parametrizado a partir do número de aulas que assume, do número de alunos que atende e dos dados que produz a partir das avaliações em larga escala. A performance dos indivíduos e dos estabelecimentos educacionais passam a ser o principal indicativo para a valorização, o que significa dizer que os indivíduos são valorizados segundo “segundo seu engajamento na defesa ou fortalecimento do projeto neoliberal para a educação” (Lima, 2015, p. 133). Assim, diante do discurso da impossibilidade financeira, de que não é possível gastar mais com educação, condiciona-se a valorização, entendida, na perspectiva neoliberal, exclusivamente como remuneração, à produtividade, e se condena os professores que reivindicam melhores condições de trabalho como corporativistas, degradando não só as condições materiais para o magistério, mas também as imateriais, do imagético e do discursivo (Lima, 2015).

Em síntese, pode-se dizer que o alinhamento do Brasil ao regime de acumulação flexível do capital e ao neoliberalismo converteu-se em mais um reforço à dependência do país aos agentes do capitalismo mundial, principalmente quando consideram-se os processos de privatização e racionalização dos gastos públicos. Com a educação fazendo parte desse contexto, a precarização do trabalho docente ganha novos contornos, sobretudo a partir do discurso meritocrático que impregna o fenômeno educativo.

Mesmo com o período de governo de Fernando Henrique Cardoso sendo marcado por algumas políticas que poderiam avançar na direção da valorização dos professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Plano Nacional de Educação (PNE), seus efeitos foram fragmentados, não garantindo um salto de qualidade para o trabalho docente. Na sequência, tais políticas foram discutidas, além do regime de contratação dos temporários e do primeiro Plano de Cargos, Carreira e

Remuneração (PCCR) da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), que expõem efeitos da reforma do Estado na rede.

3.2.1 O regime de contratação dos professores temporários e o primeiro PCCR da REESC

Em 1992, durante o governo de Vilson Kleinübing³⁰ em Santa Catarina e de Fernando Collor na Presidência da República, foi aprovado o primeiro Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ratificarem a necessidade das redes de ensino assegurar planos de carreira. Ainda assim, o PCCR de 1992 apresenta algumas influências do novo paradigma da racionalização dos gastos públicos no Brasil, assim como o regime de contratação dos professores temporários aprovado em 1991.

A Lei nº 8.391/1991 disciplina a admissão de pessoal em caráter temporário no âmbito do magistério público estadual. Foi estabelecido que as atividades relacionadas ao funcionamento das unidades educacionais do estado, além da capacidade dos servidores efetivos, podem ser exercidas por admitidos em caráter temporário (ACT). A admissão de professores temporários ocorre exclusivamente para atividades docentes por tempo determinado, substituindo titulares afastados legalmente. Excepcionalmente, essa admissão pode ocorrer em casos como existência de vaga não ocupada em concurso público, convênio com entidades específicas ou abertura de novas vagas. A comprovação da necessidade de admissão é essencial, e o prazo não pode ultrapassar o término do ano civil. Essa Lei foi revogada pela Lei Complementar nº 456/2009 (Santa Catarina, 1991).

A admissão de professores em caráter temporário estabelece um padrão de precarização da escola pública, que marca especialmente a REESC, com percentuais bastante elevados de profissionais com contratos temporários. Nesse ínterim, concursos são realizados com intervalos significativos entre eles, e a lógica de enxugar os gastos públicos, seguindo a cartilha neoliberal e da reforma do Estado brasileiro da década de 1990, se torna a regra. Os contratados nesse regime certamente representam economia para os cofres do governo, pois

³⁰ Vilson Pedro Kleinübing foi governador de Santa Catarina de 1991 a 1994, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), chamado posteriormente de Democratas (DEM), que se fundiu com o Partido Social Liberal (PSL) para formar o União Brasil (UNIÃO) em 2022. Vilson Kleinübing renunciou ao cargo em 1994 para concorrer ao Senado Federal, assumindo o posto de governador até 1995, Antônio Carlos Konder Reis, do Partido Progressista Reformador (PPR), que faz parte do atual Progressistas.

não há aumento do vencimento básico decorrente da carreira no magistério, ignorando o nível de formação e o tempo de trabalho do professor. Além disso, os ACT são profissionais que não possuem estabilidade, com contratos que podem ser rescindidos a qualquer momento, o que é evidenciado em greves, pois o medo de perderem o trabalho dificulta o engajamento nas lutas da categoria (Souza, 2014).

Souza (2014), ao analisar as reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC)³¹, ao longo dos anos, afirma que é recorrente a luta por melhoria das condições de trabalho dos ACT, o que é importante, pois é fundamental que esses trabalhadores tenham seus direitos garantidos, porém

a luta do Sinte/SC por garantias para os ACTs retira do foco a real necessidade: aumentar o número de efetivos. A contratação temporária contribui para a precarização do trabalho docente e a luta por leis visando sua regulamentação significa a aquiescência às condições que estão sendo impostas, como instabilidade no emprego e não engajamento nas escolas devido aos vários turnos em diferentes instituições. É ainda o consentimento de que a carreira docente não seja unificada, que haja duas carreiras na REESC, enfraquecendo assim a categoria dos trabalhadores em educação (Souza, 2014, p. 108-109).

Em 1992, por sua vez, é aprovada a Lei Complementar (LC) nº 1.139, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, compilando alguns dos itens trazidos no Estatuto de 1986, indicado anteriormente, como a organização do regime de trabalho dos professores em jornadas de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais. Para o professor que atuava nos Centros de Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos o regime era de 40 horas, sendo 30 horas em sala de aula e 10 horas destinadas a atividades específicas na unidade escolar (Santa Catarina, 1996). Para os demais professores, a relação de horas-aulas para cada regime de trabalho é a seguinte: 32 aulas para regime de 40 horas; 24 aulas para 30 horas; 16 aulas para 20 horas; e 8 aulas para 10 horas. As horas atividades deveriam ser cumpridas na unidade escolar. Caso o professor ministrasse aulas acima desse limite, ele receberia na forma de aula excedente, a base de 2,5% do vencimento do cargo efetivo por aula, não podendo ultrapassar 8, 6, 4 ou 2 aulas excedentes para as jornadas de 40, 30, 20 ou 10 horas, respectivamente (Santa Catarina, 1992).

³¹ O SINTE/SC foi fundado em 1988 e representa os interesses dos trabalhadores em educação do estado de Santa Catarina. Originalmente esses trabalhadores eram organizados na Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), fundada em 1966 (SINTE/SC, [20–]). O sindicato é filiado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o que, segundo Sousa (1994), não é algo assimilado com tranquilidade por parte dos trabalhadores em educação, pois consideram essa relação um “ato partidário”, de modo que muitos profissionais resistem à sindicalização.

A partir dessa Lei Complementar, o dispositivo das aulas excedentes se torna comum nas legislações que dispõem sobre os cargos e carreiras do magistério público estadual. Esse tipo de mecanismo, assim como o da contratação temporária, transformou-se em estratégia do governo estadual para a contenção de gastos com educação e para evitar a realização de concursos públicos, indo ao encontro do modelo de administração pública gerencial (Bassi; Debovi; Sandrini, 2009; Shiroma; Evangelista, 2011). Assim, as aulas deixadas em aberto, seja pelo afastamento dos professores efetivos, seja pelas aposentadorias, transformam-se em aulas excedentes até a realização de concurso público, algo que deveria ocorrer apenas em situações emergenciais (Bassi; Debovi; Sandrini, 2009).

O artigo 5 da LC nº 1.139 trata dos vencimentos de professores, especialistas em assuntos educacionais, consultores educacionais e assistentes técnico-pedagógicos, definindo tabelas conforme a progressão horizontal e vertical, que foram sendo atualizadas conforme os anos e as alterações das políticas públicas. Já o artigo 10 concede gratificações de incentivo à regência de classe equivalente a 30% sobre o vencimento do cargo efetivo para os professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau, pré-escolar, educação especial e educação de jovens e adultos. O artigo 11, por sua vez, refere-se a um incentivo à ministração de aulas para professores de 5ª a 8ª série, do 1º Grau e do 2º Grau, incidindo 10% sobre o vencimento caso o docente ministre um número de aulas igual ou próximo ao indicado anteriormente para cada jornada de trabalho (Santa Catarina, 1992).

Ou seja, a gratificação por regência não era direito de todos os professores, mas daqueles que atuavam de 1ª a 4ª série do 1º Grau, na pré-escola, na educação especial e na educação de jovens e adultos. Isso só mudou em 2005, com a LC nº 304/ 2005, que estendeu o direito a todos os docentes (Santa Catarina, 2005). Ainda assim, os percentuais eram diferenciados, o que poderia levar à fragmentação da categoria e desunião nas lutas. Souza (2014) indica que na greve de 2011, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental foram os que mais mantiveram suas atividades ainda no início do movimento.

No que tange ao progresso funcional do membro do magistério, a progressão horizontal ocorria a cada 3 anos, levando em conta critérios como tempo de serviço e desempenho satisfatório do cargo, o qual depende da frequência em cursos de atualização e aperfeiçoamento, podendo ser avançadas duas referências a cada três anos. Já a progressão vertical, decorria da apresentação de nova habilitação.

As progressões horizontais na LC nº 1.139/1992 são divididas em três categorias, conforme o grau de escolaridade do profissional: para os professores que possuíam ensino médio na modalidade normal (magistério) ou licenciatura curta, não havia previsão de

progressão horizontal; para aqueles que possuíam licenciatura plena, eram 21 referências, totalizando pelo menos 33 anos de progressão horizontal, tendo em vista que duas referências podiam ser avançadas por vez, uma por tempo de serviço e outra pelo desempenho; para os professores que possuíam especialização, mestrado ou doutorado, a LC previa sete referências, que podem ser atingidas em pelo menos 12 anos (Santa Catarina, 1992). Todos os pontos até então mencionados foram revogados pela Lei Complementar nº 668/2015, que trouxe o novo PCCR do estado.

Para os professores que mantivessem 100% de frequência ao longo do ano letivo, eram gratificados com o Prêmio Assiduidade, que garantia um bônus pecuniário de 80% do vencimento do mês de dezembro do ano correspondente, sendo pago em fevereiro do ano seguinte. Esse prêmio foi revogado pelas Leis Complementares nº 539/2011 e nº 668/2015 (Santa Catarina, 1992).

A LC nº 1.139 garantia aos membros do magistério o direito de receber o equivalente a 100% do valor do vencimento do cargo, por mês de licença-prêmio não gozada e trabalhada. Ademais, para cada ano que o membro do magistério continuasse no cargo, após o interstício aposentatório, ele ganhava 5% do valor de vencimento do cargo, até o limite de 5 anos, incorporando-se aos proventos da aposentadoria. Finalmente, a Lei definia critérios para o reajuste mensal dos vencimentos dos membros do magistério, sendo 70% do coeficiente de incremento nominal do produto líquido da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Esses itens foram revogados pela Lei Complementar nº 668/2015 (Santa Catarina, 1992).

Durante os aproximadamente 23 anos em que a Lei nº 1.139/1992 vigorou, apenas em 2015 é que o vencimento teve alterações expressivas, com o novo PCCR. No entanto, ao mesmo tempo em que o vencimento aumentou, as gratificações foram reduzidas ou extintas, de modo que a remuneração não mudou significativamente (Souza; Bollmann, 2016).

Ainda que a existência de um PCCR seja um indício de valorização docente, a LC nº 1.139/1992 evidencia a adoção da meritocracia como política de ampliação da remuneração, como mostra o Prêmio Assiduidade, o mecanismo das aulas excedentes, o valor pago pela licença-prêmio não gozada e a continuidade do trabalho após o interstício aposentatório. Podemos dizer, portanto, que são valorizados aqueles que se engajaram na defesa do “projeto neoliberal para a educação” (Lima, 2015, p. 133). Ao mesmo tempo, nos anos que seguiram a implementação do PCCR, o número de ACT foi crescendo na REESC, demonstrando outra faceta do neoliberalismo na educação que é a racionalização dos gastos públicos. Na próxima

seção, ainda no contexto das reformas da década de 1990, discutimos o papel da nova LDB e do FUNDEF na valorização dos profissionais da educação.

3.2.2 Descentralização e fragmentação das políticas de valorização do magistério: a nova LDB, o FUNDEF e o PNE (2001-2010)

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atualmente em vigor, duas outras LDB existiram. No tocante à valorização dos professores, tanto a aprovada no governo de João Goulart³², Lei nº 4.024/1961, quanto a do governo militar, na gestão do Presidente Médici³³, Lei nº 5.692/1971, indicavam a necessidade de concurso de títulos e provas para o provimento dos cargos de professor nos estabelecimentos oficiais, além das formação mínima exigida. Ademais, a LDB de 1971 trouxe a necessidade de fixar a remuneração dos docentes e a existência de estatuto de carreira do magistério para o 1º e 2º graus, com progressões graduais e sucessivas (Brasil, 1961; Brasil, 1971).

Já no primeiro governo do Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a nova LDB, Lei nº 9.394/1996, vigente até hoje. Com oito anos de diferença em relação à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil 1988, a construção da Lei foi marcada por discussões e conflitos, chegando a um resultado que pode ser caracterizado como “minimalista”, diante da orientação política dominante de um “Estado mínimo”.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (Saviani, 2019, p. 468).

Ao longo do processo de tramitação da Lei até sua promulgação, passando pelas diferentes casas legislativas, o texto passou de uma concepção socialista, na proposta original, para uma concepção social-democrata na Comissão de Educação da Câmara e, ao fim, para uma concepção conservadora de LDB na aprovação pela Câmara dos Deputados, indo ao encontro da política já desenvolvida pelo Ministério da Educação (Saviani, 2019).

³² João Belchior Marques Goulart foi Presidente da República de 1961 a 1964, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Foi deposto em 1964 por um golpe de Estado civil-militar, dando início a uma ditadura que se estendeu até 1985.

³³ Emílio Garrastazu Médici foi Presidente do Brasil de 1969 a 1974 pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido dos presidentes do regime militar, desde Costa e Silva até João Figueiredo.

Para Saviani (2019), a Lei apresenta pontos em comum com outras iniciativas da política educacional já em curso pelo governo: o esforço para reduzir custos e transferir ou dividir investimentos públicos com a iniciativa privada e Organizações Não Governamentais. Apesar disso, um dos pontos positivos da LDB foi a definição do que pode ser considerado despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), diminuindo a dispersão dos recursos destinados à educação.

No tocante à valorização dos profissionais da educação, a Lei estabelece a necessidade de licenciatura plena para a atuação na educação básica, com o exercício do magistério na educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, no entanto, podendo acontecer por professores com ensino médio na modalidade normal (Brasil, 1996a), o que significa que a formação necessária para a atuação no magistério é elevada em relação às LDB anteriores, ainda que para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o mínimo seja ensino médio na modalidade normal.

A LDB, ainda, amplia os elementos trazidos na Constituição que fundamentam a valorização dos profissionais da educação:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

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

VI - condições adequadas de trabalho [...] (Brasil, 1996a).

Para além do plano de carreira, do piso salarial profissional e do ingresso exclusivo no magistério por concurso público de provas e títulos, já constantes na Carta Magna, há a indicação do aperfeiçoamento profissional continuado, da progressão funcional, período de não interação com os educandos e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996a). No entanto, a responsabilidade do provimento da valorização dos profissionais da educação é dos sistemas de ensino, de modo que a União se isenta e não institui instrumentos para materializar o disposto no artigo 67.

Ademais, diferente do inciso V do artigo 206 da Constituição de 1988, a LDB de 1996 não faz menção ao “regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (Brasil, 1988), reforçando o aspecto descentralizante adotado no contexto da reforma

do Estado. Isso é reforçado pela redação do artigo 12, que repassa para os estabelecimentos de ensino, e por consequência para as redes municipais e estaduais, a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (Brasil, 1996a)

Ou seja, cabe às instituições escolares e aos sistemas municipais e estaduais alcançar os objetivos estabelecidos para a educação nacional com os recursos materiais e financeiros existentes. Em relação a isso, ainda, é interessante notar o reforço que o texto da Lei dá para a gestão democrática, com participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, sem fazer menção ao papel do Estado nesse processo, seja em relação à competência técnica ou financeira (Brasil, 1996a).

Para os docentes, segundo o artigo 13, as seguintes funções tornam-se de sua incumbência:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996a).

Para além das funções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, aos professores cabe “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” o que implica em um maior volume de trabalho para os docentes. Não se ignora aqui a importância dessas atividades, mas ao colocá-las como incumbências fundamentais para os profissionais, essas atividades passam a estar no mesmo bojo da jornada de trabalho contratada, dividindo espaço com as demais atividades, sem que haja uma readequação do tempo disponível para tanto ou um aumento salarial proporcional.

O processo de elaboração da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 conta com alguns elementos importantes, ainda que conservadores, para a valorização

dos professores em nível federal. Considerando a necessidade de financiamento para subsidiar o indicado no artigo 67 da LDB e a política de descentralização adotada no contexto da reforma do Estado, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, com instrumentalização a partir da Lei nº 9.424, do mesmo ano (Brasil, 1996b; 1996c).

As discussões acerca de um fundo para o financiamento da educação decorrem da promulgação da Constituição de 1988 e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Na conferência foram debatidas as reformas educacionais necessárias para os países mais pobres e mais populosos do mundo, no sentido de expandir os sistemas escolares e aumentar a qualidade, tendo em vista a redução de desigualdades sociais e a formação para o trabalho. Diante dos compromissos que o Brasil assumiu na reunião internacional, foi assinado em 19 de outubro de 1994 o “Pacto de valorização do magistério e qualidade da educação”, pelo Ministro da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e outras entidades representativas dos professores, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). O pacto assinado previa a criação de um fundo destinado ao financiamento para todas as etapas da educação básica, com estabelecimento de um piso salarial nacional, investimentos na qualificação profissional dos professores, além de melhoria das condições de trabalho (Garcia, 2015).

Na contramão do assinado em 1994, o FUNDEF, promulgado em 1996, priorizava apenas o ensino fundamental, de modo que as outras etapas da educação básica não fizessem parte da sua abrangência.

A solução proposta pelo MEC era simples e radical: priorizando-se o ensino fundamental e estabelecendo-se um “gasto-médio” igualitário, cada Estado e seus Municípios teriam o suficiente para financiar sua “quota” de alunos com recursos de um Fundo único, restando a cada um formular uma política autônoma de cobertura da educação infantil, ensino médio e ensino superior com os recursos restantes e sua própria arrecadação. Havia o risco da “des-priorização” do que não fosse ensino fundamental, e aqui estava a fraqueza da proposta do MEC (Monlevade, 2000, p. 199).

Dos recursos do fundo, pelo menos 60%, incluindo a complementação da União quando necessária, deveriam ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério efetivamente atuando no ensino fundamental público. Durante os primeiros cinco anos da Lei,

contudo, parte dessa parcela pôde ser aplicada na capacitação de professores leigos (Brasil, 1996b). Apesar de todas as pretensões assinadas no pacto de 1994, o FUNDEF

praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais (Davies, 2006b, p. 756).

Davies (2006b) indica, a partir de dados do Tribunal de Contas da União, que os valores repassados pelo governo federal não seguiram as próprias indicações presentes na Lei nº 9.424/1996, gerando um déficit considerável no montante no fundo. Apenas em 2004, a complementação da União deveria ter sido de R\$ 5 bilhões, mas foi de apenas R\$ 485 milhões. O autor estima que, ao longo dos 10 anos de vigência do fundo, os repasses da União ficaram cerca de R\$ 30 bilhões abaixo do esperado.

Em termos de resultados da política do FUNDEF, o autor destaca que, mesmo com o baixo repasse federal, houve aumento dos recursos educacionais de alguns municípios e estados mais pobres, além do nivelamento em relação ao gasto por matrícula dentro de cada estado. Ao mesmo tempo, nesse processo de nivelamento, muitos municípios acabaram perdendo recursos, principalmente aqueles com menor número de habitantes e, por consequência, com menos matrículas. A utilização do termo “profissionais do magistério”, ao invés de professores, fez com que os referidos 60% dos recursos destinados à valorização acabassem diluídos, diminuindo a possibilidade de valorizar especificamente o trabalho docente (Davies, 2006b).

Ademais, a Lei impôs que os estados, Distrito Federal e municípios criassem novos planos de carreira, visando garantir remuneração adequada, incentivo ao trabalho em sala de aula e melhoria na qualidade do ensino. Esses planos também deveriam contemplar investimentos na capacitação de professores leigos, que integrariam um quadro em extinção por cinco anos (Brasil, 1996b). Para Garcia (2015), o FUNDEF foi importante no tocante às ações de

pontuar prazos para fixar, em lei específica, o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público, determinar valores pecuniários da complementação da União, aprimorar os conselhos de controle do fundo e reafirmar o comprometimento com planos de carreira e remuneração e com qualificação profissional em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino (Garcia, 2015, p. 60).

No ano seguinte à aprovação do FUNDEF, foi aprovada a Resolução nº 3, de 1997, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que fixava as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério em suas múltiplas esferas administrativas.

Entre essas diretrizes, cabe destacar: a jornada de trabalho dos docentes de até 40 horas semanais, incluindo uma parte dedicada às atividades de não interação com os educandos, correspondendo a um percentual entre 20% e 25% do total da jornada; a remuneração contemplando níveis de titulação; a remuneração sendo definida em uma escala que tinha como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal; a progressão na qualificação do trabalho docente contando com diversos incentivos, incluindo a dedicação exclusiva ao cargo, desempenho no trabalho mediante avaliação, qualificação profissional, tempo de serviço na função docente e avaliações periódicas de conhecimentos pedagógicos e na área curricular (Brasil, 1997).

Bollmann e Bassi (2015) indicam que antes da promulgação da referida Resolução, o CNE tinha emitido um outro parecer que defendia a criação de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), indo de encontro à política econômica do governo federal. Esse primeiro parecer foi rejeitado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza e o CNE emitiu um segundo parecer, homologado como a Resolução nº 3/1997, sem qualquer menção ao PSPN.

É importante notar que tanto a Lei do FUNDEF, quanto a Resolução nº 3, do CNE/CEB, fazem menção à palavra remuneração, que não possui o mesmo significado que salário ou vencimento inicial. Enquanto o vencimento se refere ao que é pago para os trabalhadores em decorrência do serviço realizado, a remuneração pode contar com outras fontes para o pagamento, como recompensas, gratificações, honorários, prêmios, além do próprio salário (Ramos, 2008). Tendo em vista que a resolução traz a ideia de incentivos, inclusive mediante avaliações de desempenho e de conhecimentos, há um reforço da lógica meritocrática que acompanha a ascensão neoliberal no Brasil e a reforma do Estado, com o valor sendo atribuído individualmente, sem que haja uma valorização da profissão e dos profissionais, no conjunto (Garcia, 2015).

No contexto dos nova interpretação acerca da valorização dos professores que surge com a Constituição de 1988, foi necessária a implementação de políticas públicas para que houvesse a materialização dos princípios enunciados. Seguindo o caminho da política econômica do governo federal, pautada no neoliberalismo, a LDB e o FUNDEF reiteram uma perspectiva de busca pela eficiência no gasto público, sem que houvesse um maior aporte de investimento, e o discurso meritocrático, pautando a valorização individual do profissional e

não da categoria. Além disso, destacamos a descentralização das políticas, transferindo a responsabilidade para os estados e municípios, com a União ficando eximindo-se da função, ainda que disponha de mais recursos. É nesse íterim que foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001 a 2010 que, seguindo a lógica adotada pela equipe econômica, tornou-se inviável pela indisponibilidade financeira para executá-lo.

Ainda que o PNE de 2001, Lei nº 10.172, apresentasse importantes metas referentes ao desenvolvimento da educação nacional, não houve uma ampliação dos recursos para a educação e a descentralização das ações foi tida como mote, de modo que o Plano acabou se legitimando as ações do governo, dando liberdade para que continuasse atuando da forma que estava desde a promulgação da LDB.

Uma rápida análise das metas apresentadas mostra com clareza a postura adotada pelo Executivo diante do projeto aprovado pelo Congresso Nacional: vetar todos os mecanismos que viabilizariam financeiramente, sem um comprometimento maior da qualidade, o atendimento das metas ali estabelecidas. Assim, de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil (Pinto, 2002, 123).

No que tange especificamente ao tópico Formação dos Professores e Valorização do Magistério, o texto do Plano indica que, apesar de importante, a formação inicial por si só não é suficiente para a melhoria da qualidade do ensino, sendo fundamental os processos de formação continuada, ampliação da remuneração e instituição da carreira do magistério nas redes públicas. Ao mesmo tempo, há a explicitação da importância da avaliação de desempenho (Brasil, 2001).

Considerando a trajetória exposta, Garcia (2015) sintetiza os mandatos de Fernando Henrique Cardoso no tocante à valorização dos professores:

Eis por que se pode dizer que as propostas presentes nas políticas educacionais corroboram a lógica contraditória promovida pelas relações do capital. Prova isso a responsabilização do profissional docente como condutor da mudança para a qualidade e eficiência educacional; paralelamente, esses profissionais são submetidos a um trabalho desvinculado do real sentido de ensinar com uma carga ampliada de tarefas a serem cumpridas em que muitas vezes extrapolam seu tempo de trabalho sem contribuir para a ação de valorizar a profissão docente e o professor. Contrariamente ao que está posto, o texto da Constituição e o da LDBEN, no tocante à “valorização”, menciona os “profissionais da educação”. Disso se depreende uma compreensão que envolve, além dos professores, os demais trabalhadores da educação. Contudo, a lei do FUNDEF, que indica recursos para a necessária “valorização”, limita-se ao magistério do ensino fundamental (Garcia, 2015, p. 69).

Saviani (2016) destaca que a proposta de PNE, assim como as demais propostas do período FHC, denotam os efeitos da determinação estrutural própria do capitalismo em separar e subordinar a política social à política econômica, de modo que ela serve como um “paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo” (p. 4).

Ao apartar a economia da sua dimensão política, voltada ao desenvolvimento social, orienta-se as políticas sociais, inclusive a educação, para diminuir os efeitos do próprio modo de produção capitalista, sem nunca transformar ou superar essa forma de organização social. Esse fenômeno não é uma exclusividade do governo de Fernando Henrique Cardoso, mantendo-se em governos anteriores ou posteriores, com suas devidas particularidades. No entanto, é expressivo que, durante os oito anos que o PSDB esteve à frente da Presidência da República, as políticas de valorização docente fossem duramente tolhidas pela estrutura econômica e fragmentadas, com: ênfase ao discurso da eficiência, sem menção ao PSPN na LDB; isenção da União da responsabilidade de valorizar o magistério, com descentralização das ações para os demais níveis administrativos; restrição do FUNDEF ao ensino fundamental, sem adição significativa de recursos; um PNE impossível, na medida que todos os mecanismos de financiamento foram vetados.

Após os dois mandatos de FHC, um governo mais à esquerda e popular assume à Presidência da República, gerando expectativas por parte da categoria docente, que esperava um novo paradigma para a sua valorização. Com permanências e rupturas em relação ao período anterior, os governos do Partido dos Trabalhadores não superaram a política neoliberal, mas apresentaram conquistas, como o PSPN e o FUNDEB, um Fundo destinado a todas as etapas da educação básica.

3.3 UM PARTIDO POPULAR ASSUME O GOVERNO FEDERAL: ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

Na quarta disputa eleitoral em que Luís Inácio Lula da Silva³⁴ participou, em 2002, ele foi eleito à Presidência da República, com 61% dos votos válidos no segundo turno, tornando-se o presidente mais votado na história do país (Memória Globo, 2021). O programa de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual Lula é filiado, foi chamado de “Uma escola do tamanho do Brasil”, indo ao encontro dos anseios da sociedade após mais de uma

³⁴ Luís Inácio Lula da Silva foi Presidente da República de 2003 a 2010, com dois mandatos consecutivos, e é Presidente na atual gestão, iniciada em 2023, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

década de política neoliberal e de 20 anos de ditadura empresarial-militar no país. Ao longo de sua campanha, o PT ecoava a importância da educação na luta contra a desigualdade, associando-a à transformação da redistribuição de renda e ao crescimento econômico do país, entendendo-a como um direito da população brasileira que, historicamente, foi negado (Gentili, 2013).

A eleição de Lula marcou o início de um longo período de governos do Partido dos Trabalhadores, com o primeiro e segundo mandatos de Lula de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010, respectivamente. Na sequência, Dilma Rousseff³⁵ é eleita e reeleita, com o primeiro mandato de 2011 a 2014 e o segundo de 2015 a 2016, respectivamente. Em 2022, Lula é novamente eleito como Presidente, com a base de governo constituída por uma frente ampla, composta de progressistas à políticos de centro e centro-direita.

O primeiro mandato do presidente Lula, de 2003 a 2006, é marcado pelo alinhamento no Ministério da Educação (MEC) das prioridades em relação à educação.

O ponto de partida foi a divulgação do documento “Alinhamento Estratégico — MEC”, que organiza os fundamentos que iriam nortear a concepção do Plano Plurianual da educação para 2004–2007. Dentre as ações estruturais formuladas nessa quadra — que serão maturadas posteriormente — destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a reforma da educação superior (Fagnani, 2011, p. 58).

Oliveira (2009) argumenta que, ainda que o MEC sustentasse a ideia de alinhamento das políticas educacionais do país, o primeiro mandato de Lula é marcado pela ausência de uma ação firme para se contrapor às reformas de Fernando Henrique Cardoso, como a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a introdução de novas formas de vigilância, controle e cobrança de resultados. Esses elementos foram criticados duramente pelos diferentes movimentos sociais que compuseram a base eleitoral da campanha de Lula e essa postura foi assumida pelo PT, sendo uma importante força para a eleição do Presidente.

No decorrer do primeiro mandato, no entanto, era observável mais permanências que rupturas em relação às políticas educacionais. “Até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo novo governo que passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação” (Oliveira, 2009, p. 203).

No segundo mandato de Lula, iniciado em 2007, algumas políticas públicas importantes no contexto da valorização da remuneração e da carreira foram implementadas,

³⁵ Dilma Vana Rousseff foi Presidenta da República de 2011 a 2016, com dois mandatos consecutivos, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Foi afastada do seu cargo em 2016 por um processo de *impeachment*, com o seu vice, Michel Temer (MDB), assumindo o posto.

como é o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008). No final do primeiro mandato de Dilma, por sua vez, destacamos a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, conforme a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Ainda assim, o fundamento dessas políticas estavam pautado nas avaliações em larga escala e em diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁶.

Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como as apontadas acima [FUNDEB, PSPN e a Conferência Nacional de Educação]) e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo) (Oliveira, 2009, p. 208).

Freitas (2018) destaca que durante esses primeiros 14 anos em que o PT esteve à frente da Presidência da República, a disputa pelos rumos da educação brasileira foi intensa, com grupos empresariais interessados na educação se articulando a partir de “partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações” (Freitas, 2018, p. 15).

Com intensa disputa de poder e permanências e rupturas em relação ao histórico do neoliberalismo no Brasil, as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira carregam essas contradições dos governos petistas, sendo tratadas na seção seguinte. Em especial, demos ênfase ao FUNDEB, ao PSPN e a resistência das redes estaduais a sua implementação, e ao PNE de 2014. Ademais, destacamos o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina de 2015, observando as similaridades e diferenças em relação ao Plano Nacional.

³⁶ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional que reúne 38 países membros, com sede em Paris, França. O grupo é composto por países de capitalismo avançado, bem como alguns países subdesenvolvidos, como Chile e México. Com uma diversidade de secretariados e comitês, a OCDE discute uma ampla gama de questões relacionadas à economia internacional e às políticas públicas dos Estados (Brasil, 2022b).

3.3.1 FUNDEB, PSPN e resistências à implementação do piso

Em 2006, no fim do primeiro mandato do presidente Lula, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 53/2006, que incluiu o inciso VIII ao artigo 206 da Constituição de 1988, que indica que um novo princípio do ensino é o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (Brasil, 2006). Essas alterações na Constituição antecipam a Lei nº 11.738/2008, do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

A mesma Emenda Constitucional também foi responsável pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que veio a ser regulamentada pela Lei nº 11.494/2007, já no segundo mandato de Lula. Esse fundo substituiu o FUNDEF, instituído em 1996, ampliando sua abrangência para toda a educação básica. Com isso, passou a contemplar não apenas o ensino fundamental, mas também a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA).

Nesse caminho, em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que aumentou a obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos (Brasil, 2009b). Como o financiamento público no período de 1996 a 2006 esteve mais voltado para o ensino fundamental, através do FUNDEF, essa ampliação se tornou um desafio para os estados e municípios, que precisavam cobrir a obrigatoriedade das duas pontas da educação básica. Daí a importância do FUNDEB nesse processo (Gentili, 2013).

Os recursos do fundo destinavam-se à manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, incluindo a justa remuneração dos trabalhadores em educação. A distribuição de recursos ocorreria entre o governo estadual e municipal de forma proporcional ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, permitindo o cômputo das matrículas em creches para crianças de até 3 anos, no caso de instituições de natureza filantrópicas sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais conveniadas, conforme os artigos 2 e 8. Essa ampliação do cômputo das matrículas ilustra um avanço do financiamento público para as instituições não públicas (Brasil, 2007).

Para Pinto (2007), o FUNDEB representou, na prática, a racionalização dos gastos públicos com educação, com critérios contábeis na esteira do indicado pelas organizações multilaterais, que historicamente apoiam o setor privado. Isso se dá na replicação do discurso neoliberal das décadas anteriores, de que o problema não era o montante de recursos voltados para a educação, mas a sua má gestão e distribuição, sendo necessário que houvesse políticas

de redistribuição adequada dos recursos e boa gestão pelos estados e municípios. Saviani (2016) reitera essa afirmação, indicando que um fundo de natureza meramente contábil não poderia garantir recursos suficientes para uma melhoria significativa da qualidade da educação brasileira até um patamar civilizado.

Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões de reais, o que significa um acréscimo de apenas 36,3% (Saviani, 2014, p. 50).

Os recursos aplicados no FUNDEB correspondiam aos que já eram vinculados constitucionalmente à educação básica, com um pequeno acréscimo de novos recursos pela União (Pinto, 2007). No FUNDEF, essa complementação da esfera federal foi mínima, na faixa de 1% da receita nacional de 2006, e no FUNDEB foi de menos de 5% da receita nacional de 2007 e 10% do total a partir de 2010 (Garcia, 2015).

No que se refere à valorização dos professores, especificamente, os mesmos 60% dos recursos anuais totais, assim como no FUNDEF, também tinham como destino a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública de educação básica. A adesão ao fundo também obrigou os estados, o Distrito Federal e os municípios a implantarem Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) para os profissionais da educação básica, garantindo remuneração digna, integração entre trabalho individual e proposta pedagógica, e buscando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Esses planos deveriam contemplar a capacitação profissional voltada à formação continuada com foco na melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2007).

A complementação da União para o pagamento do piso dos profissionais do magistério decorria da necessidade das instâncias administrativas comprovarem a sua deficiência orçamentária. Para os entes federados que tinham remunerações iniciais acima do piso nacional, no entanto, não haveria complementação da União, pois o entendimento era de que o ente tinha condições de honrá-los a partir de outros recursos (Garcia, 2015). Para Farenzena (2019), no entanto, a aplicação dos 60% do fundo na remuneração dos profissionais do magistério não representou uma grande melhoria na mesma, pois além de isso não ter sido materializado na prática, esse percentual não era baseado na totalidade dos recursos destinados para a manutenção e desenvolvimento da educação. A vigência do FUNDEB foi até 31 de dezembro de 2020, com a sua renovação de forma perene em 2020, através da Emenda Constitucional nº 108 (Brasil, 2007; 2020c).

Como a Emenda Constitucional nº 53/2006 alterou a Constituição e tornou o PSPN um princípio específico do ensino, foi necessário a criação de uma Lei que regulamentasse o piso, o que foi ocorrer em 2008, através da Lei nº 11.738. Assim, 20 anos após a promulgação da Constituição o instrumento do Piso Salarial Profissional Nacional foi efetivado em âmbito federal. O piso salarial passou a ter validade em 2008, com a sua integralização devendo ocorrer de forma progressiva até 1º de janeiro de 2010 (Brasil, 2008).

O PSPN surge no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado em 2007, decorrente do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O principal ponto do PDE foi o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com a Provinha Brasil e o Piso do Magistério como atores coadjuvantes. O PDE assumiu a agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em 2006 como uma iniciativa da sociedade civil, constituído por grupos da burguesia nacional, ratificando a aproximação do Partido dos Trabalhadores com o empresariado, ao passo que houve um distanciamento da sua base original, como os professores (Saviani, 2022).

A proposta de PSPN contida no PDE era de R\$ 850,00 para uma jornada de 40 horas semanais, com pagamento gradativo de 2007 a 2010. Esse valor correspondia à remuneração e não ao vencimento, de modo que não precisaria incidir nos planos de carreira das redes de ensino, pois poderiam criar complementos ao piso na forma de vantagens pecuniárias. Essas eram as características do projeto de lei do PSPN elaborado pelo governo federal e encaminhado ao Congresso Nacional, denotando uma política insuficiente frente aos anseios da base eleitoral do PT (Saviani, 2022), bem como das expectativas da categoria do magistério da educação básica.

Essa trajetória do PDE, defendido pelo empresariado por meio do Todos pela Educação, demonstra a forma como o Estado exerce o seu poder: a partir do consenso, da hegemonia. Há a manifestação do consenso quando o Estado atende, por exemplo, certos interesses das classes subalternas a partir de políticas específicas. Nesse processo, a ideologia dominante pode acabar desarticulando o projeto dos trabalhadores, rearticulando-o em torno do seu. Como veremos adiante, a implementação do piso nas redes estaduais não foi livre de conflitos, com greves, inclusive, pautadas pelos professores. Nesse caso, quando o consenso do Estado não é suficiente, a coerção foi posta em prática (Cury, 2000).

Na Lei do PSPN aprovada pelo Congresso Nacional, Lei nº 11.738/2008, houveram alguns avanços em relação ao que foi enviado pelo governo. O valor do piso era de R\$ 950,00 mensais para a formação em nível médio, na modalidade normal, sendo esse o mínimo para o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, com jornada de até

40 horas semanais, e não a remuneração. O vencimento para as demais jornadas de trabalho deveria ser proporcional a esse valor. A atualização anual do piso, a partir de 2009, deveria ocorrer com base no percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno nos anos iniciais do ensino fundamental urbano³⁷.

Além da questão salarial, a Lei do Piso estabelece que no máximo até 2/3 da carga horária podem ser dedicados às atividades de interação com os educandos, ampliando a hora atividade para 33% da carga horária. Ademais, a Lei determina que a União complemente a integralização nos casos em que o ente federativo não tenha disponibilidade orçamentária, além de exigir que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem ou ajustem seus Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério até 31 de dezembro de 2009 para cumprir o piso salarial (Brasil, 2008).

Para João Monlevade (2000), que se dedicou a estudar em seu doutoramento o Piso enquanto um instrumento de valorização dos professores da educação básica pública, indica que esse possui um duplo sentido:

Primeiro, o de “segurar” – como indica a palavra piso – o valor do salário do professor, corroído pela inflação que caracterizava os tempos da Constituinte de 1987-88 e ameaçado pelo aumento da demanda de matrículas e professores, desproporcional à oferta de recursos financeiros arrecadados pelos Poderes Públicos. Segundo o de nivelar num patamar de “dignidade profissional” o valor social do professor, desfigurado pela miséria e pelas diferenças salariais no território brasileiro (Monlevade, 2000, p. 109).

Elaborada no ano de 2000, a tese do autor faz referência às discussões sobre o Piso na Constituinte e nos anos posteriores, não abrangendo a instrumentalização que ocorreu em 2008. De todo modo, os dois sentidos elencados por Monlevade (2000) continuam sendo fundamentais para compreender a dinâmica de implementação do Piso e a sua importância: assegurar aos professores um salário que não esteja defasado pela inflação, pela miséria ou pelas diferenças territoriais do Brasil, de modo que todos os docentes no país tenham dignidade profissional; e ser um valor de referência para o pagamento dos salários dos professores para todos os sistemas de educação pública existentes, proporcional aos recursos financeiros arrecadados pelos diferentes entes federados, ainda mais em um contexto de expansão da educação básica, como indicado na seção anterior.

No entanto, Bollmann e Bassi (2015) indicam que um dos grandes problemas da Lei do Piso foi o “não estabelecimento de um percentual mínimo na dispersão da carreira” (p.

³⁷ No Quadro 7, no capítulo 4, os valores do Piso Salarial Profissional Nacional foram indicados para os anos de 2008 a 2021, conforme o recorte temporal desta pesquisa.

206), o que permitiu que a carreira do magistério fosse achatada em diferentes redes de ensino. Além disso, em lugares em que o valor do vencimento inicial já era maior que o PSPN, políticas de congelamento dos salários foram favorecidas, alegando-se que era uma determinação federal (Fernandes; Bassi; Rolim, 2022). Fica evidente, com isso, que a função do Piso é apenas de segurar a remuneração, não garantindo sua ampliação ao longo da carreira.

Scheffer (2017), a partir de registros históricos de entrevistas com Juçara Dutra Vieira, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³⁸ em novembro de 2007, indica que a regulamentação do Piso, que ocorreu em 2008, só foi possível em um governo de caráter democrático-popular, que possuía maior interlocução com a classe trabalhadora, indo de encontro ao argumentado por Saviani (2022) quanto à origem do Plano de Desenvolvimento da Educação e sua relação com o empresariado nacional, ao passo que havia o distanciamento da base do governo.

No que tange à implementação de fato do PSPN nas redes de ensino, tem havido obstáculos ao longo dos últimos anos. A descentralização da educação básica brasileira, com múltiplos sistemas pelo Brasil, é um desafio tanto para a aplicação das políticas públicas, quanto para a ação sindical, no sentido de cobrança dos processos (Scheffer, 2017). Assim, para que a Lei nº 11.738/2008, fosse cumprida, diversas foram as manifestações e greves ocorridas em todo o território nacional, pressionando, dialogando e propondo alterações nas legislações junto ao Executivo e Legislativo nas diferentes esferas administrativas do país (Carneiro, 2012).

Desde 2008, estados e municípios têm questionado a aplicação da Lei diante de possíveis dificuldades orçamentárias que teriam caso aderissem de imediato as suas disposições. Dois problemas orçamentários são elencados: um direto, que consiste no aumento do salário dos professores, o que implicaria em um maior gasto automático; um indireto, referente à necessidade de contratação de novos professores, diante da imposição legal de 1/3 da carga horária semanal dos docentes destinados para atividades de não interação com os educandos, o que também levaria a uma maior despesa (Carneiro, 2012).

Frente a essa problemática, os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará entraram com a Ação Direta de

³⁸ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) foi fundada em 1990 e tinha como objetivo unificar a luta sindical dos professores do país, buscando superar as especialidades para a construção de uma categoria única de trabalhadores. Vários dos sindicatos estaduais e municipais do Brasil são vinculados à entidade, do mesmo modo que ela é vinculada a órgãos internacionais, como a Confederação dos Educadores Americanos (CEA) e a Internacional da Educação (IE) (Carneiro, 2012; Scheffer, 2017)

Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167, em 2008, no Supremo Tribunal Federal (STF). Para além da questão orçamentária, os gestores públicos reclamantes denunciavam que a definição da jornada de trabalho dos professores era atribuição dos governos municipais e estaduais, e não do governo federal (Carneiro, 2012).

A ADI nº 4.167/2008, foi julgada durante os anos de 2008 a 2011, com uma medida cautelar, pleiteada pelos governadores, deferida em 2008 para que: o piso salarial fosse considerado a remuneração global, e não o vencimento inicial; a questão da carga horária dos professores permanecesse conforme as regulamentações locais; nenhuma medida judicial pudesse ser tomada frente à não aplicação da Lei pelos estados e municípios (Carneiro, 2012).

Em 2011 o STF declarou improcedente a ADI, com a decisão tomada pelos Ministros indicando que é

constitucional a norma geral federal que fixou o piso salarial dos professores do ensino médio com base no vencimento, e não na remuneração global. Competência da União para dispor sobre normas gerais relativas ao piso de vencimento dos professores da educação básica, de modo a utilizá-lo como mecanismo de fomento ao sistema educacional e de valorização profissional, e não apenas como instrumento de proteção mínima ao trabalhador (STF, 2011).

No que concerne à questão da distribuição da carga horária semanal do trabalho dos professores, é “constitucional a norma geral federal que reserva o percentual mínimo de 1/3 da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades extraclasse (STF, 2011)”. No entanto, diferente da questão da remuneração, a decisão para esse ponto não tem efeito vinculante aos demais órgãos do Poder Judiciário, o que significa que o dispositivo referente à carga horária dos professores pode ser questionado em qualquer Juízo de Primeiro Grau (Carneiro, 2012).

Em 2012, a ADI nº 4.848 foi protocolada no STF pelos estados do Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina, requerendo “a inconstitucionalidade do reajuste anual do piso salarial dos professores, no mês de janeiro, com o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano do FUNDEB” (Camargo, 2022, p. 79). Segundo os governos estaduais, esse dispositivo fere a autonomia dos entes federados de formular seus próprios orçamentos e fixar os salários de seus funcionários. Essa ADI também foi considerada improcedente pelo STF em 2021, com sua decisão tida como vinculante para outros tribunais do país (Camargo, 2022).

Cabe lembrar que para os estados e municípios que não implementaram a Lei do Piso, alegando dificuldade orçamentária para tanto, é necessário que comprovem objetivamente a dificuldade econômico-financeira para solicitar complementação dos recursos pela União. Para Camargo (2022), no entanto, os julgamentos das ADI não previram a complementação da União dos recursos dos estados e municípios para o pagamento do reajuste do vencimento dos professores, de modo que há omissão do Governo Federal frente ao regime colaborativo com os demais entes.

Esse processo de julgamento de um importante dispositivo legal, como o PSPN, ilustra a judicialização enquanto uma forma de assegurar direitos fundamentais, necessários para o bem-estar e dignidade das pessoas, e que não podem ficar no aguardo das providências dos poderes Legislativo e Executivo. Apesar disso, não raramente a gestão pública ingressa no Judiciário com o objetivo de ganhar tempo, tardando o reconhecimento e a instrumentalização de direitos (Rocha, 2019).

Tendo em vista a promulgação de diferentes leis que implicaram na carreira e no salário dos profissionais do magistério da educação básica pública desde 1997, com destaque para o FUNDEB e o PSPN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 2/2009, substituindo a Resolução CNE/CEB nº 3/1997, que fixou as novas diretrizes nacionais para a elaboração dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) desses trabalhadores. O principal ponto de destaque é a orientação da resolução quanto à diferenciação de vencimentos iniciais com base na titulação dos profissionais: nível médio, nível superior, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (Brasil, 2009a). No entanto, nenhum percentual de dispersão entre os diferentes níveis de formação foi indicado.

Considerando as implicações da Lei nº 11.738/2008 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 para as diferentes redes de ensino do país, cabe destacar seus efeitos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), recorte espacial desta pesquisa. Em 2009, através da Lei Complementar nº 455/2009, o governo de Luiz Henrique da Silveira³⁹ incorporou um abono de R\$ 100,00, criado em 2004, ao vencimento dos membros ativos e inativos do magistério público estadual, proporcionalmente à progressão na tabela de vencimentos, ao regime de trabalho e aos proventos de aposentadoria. Além disso, foi instituída a vantagem pecuniária chamada de Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM), que

³⁹ Luiz Henrique da Silveira foi governador de Santa Catarina por dois mandatos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 25 de março de 2010 renunciou para concorrer ao Senado Federal, de modo que Leonel Pavan (na época do PSDB) assumiu o governo estadual.

correspondente à diferença entre o valor total da remuneração e o valor do Piso Nacional do Magistério (Santa Catarina, 2009a).

Como o governo de Santa Catarina era um dos signatários da ADI nº 4.167/2008, não houve esforços para equiparar o vencimento inicial da carreira do magistério ao PSPN, apostando em uma vantagem pecuniária para tanto (Bassi; Bollmann, 2019). Souza (2014) destaca que foi no governo de Luiz Henrique da Silveira que a criação de vantagens pecuniárias ganhou relevância, com diversas gratificações que faziam parte da remuneração dos professores da REESC, sem modificar o vencimento, indo ao encontro da ideologia neoliberal e do modelo gerencial da administração pública. Além de não garantir a estabilidade salarial, pelo fato de as gratificações poderem ser reduzidas ou cortadas, o aumento da remuneração garantido por essas políticas é de pequenas proporções, “pois não se alteram os valores das demais vantagens pecuniárias, a exemplo do triênio, determinado por uma porcentagem sobre o vencimento básico” (Souza, 2014, p. 98).

Em síntese, o Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecido através da Lei nº 11.738/2008, é um importante marco para a valorização dos professores no Brasil, sendo uma política de Estado que visa garantir que todos os profissionais do magistério, independente do estado e município que atuam, ganhem um valor mínimo. Esse avanço, no entanto, possui validade apenas para os profissionais das redes públicas, excluindo aqueles que atuam nas redes privadas, com suas remunerações variando conforme a dinâmica do mercado.

Além disso, não é incomum que o piso, que deveria ser uma base para sustentar o salário do professor, garantindo mais dignidade ao profissional, tenha se tornado o teto da remuneração, na medida em que muitos planos de carreira foram achatados, não havendo um percentual significativo de aumento salarial pelo tempo de trabalho ou pela maior escolaridade. Destacamos, ainda, as resistências de Santa Catarina à implementação do PSPN, bem como das outras redes estaduais signatárias das ADI, o que denota as disputas pelo fundo público e luta política dos três níveis de governo, que buscam inserir seus interesses no orçamento (Fernandes; Bassi; Rolim, 2022).

Para finalizar este subcapítulo, referente às políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira nos governos petistas, trataremos na sequência do Plano Nacional da Educação (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação (2015-2025), que reitera muitas das metas indicadas em âmbito federal.

3.3.2 O PNE (2014-2024) e o PEE (2015-2025)

Com um atraso de três anos desde o vencimento do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010, foi publicado no final do primeiro governo da Presidenta Dilma a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024⁴⁰. Em relação às metas do plano voltadas para a valorização dos professores, em sentido amplo, elencamos a 15, 16, 17 e 18, que estão relacionadas com a questão da formação dos docentes, dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Brasil, 2014).

A meta 15 trouxe a necessidade de pensar em estratégias para a formação dos profissionais da educação, de modo a assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, o que denota a dificuldade de alcançar a formação mínima necessária para o exercício da profissão, conforme indicado na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a). A meta faz menção a um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para assegurar uma política nacional de formação dos profissionais da educação em um ano após a promulgação do PNE (Brasil, 2014).

Segundo o Painel de Monitoramento do PNE do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não houve um crescimento significativo ao longo dos anos do número de docentes com formação adequada em nível superior para a área do conhecimento que lecionam, com os seguintes dados para 2022: a educação infantil tendo 62% dos profissionais adequadamente habilitados; os anos iniciais do ensino fundamental com 73,8%; os anos finais do ensino fundamental com 59,9%; e o ensino médio com 67,6%. Os indicadores expõem uma dificuldade contínua de formação em licenciaturas no Brasil, atravessadas por um contexto de precarização ao longo dos últimos anos e na desvalorização da profissão, o que incide na procura (INEP, 2024).

Já a meta 16 indicava o objetivo de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, bem como garantir que todos os profissionais da educação básica realizem formação continuada em sua área de atuação. Em relação à pós-graduação, em 2022, 47,4% dos professores possuíam essa certificação, o que pode ter relação com a implementação dos PCCR, que previam aumento salarial referente à titulação do docente.

⁴⁰ O Plano Nacional de Educação de 2014 venceu no dia 25 de junho de 2024, mas foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024a).

Quanto à formação continuada, os resultados estão bem distantes do que era pretendido, chegando a 40,9% em 2022 (INEP, 2024).

No que se refere especificamente à valorização da remuneração dos profissionais da educação, a meta 17 do PNE tinha como objetivo equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE. Destacamos, entre as estratégias propostas para alcançar a meta, a implementação dos PCCR nas diferentes redes de ensino e a implementação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, além da ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para a valorização dos profissionais do magistério, especialmente em relação ao PSPN (Brasil, 2014).

Em 2022 a proporção da remuneração dos docentes frente aos demais profissionais com nível superior era de 82,6%, distante da meta de 100% estabelecida ainda para 2020. Houve uma aproximação da remuneração entre as ocupações de 12,1% entre 2014 e 2022, o que, ao invés de indicar uma melhoria para os docentes, significou uma piora para os demais profissionais (INEP, 2024).

Quando colocamos em perspectiva o rendimento bruto dos professores, em 2014 o valor era de R\$ 4.707,00 e, em 2022, de R\$ 4.404,00. Houve, portanto, uma diminuição do rendimento dos profissionais do magistério, ao mesmo tempo em que também houve uma diminuição, ainda mais significativa, dos rendimentos dos demais profissionais: de R\$ 6.674,00 em 2014, para R\$ 5.332,00, em 2022 (Brasil, 2020a). Ou seja, a aproximação dos rendimentos entre os dois grupos, não faz jus ao crescimento do que os profissionais do magistério ganham, mas ao fato de que os salários dos demais profissionais está diminuindo de forma mais expressiva, denotando um processo de precarização do trabalho geral, que também afeta os profissionais do magistério (Antunes, 2008).

Especialmente no que tange aos PCCR, a meta 18 tinha como objetivo assegurar a sua existência para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino (Brasil, 2014). O indicador 18A, referente à implementação de um PCCR nas Unidades da Federação, já estava 100% atingido desde 2014, que marca o início da vigência do PNE. No entanto, nem todos os PCCR previam o limite de carga horária de 2/3 de interação com os educandos e nem o PSPN. Em relação ao PSPN, ainda, cabe destacar que houve uma diminuição do percentual de UF que atendiam a ele, saindo de 70,4% em 2018 para 58,3% em 2021, ainda que essa seja uma obrigação diante da Lei nº 11.738/2008, e do julgamento vinculante da ADI nº 4.167, também de 2008 (INEP, 2024).

Entre 2018 e 2021, houve um pequeno aumento percentual no número de municípios que cumpriam o limite de carga horária. No entanto, o percentual de municípios que atendiam ao PSPN sofreu uma queda significativa, passando de 74,2% em 2018 para 60,1% em 2021⁴¹. No que tange aos demais profissionais da educação que não integram o magistério, houve uma queda ainda mais significativa, chegando a apenas 42,1% desses trabalhadores com PCCR em 2021. A meta 20, que previa um investimento público em educação pública de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2024 não foi atingida, mantendo o mesmo valor de 2015 a 2020, na faixa de 5,1% do PIB (INEP, 2024).

De modo geral, é possível perceber que as metas voltadas para a valorização dos professores, com algumas exceções, ainda estão longe de serem plenamente cumpridas, mesmo ao final do decênio do PNE 2014-2024. Esta condição já ocorreu no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, promulgado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o presidente vetou a proposta de ampliação dos investimentos em educação para 7% do PIB, um patamar que também não foi alcançado no governo Lula após 2002. Como resultado, ao término dos dois primeiros mandatos do PT, apenas um terço das metas do plano havia sido cumprido (Cara, 2011).

Na área educacional, Lula fez um governo que estabeleceu programas interessantes, mas excessivamente tímidos perante as necessidades do país e suas possibilidades orçamentárias. A gestão Lula não foi capaz de revolucionar a educação brasileira, tal como o fez no combate à miséria (Cara, 2011, p. 3).

O coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE), Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho, menciona que o plano foi marcado por erros, como cortes orçamentários e a ausência de um Sistema Nacional de Educação, capaz de articular a execução do PNE. No geral, 85% das metas não foram cumpridas, 35% das metas não foram avaliadas, 65% encontram-se em retrocesso e 15% foram parcialmente cumpridas. Daniel Cara, membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação considera, apesar disso, que o plano teve uma importância fundamental na mobilização da sociedade em torno do tema da educação, ainda que seja necessário pensar para o plano futuro uma articulação mais robusta entre esse tema e o desenvolvimento econômico (Agência Senado, 2024).

O Plano Nacional de Educação tinha como um dos seus objetivos servir de diretriz para a criação dos planos estaduais e dos planos municipais de educação, com variações das

⁴¹ Como o valor do PSPN aumenta a cada ano, se as redes estaduais e municipais não acompanharem esse reajuste, o percentual diminui. Entre 2018 e 2019, o aumento do PSPN foi de 4,17%; entre 2019 e 2020, de 12,84%; entre 2020 e 2021 não houve aumento (CNTE, 2022).

metas conforme as especificidades de cada território. Em Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação (PEE) foi promulgado em 2015 através da Lei nº 16.794, com vigência até 2025. Entre as metas relativas à valorização dos professores, destacam-se as metas 15, 16 e 17 (Santa Catarina, 2015a).

A meta 15 reiterou o estabelecido na meta 15 do PNE, objetivando garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior, além da oportunização pelo Poder Público de participação periódica em cursos de formação continuada (Santa Catarina, 2015a). Assim como em nível federal, a meta não foi atingida no estado (Santa Catarina, 2022).

A meta 16, por sua vez, amplia o indicado no PNE, passando de 50% para 75% dos profissionais da educação básica com formação em nível de pós-graduação, seja ela *lato* ou *stricto sensu*, até o fim da vigência do plano. Além disso, também se esperava que todos os profissionais do magistério realizassem cursos de formação continuada na sua área de atuação, especificamente (Santa Catarina, 2015a). Essa meta não foi batida ainda, com 48,7% dos professores com pós-graduação em 2013, 53,2% em 2017 e 60,9% em 2021, distante cerca de 15 pontos percentuais do objetivo para 2024. Em relação aos professores que realizaram cursos de formação continuada, o número era de 48,1% em 2013, 54,5% em 2017 e 65,7% em 2021 (Santa Catarina, 2022).

No que se refere especificamente à valorização dos profissionais do magistério da rede pública de educação básica, a meta 17 traz algumas estratégias para esse fim, como a necessidade de implantar ou atualizar, no prazo de dois anos, os PCCR para os profissionais da educação, seguindo as normativas federais (Santa Catarina, 2015a). Na sequência constam os seis indicadores da meta 17, com seus resultados para os anos de referência⁴² (Quadro 4).

⁴² Anos de referência são aqueles em que há dados disponíveis no Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2022).

Quadro 4 - Indicadores da meta 17 do PEE⁴³

Indicador	Meta 2024	2014	2018	2021
M17 1: Planos de carreira para o magistério	100	-	97,6	-
M17 2: Limite de 2/3 de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	100	-	74,9	-
M17 3: Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei municipal	100	-	79	-
M17 4: Planos de carreira vigentes para os profissionais da educação não docentes	100	-	51,5	-
M17 5: Percentual de vínculos estáveis nas redes municipais	80 ⁴⁴	-	-	56
M17 5: Percentual de vínculos estáveis na rede estadual	80	-	-	36
M17 6: Razão (%) entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente	100 ⁴⁵	76,3	84,9	76,8

Fonte: Santa Catarina (2022); Elaboração própria (2024).

Conforme o resultado de 2018, quase todas as redes municipais de Santa Catarina apresentavam plano de carreira para o magistério, ainda que nem todas garantam o limite de 2/3 da jornada de trabalho em atividades de interação com educandos ou o PSPN. Em relação aos demais profissionais da educação, que não são docentes, apenas 51,5% das redes municipais tinham planos de carreira (Santa Catarina, 2022).

A Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), por meio do Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, afirma que a rede estadual está de acordo com as normativas federais, possuindo plano de carreira, limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos e cumpre o que é estabelecido na Lei nº 11.738/2008, sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (Santa Catarina, 2022). Apesar disso, como veremos adiante, o PSPN não é pago no vencimento, como a Lei federal pressupõe.

No que tange ao provimento de pessoal efetivo, as redes municipais possuíam, em 2021, apenas 56% dos professores com vínculos estáveis, situação que é ainda pior na rede estadual, com ínfimos 36% de efetivos em 2021 (Santa Catarina, 2022), mesmo que o PEE reitere a necessidade de realizar periodicamente “concurso público para provimento de vagas,

⁴³ Os indicadores M17|1, M17|2, M17|3 e M17|4 referem-se às redes municipais do estado de Santa Catarina. O indicador M17|6, por sua vez, apresenta dados para todo o estado de Santa Catarina, constando tanto as redes municipais quanto estadual de ensino. Todas as informações estão em porcentagem (%).

⁴⁴ O PEE indica que a meta é de 80% para os profissionais do magistério e 50% para os profissionais da educação não docentes.

⁴⁵ O PEE indica que a meta era de 80% até o sexto ano de vigência do Plano, ou seja, até 2020, e 100% até o último ano do decênio, tanto para as redes municipais, quanto para a rede estadual.

comprovadamente, excedentes e permanentes” (Santa Catarina, 2015a). Em termos comparativos, a média das redes estaduais no Brasil é de 55% em 2021, e para as redes municipais, esse número é de 72%. Esses dados indicam que o estado de Santa Catarina ocupa uma posição desfavorável em relação ao restante do país (Santa Catarina, 2022).

Quanto à equiparação dos rendimentos dos profissionais do magistério com o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, em 2021, no sétimo ano de vigência, essa razão era de 76,8% em Santa Catarina, não atingindo a primeira meta de 80% e ainda bastante distante da meta de 100% para 2024 (Santa Catarina, 2015a).

No que tange ao investimento público em educação pública, a meta 19 do PEE é similar à meta 20 do PNE, estabelecendo os mesmos 10% do PIB em 2024. No entanto, no estado é criada uma meta intermediária, de 7% do PIB do estado no quinto ano de vigência do Plano. Não foram localizados dados sobre o cumprimento dessa meta em Santa Catarina (Santa Catarina, 2022).

Em relação às outras metas, ao comparar o Plano Nacional de Educação de 2014 e o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina de 2015, é possível notar a similaridade das metas estabelecidas entre os dois planos, considerando a proporcionalidade em relação ao total da população.

Na meta 15, voltada à formação específica em nível superior para os professores da educação básica, conforme a área do conhecimento em que atuam, o objetivo de 100% em 2024 é estabelecido tanto no PNE quanto no PEE. Ambos os planos estão distantes de cumprir a meta. Já em relação à meta 16, voltada à formação dos professores da educação básica em nível pós-graduação e à realização de cursos de formação continuada, é possível observar que o estado de Santa Catarina ampliou a meta para 2024 em relação à formação em nível de pós-graduação, estabelecendo o percentual de 75%, em vez dos 50% indicados no PNE.

A meta 17 do PEE conversa com as metas 17 e 18 do PNE, estando relacionada com a equiparação do rendimento dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica com os demais profissionais assalariados, com nível superior completo, bem como com a adoção de PCCR nas redes e o respeito ao PSPN, inclusive no que tange ao limite de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos. Na meta 17 do PEE há, ainda, a adição de um indicador voltado ao percentual de vínculos estáveis na rede estadual e nas redes municipais, que deveria ser de 80% em 2024, o que está bem longe de ser concretizado, sobretudo a rede estadual.

No geral, as metas traçadas no âmbito do PNE de 2014 e do PEE de 2015 para a valorização dos professores do Brasil buscavam expandir a titulação dos professores, seja para adequar a formação superior à área de conhecimento que lecionam, seja na pós-graduação, além de aproximar os rendimentos dos profissionais do magistério com outros profissionais assalariados, com nível superior completo. Para tanto, esperava-se que as Unidades da Federação, bem como os municípios, possuísem PCCR e atendessem ao PSPN, além de limitar a interação dos professores com os educandos a uma proporção de 2/3 da carga horária. Conforme discutido, a maior parte dessas metas não foram alcançadas, de modo que nos próximos planos muitas devem ser retomadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) reflete uma das contradições que surgiram no período pós-eleição de Lula em 2002. Por um lado, trata-se de um plano que, pela primeira vez, estabelece metas claras e quantitativas, além de envolver diversos setores da educação em sua formulação. Por outro, consolida a adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade da educação brasileira e mantém a lógica descentralizadora iniciada por Fernando Henrique Cardoso, na qual a União se responsabiliza pela avaliação, fiscalização e legislação, enquanto a execução, incluindo a parte financeira, fica a cargo dos entes federativos.

Ainda que o arcabouço de metas do PNE ainda esteja muito distante de ser alcançado, não é possível desconsiderar que, após a aprovação da Lei nº 13.005/2014, uma série de eventos complexos dificultaram a execução do Plano: um golpe, que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma em 2016; a aprovação do Teto de Gastos no mesmo ano, que limitou os investimentos do Estado; a pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, com efeitos duradouros; e o governo de Jair Bolsonaro⁴⁶, que não apresentou nenhuma proposta para a educação do país para além de descaso. Todos esses processos incidiram também na execução do Plano Estadual de Educação.

Esse contexto, assim como as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira adotadas na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, após 2010, será tratado na seção seguinte, considerando o aprofundamento da política neoliberal no Brasil e, em especial, no território catarinense.

⁴⁶ Jair Messias Bolsonaro foi Presidente da República de 2019 a 2022, pelo Partido Social Liberal (PSL), que se fundiu com o Democratas (DEM) para formar o União Brasil (UNIÃO) em 2022.

3.4 APROFUNDAMENTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Se os primeiros dois governos de Lula e o primeiro governo de Dilma Rousseff marcaram permanências e rupturas em relação à política neoliberal adotada por Fernando Collor e aprofundada por Fernando Henrique Cardoso, o período que se inicia com o segundo governo de Dilma⁴⁷, em 2015, marca uma maior aproximação do neoliberalismo, com continuidade nos mandatos de Michel Temer⁴⁸, Jair Bolsonaro e no terceiro governo de Lula. Não é possível dizer que esse período é homogêneo, seja em relação às políticas adotadas, no geral, seja no discurso, seja na perspectiva neoliberal, mas é certo que princípios como a diminuição dos investimentos públicos e concessões ou privatizações estão presentes.

É possível argumentar que, desde 1990, o Brasil tem passado por um ajuste fiscal contínuo, viabilizado com alguns mecanismos de destaque, entre eles: a Desvinculação de Receitas da União, que subtrai recursos “de fontes tributárias destinadas às políticas sociais que a União tem de partilhar com governos estaduais e municipais” (Fernandes; Bassi; Rolim, 2022, p. 11), com seus efeitos até 2011; a Lei de Responsabilidade Fiscal, que foi implementada em 2000, e que impede o aumento das despesas com pessoal acima de determinado limite, influenciando na remuneração dos professores; a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um teto de gastos públicos por vinte exercícios financeiros, sendo replicada pelos governos estaduais (Fernandes; Bassi; Rolim, 2022); a Lei Complementar nº 200/2023, que substituiu o teto de gastos de 2016 e instituiu um outro, com mais flexibilidade que o anterior (Brasil, 2023a).

Consoante a esses mecanismos, outras medidas foram tomadas, como os cortes, contingenciamentos, adiamento dos concursos públicos, ampliação da força de trabalho temporária, redução das vantagens pecuniárias dos servidores, parcerias público-privadas, etc. Tais ações desencadeiam impactos significativos para a educação pública, que representa o maior contingente de pessoal do serviço público (Fernandes; Bassi; Rolim, 2022).

Ainda assim, cabe destacar que o gasto público brasileiro com os alunos de instituições públicas de educação está bem abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): US\$ 4.500,00 anuais no Brasil frente

⁴⁷ No início do segundo mandato de Dilma Rousseff, o Ministério da Economia, sob o comando de Joaquim Levy, buscou emplacar uma série de medidas de austeridade para alcançar o ajuste fiscal das contas públicas brasileiras. As medidas não foram bem recebidas pela população, que já enfrentava os efeitos de uma recessão econômica. O Ministro deixou a pasta após 11 meses, em janeiro de 2016 (Martello; Alvarenga, 2016).

⁴⁸ Michel Miguel Elias Temer Lulia foi Presidente da República de 2016 a 2018, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), posteriormente chamado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Michel Temer ocupou a Presidência depois da Presidenta Dilma Rousseff ter sofrido um *impeachment* em 2016.

aos US\$ 10.400,00 dos demais países (Cabral, 2024). Isso demonstra que, frente a uma política fiscal austera, que é pautada na limitação do investimento público, não é possível alcançar o mesmo valor aplicado em educação pelos países desenvolvidos, reforçando a condição de dependência e de subdesenvolvimento do Brasil (Fernandes, 1972).

Saviani (2016) argumenta que, diante da determinação estrutural do modo de produção capitalista, há uma divisão entre política econômica e política social, com a segunda subordinada à primeira. Isso implica em um investimento menor na área social frente às demais áreas, o que é especialmente verdadeiro em um país como o Brasil, com agravamento por duas características que se destacaram a partir dos anos finais da ditadura empresarial-militar:

a primeira diz respeito à adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o Estado repassa os recursos públicos. Reedita-se aqui, no seio da própria política social, o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista: a apropriação privada dos bens produzidos socialmente. A segunda característica consiste no atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, o que se expressa seja pela redução dos investimentos na área social quando a economia deixa de crescer, seja pela captação de recursos para a área social mediante um dos aspectos da política econômica que é a política salarial (Saviani, 2016, p. 235).

Essa segunda característica possui forte impacto na valorização da remuneração e da carreira dos professores, sobretudo em períodos de crise econômica, com políticas de arrocho salarial dos servidores sendo adotadas sistematicamente (Saviani, 2016).

O conjunto de mecanismos e medidas adotadas pelo Estado para limitar o investimento público não se restringe à União, sendo espelhado ou até ampliado em nível estadual ou municipal. Se houveram momentos de distanciamentos do neoliberalismo em âmbito federal, o mesmo não se pode dizer de Santa Catarina, que seguiu a cartilha continuamente, sobretudo no que se refere à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). No entanto, após 2010, algumas das características mais perversas dessa ideologia se tornaram mais evidentes nas políticas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, como a intensificação e flexibilização do trabalho docente, a perspectiva meritocrática e o achatamento da carreira.

Com o objetivo de trazer os principais aspectos desse período de aprofundamento da política neoliberal e precarização do trabalho docente, organizamos a seção em quatro partes que trazem as mudanças nas leis, bem como os processos de luta e de correlação de forças, tangenciando aspectos em nível federal e na REESC. No âmbito da União, destacamos os

anos que sucedem o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, com a aprovação do teto de gastos em 2016, o FUNDEB permanente em 2020 e políticas conservadoras para a educação, tocadas a partir de uma guinada à extrema-direita.

No âmbito da REESC, demos ênfase à avaliação da educação catarinense pela OCDE em 2010, que é carregada de elementos do neoliberalismo e da meritocracia, e a implementação do PSPN no vencimento dos professores; o novo Plano de Cargos Carreira e Remuneração e o novo regime de contratação de temporários; e o mecanismo da remuneração mínima para os membros do magistério estadual, que achatou dramaticamente a carreira docente.

3.4.1 Em direção à extrema-direita: Teto de Gastos, o novo FUNDEB e as políticas conservadoras para a educação

Ainda que os governos petistas não tenham superado o ideário neoliberal ao longo do período, é certo que, mesmo diante da conciliação de classes, houveram avanços nas áreas sociais, como o combate à pobreza e à fome (Cara, 2011), com políticas públicas como o Bolsa Família e o Minha Casa Minha vida. Mesmo no que tange à educação, para além do mencionado na seção anterior, como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), cabe destacar a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais, possibilitando a interiorização das escolas e do sistema universitário federal; e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴⁹, que permitiu a entrada de mais estudantes no ensino superior no país.

Com um processo que já havia se iniciado no segundo governo de Dilma Rousseff, medidas de austeridade aumentam com a sua destituição da Presidência da República em 2016, com ampliação do neoliberalismo no país e reformas estruturais que intensificam a precarização do trabalho, como é o caso da Reforma da Trabalhista, Lei nº 13.467 de 2017, que trazia um discurso de modernização da legislação e do aumento dos postos de trabalho, mas que acabou gerando a flexibilização, com ampliação de contratos instáveis e diminuição de vínculos, como é o caso do trabalho intermitente (Paula, 2021).

Outra importante mudança foi a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, proposta pelo Executivo para enxugar o Estado. Chamado de Novo Regime Fiscal

⁴⁹ Como o PROUNI é voltado para as instituições de ensino superior não públicas, é possível argumentar que é uma política pública caracterizada pela transferência público-privada dos recursos da União, o que pode ser considerado um processo de privatização. A longo prazo, o programa fortalece essas instituições em detrimento das instituições públicas, que poderiam ser ampliadas e interiorizadas, ocupando mais espaços do território nacional.

ou Teto de Gastos, o dispositivo deveria vigorar por vinte exercícios financeiros, com limites estabelecidos para as despesas primárias da União, no âmbito dos três poderes, para o valor do exercício financeiro de 2018, corrigido pela inflação, o que implicaria no congelamento dos gastos públicos de 2018 até 2036 (Brasil, 2016), a despeito do crescimento populacional e das finalidades do Estado Democrático de Direito. Pela dureza do proposto e pelas necessidades da pandemia da Covid-19, a EC nº 95/2016 foi seguidamente burlada por outros mecanismos legais, sendo substituída pela Lei Complementar nº 200/2023, que instituiu o Regime Fiscal Sustentado, um novo teto de gastos, mais flexível que o anterior, mas ainda sim restritivo quanto ao investimento público (Brasil, 2023a).

Ou seja, em termos de políticas públicas de financiamento da educação, o período de 2015 a 2021 é marcado pela inviabilização das metas do Plano Nacional de Educação, em especial da meta 18, referente ao financiamento (Brasil, 2014), assim como pela impossibilidade de desenvolvimento do país para a diminuição das desigualdades e ampliação a direitos básicos da população, que ainda não são de acesso pleno. E ainda que tenha alguma espaço para ampliação do orçamento, em comparação com a EC nº 95/2016, o Regime Fiscal Sustentado instituído em 2023, no terceiro mandato de Lula, também impede um aumento significativo e necessário dos investimentos em educação, de modo que não há perspectiva de atingirmos os 10% do PIB para a área, tornando inócuas muitas das metas do PNE.

Mesmo com a ideologia neoliberal incorporada no Estado no período anterior a 2016, com maiores aproximações ou distanciamentos dela conforme a composição do Executivo e do Legislativo, a importância dos professores não era negada pelos governantes, de modo que, ao menos discursivamente, sua relevância para o desenvolvimento do país fosse enaltecida. Esse discurso, no entanto, nem sempre expressava o magistério enquanto uma profissão, algumas vezes se aproximando mais da ideia de dom ou vocação, de modo que o Estado pudesse transferir a responsabilidade de alcançar sucesso na docência para os indivíduos, não se comprometendo com políticas públicas voltadas à categoria (Jaeger, 2018). Ainda assim, até a ruptura institucional de 2016, os professores eram tidos como importantes para o país, ainda que o discurso muitas vezes não fosse materializado, seja pela falta de investimentos, seja por uma política meritocrática para a educação.

No período posterior a 2016, no entanto, com o avanço da extrema-direita, o discurso passou a ser o da deslegitimação dos professores e a desqualificação subjetiva da categoria. Isso pode ser visto, por exemplo, na possibilidade dos profissionais com notório saber atuarem no itinerário formativo de formação técnica e profissional e dos bacharéis atuarem no

magistério ao fazerem complementação pedagógica, como permite a Lei nº 13.415/2017, que cria o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017).

No mesmo movimento, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que objetiva padronizar o processo de ensino-aprendizagem a partir de competências e habilidades comuns para os alunos, com impactos, inclusive, na formação de professores. Com esse conhecimento sustentando a aplicação de testes em larga escala, tanto nacionais como internacionais, o resultado das provas permite a cobrança dos professores e da escola, justificando, inclusive, processos de privatização quando os sistemas de ensino “falham” em alcançar as metas estabelecidas (Freitas, 2018).

Outro exemplo está no movimento Escola sem Partido, em que políticos e fundamentalistas religiosos, movidos por uma ideologia conservadora, tinham como objetivo definir o que é o conhecimento válido e o que não deveria ser ensinado nas escolas, com temas como cultura, lutas sociais, gênero e oposição às desigualdades não sendo considerados como parte do currículo da educação básica. O movimento estimula que os alunos e pais se tornem delatores, cerceando a liberdade de cátedra dos docentes, que são desqualificados nesse processo (Penna, 2017). Na mesma esteira veio a militarização nas escolas, apoiada pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, através do Decreto nº 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Este Decreto foi revogado em 2023 (Brasil, 2019).

A ideologia da militarização nas escolas vem acompanhada por argumentos espetaculares e midiáticos da violência no ambiente escolar, o que só poderia ser “corrigido” pelo envolvimento da força militar, que assumiria funções de cunho administrativo nas escolas. Entre seus efeitos estão a doutrinação e o adestramento dos alunos, bem como a supervisão dos professores, sobretudo no contexto do Escola sem Partido (Ricci, 2019).

Essas políticas conservadoras para a educação demonstram a força da hegemonia praticada pelo Estado, na medida que demandas da classe dominante são operadas como demandas de todos, apostando no consenso para tanto. A mídia, nesse sentido, é fundamental, exaltando que há um caos na educação pública brasileira, recorrendo aos resultados dos testes em larga escala ou a outras situações descontextualizadas para tanto. Quando o consenso não funciona, põe-se em prática a coerção, como a perseguição de professores que destoem no “permitido” pela Escola sem Partido, por exemplo (Cury, 2000; Freitas, 2018).

Todas essas medidas não reconhecem os limites estruturais da escola e dos sistemas de ensino, como a questão da infraestrutura, o tamanho das turmas, os contratos de trabalho precários, a baixa remuneração, etc. Ao invés disso, reforçam a descentralização das ações do

Estado e exaltam o sucesso individual, chegando à privatização quando os resultados não são suficientes.

Nessas condições, mais escolas tendem a falhar, e consequentemente mais escolas se tornam candidatas à privatização por terceirização ou *vouchers*. Cria-se um “culto à nota mais alta” que tudo justifica: inclusive o fechamento das escolas e sua conversão em escolas terceirizadas, iniciando o processo de constituição de um mercado educacional. (Freitas, 2018, p. 81)

Neste mesmo período de guinada à extrema-direita e de ampliação das políticas neoliberais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído em 2007, teve sua vigência concluída em 31 de dezembro de 2020. É nesse contexto que foi instituído um novo FUNDEB, através da EC nº 108/2020, com instrumentalização pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020a; 2020b). Esse novo FUNDEB marca a transformação do Fundo de uma política de governo, com data de fim estabelecida, para uma política de Estado, com lei prevista constitucionalmente.

A aprovação de um Fundo permanente foi uma importante conquista para o financiamento da educação pública no Brasil, mesmo diante de suas problemáticas, como indicadas em seções anteriores. Em um contexto de austeridade fiscal, a garantia de um montante para o investimento em manutenção e desenvolvimento do ensino e, sobretudo, na remuneração dos professores, é fundamental para, pelo menos, não perder o que já foi conquistado até então, como o PSPN.

O FUNDEB de 2020 marcou, também, uma derrota para o Planalto, representado pelo então Presidente Jair Bolsonaro, que buscava utilizar parte dos recursos do Fundo para o Renda Brasil, um programa de renda básica que substituiu o Bolsa Família. Além disso, o Ministro da Economia Paulo Guedes pretendeu postergar as mudanças no Fundo educacional para o ano de 2022. O objetivo do governo era limitar o gasto com salário de professores, ao mesmo tempo que utilizava os recursos do FUNDEB para outras áreas, driblando o Teto de Gastos de 2016, que não atinge o Fundo (Estadão Conteúdo, 2020).

As principais diferenças do FUNDEB anterior com o vigente aparecem na distribuição dos recursos, que agora consideram o número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, os valores anuais por aluno, as especificidades das redes e os insumos necessários para a garantia da qualidade do ensino; ao invés dos anteriores 60%, agora 70% dos recursos anuais totais do fundo são destinados para a remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício; incentivo para que os profissionais com melhor avaliação “exerçam suas funções em escolas de locais com piores

indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2020b).

Tendo em vista o exposto ao longo deste capítulo sobre as políticas públicas de valorização da remuneração e carreira dos professores, com seus limites e possibilidades, organizamos no Apêndice C, ao final do texto, os principais aspectos que os diferentes documentos no âmbito da União trazem sobre a temática de forma cronológica.

A partir dessa síntese, é possível perceber o percurso das políticas públicas federais de valorização da remuneração e da carreira dos professores ao longo do tempo, com a ampliação da definição do que é valorizar o trabalho docente, e com conquistas importantes, como o PSPN e o FUNDEB enquanto política de Estado. No entanto, como mostra o Monitoramento do PNE (INEP, 2024), boa parte das metas voltadas à temática não foram atingidas, de modo que o que foi estabelecido nos diferentes documentos ao longo do período discutido não foi materializado em sua totalidade. Também, o investimento público destinado à educação não aumentou desde a promulgação do PNE de 2014, o que pode ser explicado, em partes, pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que criou o Teto de Gastos.

A dúvida que fica é: como esses documentos legais chegaram na escola, para os docentes? A distância entre uma unidade escolar, espaço da atuação do professor, e as decisões federais pode parecer muito grande, sendo difícil enxergar uma relação direta. Consideramos que isso se deve a dois fatos: o primeiro deles é que a organização escolar não é obra da legislação, sendo o fenômeno educativo uma unidade dialética complexa que está em relação com a totalidade da organização social. Tanto a organização escolar quanto a legislação

são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classes, como no caso em questão, essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação (Saviani, 2011, p. 260).

Por outro lado, a maioria dos professores está vinculada às redes municipais e estaduais de ensino, de modo que a mediação e implementação das políticas federais por esses entes federativos seja mais relevante do que o documento publicado em Brasília. Sendo assim, finalizamos o capítulo apresentando as principais políticas públicas voltadas à valorização da remuneração e da carreira na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina entre 2011 e 2021, com exceção do Plano Estadual de Educação de 2015, já discutido. A ênfase, assim como

nessa primeira parte da seção, recaiu sobre o processo de aprofundamento da política neoliberal e a precarização do trabalho docente, agora no contexto de Santa Catarina.

3.4.2 A avaliação da educação catarinense pela OCDE e a implementação do PSPN no vencimento em Santa Catarina

Ao longo do processo de constituição dos sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos, diversos foram os documentos publicados pelas organizações multilaterais com recomendações para a educação, orientando-a para a sociedade capitalista mundial e o mundo do trabalho em transformação. O alinhamento das orientações dessas organizações frequentemente é com as classes dominantes e com os países do centro do modo de produção, corroborando para a manutenção do subdesenvolvimento e da dependência no contexto da divisão internacional do trabalho.

Um dos primeiros documentos publicados foi o *Estatuto dos Professores: recomendação*, criado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1966 e revisado em 2008. Nele é enfatizado o papel do professor para o desenvolvimento da educação e da sociedade, propondo condições adequadas de trabalho e remuneração, reconhecendo a centralidade do docente para o sucesso escolar e defendendo a criação de políticas públicas que assegurem o respeito aos direitos trabalhistas e condições dignas para o exercício da profissão. A recomendação traz uma visão ideológica que valoriza o papel dos professores, argumentando que as políticas de recursos humanos na educação devem ser redimensionadas para garantir melhores condições de emprego e trabalho (Wonsik, 2013).

Por outro lado, o Banco Mundial ampliou sua influência na educação, sobretudo nos países periféricos, a partir da crise do sistema que se iniciou em 1973, com a vulnerabilidade econômica desses países resultando na perda de autonomia frente às exigências dessa instituição. A organização impôs condicionalidades educativas focadas no contexto econômico global, afetando diretamente a autonomia das políticas educacionais nacionais, o que foi reforçado pelo relatório *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pela UNESCO em 1995, que destacou o entrelaçamento entre a agenda educacional e econômica, ao sugerir que as reformas educacionais eram essenciais para o desenvolvimento econômico, mas também que o papel do professor devia ser moldado em uma nova lógica de ensino e trabalho (Wonsik, 2013).

Outro documento importante foi o Relatório Delors de 1996, também chamado de *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para UNESCO, e o relatório do Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) também de 1996. Ambos apresentam discursos alinhados às reformas neoliberais, promovendo a responsabilidade individual do professor na busca pela qualidade da educação, mas sem considerar adequadamente as condições socioeconômicas subjacentes. O período é marcado pela ascensão do neoliberalismo em países do mundo subdesenvolvido, como o Brasil, tendo uma penetração considerável nas políticas educacionais nacionais (Wonsik, 2013).

Já o compromisso de Dakar, chamado de *Educação para Todos*, de 2000, reitera a centralidade do professor e defende sua valorização através de uma formação robusta e condições de trabalho adequadas. No entanto, essas propostas também integram uma estratégia ideológica que visa gerar consenso para reformas alinhadas aos interesses do capitalismo global (Wonsik, 2013).

Considerando as especificidades de Santa Catarina, foi produzido em 2010, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o documento *Avaliações de políticas nacionais: estado de Santa Catarina*, que tinha como objetivo mostrar um diagnóstico da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), além de traçar recomendações. Para Souza (2014), o documento expõe o objetivo da classe dominante de melhorar a educação exclusivamente para o desenvolvimento econômico e para a manutenção do sistema capitalista.

Apesar do documento ser de 2010, as relações do estado de Santa Catarina com a OCDE são antigas, com início em 1980 a partir da intervenção do ex-governador Luiz Henrique da Silveira. No período em que foi Ministro da Ciência e Tecnologia, na gestão de José Sarney⁵⁰, a OCDE enviou a sua primeira missão técnica ao Brasil, que foi seguida por uma missão técnica brasileira à sede da organização em 1991, com o catarinense fazendo parte da comitiva. Desde esse período, as relações entre a OCDE e o Estado brasileiro se aprofundaram com acordos de cooperação (Siems; Bassi, 2023).

O relatório de 2010 da organização traz a ideia de que os investimentos feitos em educação no Brasil e em Santa Catarina, especificamente, não refletem nos resultados dos testes em larga escala. Para a OCDE, julgando pelos resultados nos exames regionais,

⁵⁰ José Sarney de Araújo Costa foi Presidente da República de 1985 a 1990, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Foi eleito vice-presidente de forma indireta em 1984, na chapa com Tancredo Neves (MDB), que faleceu antes de tomar posse.

nacionais e internacionais, a qualidade dos sistemas educacionais está muito abaixo do esperado ou desejado (OCDE, 2010).

Embora o progresso e os valores do sistema educacional envolvam muitos elementos que não podem ser avaliados por esse tipo de teste, os resultados dos exames apontam para inadequações na qualidade do ensino. Se este problema não for tratado, o Brasil corre o risco de ficar prejudicado em relação à economia globalizada (OCDE, 2010, p. 230).

Para a OCDE, portanto, mesmo que existam aspectos que não podem ser capturados por esses tipos de testes, os resultados denotam “inadequações na qualidade do ensino” (OCDE, 2010, p. 230), o que pode levar o país a ficar em uma situação ruim na economia globalizada. Há a ênfase, nesse sentido, de que o aumento do capital humano, sobretudo pela educação pública, é fundamental para “garantir uma economia dinâmica, fornecer um padrão de vida adequado, reforçar a segurança interna, assim como para manter a posição de destaque de Santa Catarina no País e a sua competitividade no mundo” (OCDE, 2010, p. 61).

É notável que há uma preocupação expressa com a educação apenas no que concerne ao desenvolvimento econômico do país e de Santa Catarina e, ainda assim, sem que haja mudanças estruturais nesse tópico, pois o máximo que se pode conseguir, a nível individual, é “um padrão de vida adequado” (OCDE, 2010, p. 61). Não há menção ao desenvolvimento integral dos seres humanos e a importância da educação enquanto uma prática social, voltada à superação da sociedade de classes (Saviani, 2008).

Para que o objetivo de desenvolvimento econômico mencionado seja alcançado, o documento coloca o professor como aquele que deve ter posição de destaque, com as políticas educacionais voltadas para esse profissional, seja através da formação, da revisão da carreira, ou do controle e regulação do trabalho (Souza, 2014). É nítido que o problema colocado, dos resultados ruins nos testes, recai sobre a responsabilidade do professor, na medida em que as “inadequações do ensino” são mencionadas. Apesar disso, o estudo não nega a importância de diminuir o número de trabalhadores temporários e a carga horária em sala de aula a que os professores estão submetidos (OCDE, 2010).

Há um esforço, ao longo do relatório, de evidenciar que os investimentos feitos em educação no estado de Santa Catarina não têm sido eficientes, tornando necessária uma reformulação da forma de aplicação. Para a OCDE, os critérios utilizados para contratar e recompensar professores, como titulação e tempo de serviço, são ineficazes, de modo que bonificações devam ser dadas apenas para “bons” professores, como acontece em São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais (OCDE, 2010).

Desse modo, a organização, ainda que não negue certas medidas necessárias para a valorização docente, como a diminuição da carga de horas-aula e do número de temporários, pauta-se em uma perspectiva meritocrática, que atrela valorização à performance dos trabalhadores ou, ainda, ao seu engajamento na defesa do projeto neoliberal de educação proposto (Lima, 2015). Retoma-se, assim, a ideia de que não há falta de recurso, mas há má gestão dele, aderindo a perspectiva do Estado gerencial, que se pauta em parâmetros de qualidade e eficiência, bem como de desempenho e competitividade (Oliveira, 2004; Shiroma; Evangelista, 2011). Essa perspectiva da OCDE é, para Valverde (2018), veiculada por outros organismos, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o Todos pela Educação, composto por organizações privadas, como a Fundação Victor Civita, Fundação Lemmann e a Fundação Itaú.

Com base nesse documento da OCDE, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) emitiu o documento denominado *Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE em 2012*, legitimando o proposto pela organização multilateral (Siems; Bassi, 2023).

Siems e Bassi (2023) destacam que tem diminuído o número assentos de representantes da educação pública nas instâncias deliberativas dentro do aparelho estatal, ao passo que representantes de instituições privadas ou de interesses não públicos se tornaram cada vez mais comuns. No caso do CEE/SC, no período de 2010 a 2012, dos vinte conselheiros titulares, sete possuíam vínculos com instituições públicas, ao passo que treze representavam universidades comunitárias ou instituições privadas do estado de Santa Catarina. Cabe enfatizar, ainda, que o documento apresentado pelo CEE/SC não surge de demanda exterior, mas do interesse do próprio Conselho, não havendo justificativas para a sua existência para além da disputa pela hegemonia na educação catarinense. Assim,

os Conselhos de Educação, sob o manto do interesse geral e da neutralidade, tanto podem atuar na defesa da educação pública como um direito de todos, quanto podem contribuir para a aceitação de projetos os quais, sob a aparência de concessão de benefícios, resultarão em retrocessos sociais para a classe trabalhadora. (Siems; Bassi, 2023, p. 2-3)

A perspectiva trazida no documento da OCDE não foi implementada de fato na REESC até 2024, apesar da postura do CEE/SC e de uma proposta elaborada pelo Executivo em 2011. Foi apresentado ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC), em novembro de 2011, um projeto de reformulação do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) com um sistema de

progressão na carreira por avaliação de desempenho e remuneração por bonificação. O SINTE/SC, no entanto, apresentou uma proposta diferenciada, com a carreira baseada em tempo de serviço e formação (Souza, 2014). Para o Sindicato, a meritocracia, “com a desculpa de punir os ‘malandros’ e valorizar pelo mérito os que ‘trabalham’, busca na verdade desresponsabilizar o Estado que usará o falacioso argumento de que se não houve aumento salarial, foi porque os trabalhadores não alcançaram as metas de desempenho” (SINTE/SC, 2012).

No entanto, em entrevista com o dirigente sindical do SINTE/SC em 2013, Souza (2014) identifica que o sindicalista apoiaria a avaliação por desempenho em uma situação ideal, com todos os profissionais com condições iguais, com critérios bem definidos e com a avaliação se estendendo para a direção das escolas.

Mesmo sem acordo inicial, tanto o SINTE/SC, como a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) entendiam a necessidade de revistar o PCCR, visto que os índices de reajuste do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ainda não haviam sido totalmente implementados. Em entrevista com uma gestora representante da SED-SC em 2013, Souza (2014) notou que o discurso da entrevistada é de defesa do reajuste do PSPN pelo índice da inflação, e não pelo previsto na Lei nº 11.738/2008, que eram, para ela, percentuais elevados e imprevisíveis. O argumento central é de que a REESC não possui recursos para arcar com o reajuste do PSPN, em um posicionamento similar ao apresentado na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167/2008, que o governo de Santa Catarina protocolou junto de outros estados. O autor afirma que

[...] é possível pontuar que o dirigente da entidade sindical que representa os docentes na REESC, o Sinte/SC, e que nos concedeu a entrevista não apresenta uma posição antagônica em relação a uma possível implantação da meritocracia no estado. Verificamos ainda que há uma tentativa de mostrar a relação de parceria entre governo e sindicato, como na entrevista concedida pela gestora da SED/SC, buscando transmitir a ideia de que ambos têm o mesmo propósito e o mesmo projeto educacional. Com as referidas considerações, podemos afirmar que um contexto de influência vem sendo criado com o propósito de consolidar uma política meritocrática (Souza, 2014, p. 117).

A revisão do PCCR só veio a acontecer de fato em 2015, com a implementação da Lei Complementar nº 668 que, apesar de não trazer a avaliação por desempenho e as bonificações salariais como aspectos centrais da carreira, trouxe outros mecanismos meritocráticos. No que tange ao Piso, alguns abonos foram criados entre 2011 e 2014, sem que houvesse uma melhoria considerável no vencimento dos professores da REESC.

Com a confirmação da constitucionalidade do PSPN em 2011 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e a dificuldade de estabelecer um acordo entre a SED/SC e o SINTE/SC, o sindicato declarou greve em 18 de maio de 2011. Além da questão salarial, as demandas eram pela realização de concurso público e compromisso do governo pela infraestrutura e segurança das escolas. O sindicato estimou que no dia seguinte ao início da greve 90% dos profissionais do magistério nas escolas tinham aderido à luta. Em meio a esse contexto, a SED/SC adotou práticas punitivas para a repressão dos docentes grevistas, como a aplicação de faltas injustificadas, ameaça de não renovação de contrato dos Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e ofício aos diretores das escolas para que enviassem uma listagem nominal dos profissionais em greve (Souza, 2014).

As greves são um direito constitucional, garantido como direito social no artigo 9 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender”. Ainda que o julgamento de ações referentes a eventuais ilegalidades e abusos dos movimentos grevistas possam acontecer, cabe à Justiça do Trabalho julgar o caso (Brasil, 1988). Desse modo, as práticas repressivas adotadas pelo governo não são ancoradas na Carta Magna do país. No entanto, esse tipo de prática é comum em Santa Catarina:

Historicamente, o governo catarinense tem apostado no controle nuclear das unidades - locais de trabalho - adotando medidas que variam entre a repressão e a cooptação, entre outras. Durante as greves do magistério (das quais participei como associada e como dirigente), observa-se como o governo atua nos locais de trabalho. Através de seus cargos de "confiança", investe na cooptação e no medo - mecanismos que têm como base essencial a desinformação. Os ocupantes destes cargos escondem comunicados que são enviados à escola pelo sindicato; ameaçam substituir os professores ACTs se aderirem à greve; recompensam com festas, presentes, horários especiais, saídas da escola durante o expediente para resolver assuntos de interesse estritamente particular, prêmio assiduidade, aqueles que não participam do movimento (Sousa, 1994, p. 66).

Durante os movimentos de lutas dos trabalhadores, como nas greves, fica exposta como a contratação massiva de professores ACT é uma estratégia de desestabilização do emprego, que possibilita ao estado ter controle sobre o trabalho docente. Com contratos que podem ser rescindidos a qualquer momento, o medo de perder a renda impede que haja maior mobilização, além de fragmentar a categoria docente (Souza, 2014).

Ao longo da greve não houveram negociações, com os representantes do governo argumentando que qualquer negociação estava condicionada ao fim do movimento. Os

representantes do governo indicaram ao sindicato que o pagamento do PSPN ocorreria através de Medida Provisória (MP), enviada para análise do SINTE/SC (Souza, 2014). Na perspectiva do sindicato, a MP iria achatar e destruir a carreira do magistério, além de extinguir gratificações e diminuir os percentuais de regência de classe (SINTE/SC, 2011).

Para Souza (2014), é fundamental perceber o papel que a imprensa hegemônica burguesa desempenha em desqualificar as lutas dos trabalhadores. O jornal Diário Catarinense, por exemplo, resumia as reivindicações dos profissionais do magistério apenas à questão do salário e indicava-se a quantidade de alunos que seriam prejudicados pelo movimento. Além disso, argumentava-se que o governo estava disposto a pagar o piso, sem problematizar as condições desse pagamento.

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

A greve finalizou após 62 dias de paralisação e o Governador do estado de Santa Catarina, Raimundo Colombo⁵¹, promulgou a Lei Complementar (LC) nº 539/2011, obedecendo o julgamento da ADI nº 4.167/2008 pelo STF e cedendo de forma parcial aos professores (Souza, 2014).

A referida Lei faz alterações no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), incidindo sobre a LC nº 1.139/1992. Um novo valor foi estabelecido para o vencimento dos profissionais que integram o quadro, alinhado ao PSPN, além de alterar as porcentagens de algumas gratificações. No que concerne à regência para o professor efetivo que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, educação infantil e educação especial, foi ampliado de 30% para 40% o valor da gratificação sobre o vencimento, com integralização desse montante em 2012. Já a gratificação de ministração de aulas para o professor efetivo que atua nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio passa de 10% para 25% o valor da

⁵¹ Raimundo Colombo foi governador de Santa Catarina por dois mandatos, de 2011 a 2014 e 2015 a 2018. Até 2011 era filiado ao então Democratas (DEM) e após filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD), uma divisão do Democratas (DEM). Em 5 de abril de 2018 renunciou para concorrer ao Senado Federal, de modo que Eduardo Pinho Moreira (MDB) assumiu o governo estadual.

gratificação sobre o vencimento, com integralização desse montante também em 2012. Esses pontos foram revogados pela Lei Complementar nº 668/2015. A LC nº 539/2011 absorveu ou extinguiu, ainda, o Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM), de 2009, e os Prêmios Educar e Jubilar, de 2008, tendo em vista o aumento do valor do vencimento que essa Lei estabeleceu (Santa Catarina, 2011).

Outras duas alterações nos vencimentos dos membros ativos e inativos do quadro de pessoal do magistério público estadual ocorreram em 2013 e 2014. A primeira, com a Lei Complementar nº 592/2013, ajustou os valores em duas ocasiões: uma no primeiro e outra no segundo semestre de 2013. A segunda, com a Lei nº 16.360/2014, modificou os valores três vezes: uma no primeiro semestre e duas no segundo semestre de 2014. (Santa Catarina, 2013; 2014).

Com a implementação da LC nº 539/2011 houve o aumento do vencimento básico nos primeiros níveis da carreira, sem que houvesse um aumento proporcional às demais referências e níveis da tabela salarial. Assim, a política remuneratória da educação básica na REESC não valorizou nem a titulação, nem o tempo de serviço, de modo que a tabela salarial ficou achatada, buscando atrair professores pela remuneração inicial, e não pela carreira, ilustrando a limitação da Lei do Piso em criar uma política de valorização efetiva dos profissionais da educação pela remuneração (Souza, 2014).

Mesmo que se tenha um aumento salarial e por mais vistosa que seja a porcentagem de aumento, os salários, em grande parte das vezes, continuam ínfimos comparado ao aumento do custo de vida e à inflação. Ao verificar o período de 1995 a 2012, Souza (2014) percebeu que o aumento da remuneração básica dos profissionais do magistério com nível médio foi de 48,32%, enquanto para os profissionais graduados, houve uma redução de 2,84% ao longo dos anos, considerando a inflação. Para compensar as perdas salariais no vencimento inicial, foram criadas no período diversas vantagens pecuniárias, conforme indicadas ao longo das seções. No entanto, cabe enfatizar que as vantagens pecuniárias podem ser alteradas ou extintas, como ocorreu a partir da LC nº 539/2011, de modo que substituem o vencimento básico.

Se um homem percebe 2 xelins de salário por semana e seu salário aumenta para 4 xelins, a taxa do salário aumentará 100 por cento. Isto, expresso como aumento da taxa de salário, pareceria algo maravilhoso, ainda que na realidade a quantia efetiva do salário, ou seja, os 4 xelins por semana, continue a ser um ínfimo, um mísero salário de fome. Portanto, não vos deveis fascinar pelas altissonantes percentagens da taxa de salário. Deveis perguntar sempre: qual era a quantia original? (Marx, 1953, p. 6)

Bollmann e Bassi (2015) demonstram que as despesas com o vencimento dos profissionais da educação na REESC se mantinha próximo de 40 milhões de reais em 2010, saltando para 65 milhões de reais em 2011, diante da aprovação da LC nº 539/2011. No entanto, “as despesas com o vencimento dos ACT cresceu 206% passando a ocupar 33% do total das despesas em 2011 diante dos 26% até o ano anterior, enquanto a soma dos vencimentos dos efetivos cresceu 49%, reduzindo sua participação na despesa total de 74 para 67%” (Bollmann; Bassi, 2015, p. 206). Isso significa que muitos dos efetivos, em decorrência do avanço na carreira, já ganhavam mais ou o mesmo que o novo valor do vencimento, de modo que o impacto foi maior para os ACT, que não evoluem na carreira.

Por fim, Souza (2014) destaca que no estado de Santa Catarina o governo utiliza os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) para pagar professores que não estão na ativa, comprometendo os recursos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, não explicita, no entanto, se os recursos voltados à MDE podem ser destinados ao pagamento dos aposentados. Nesse ínterim, há ainda irregularidades denunciadas pelo Tribunal de Contas do Estado, que denuncia que de 2005 a 2014 o governo deixou de investir R\$ 466 milhões do Fundo Social em educação (Souza, 2014).

Em resumo, o percurso de implementação do PSPN no vencimento dos servidores da REESC foi turbulento, da ADI nº 4.167/2008 até a LC nº 539/2011, com uma longa greve no meio e as recomendações da OCDE, que legitimam a adoção de uma política meritocrática na remuneração dos professores. Desde a promulgação da Lei do Piso, a sua contemplação no vencimento do magistério da REESC é marcada por atrasos e greves, além do achatamento da carreira, que pouco valoriza o tempo de serviço e o nível de escolaridade do trabalhador. Na sequência, discutimos o novo PCCR para o magistério público estadual e o novo regime de contratação dos temporários, ambos de 2015, que aprofundaram a precarização e a intensificação do trabalho docente em Santa Catarina.

3.4.3 Flexibilização e intensificação do trabalho docente na REESC: o novo PCCR e o novo regime de contratação dos temporários

As políticas públicas voltadas à valorização dos profissionais do magistério na educação básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) foram e são objeto de disputas ao longo dos anos no estado. No início de 2015, quatro anos após a promulgação da Lei Complementar (LC) nº 539/2011, que achatou dramaticamente a carreira do magistério, foi apresentado pelo governo do estado uma nova proposta de carreira para os

profissionais, com a promessa de que a estrutura salarial fosse descompactada (Santa Catarina, 2011; Valverde, 2018).

A documento elaborado pelo governo foi severamente criticado por organizações, movimentos e pelas entidades sindicais relacionados aos profissionais do magistério estadual, que apontaram a desvalorização da carreira dos professores efetivos e a precarização do trabalho dos temporários, que seria regida por jornada horista, cujo regime o governo tentou implantar, via Medida Provisória (MP), ainda em fevereiro de 2015. Tendo em vista o desmonte, a categoria entrou em greve em 24 de março de 2015, em uma mobilização que durou 72 dias, até o acordo entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) (Valverde, 2018).

Apesar do acordo firmado entre as partes, o governo buscou aprovar o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e o regime de trabalho horista para o Admitidos em Caráter Temporário (ACT) por meio de projetos de leis, o que efetivamente ocorreu no dia 28 de dezembro de 2015, durante as férias escolares, de modo que eventuais mobilizações contrárias às propostas fossem esvaziadas (Valverde, 2018).

A LC nº 668/2015 e a Lei nº 16.861/2015 foram promulgadas duas semanas depois do Plano Estadual de Educação (PEE), de modo que as metas 16 e 17, referentes à formação em pós-graduação e formação continuada e valorização dos profissionais (Santa Catarina, 2015a), respectivamente, fossem natimortas, pois com uma carreira compactada e um regime de trabalho horista para os temporários, não existem muitos incentivos para a progressão de carreira e nem chances para a equivalência da remuneração dos profissionais do magistério com os demais profissionais com ensino superior.

A LC nº 668/2015 revogou várias das legislações anteriores que dispunham sobre os cargos e carreiras do magistério público estadual e criou um novo documento para guiar o quadro de pessoal efetivo, substituindo a LC nº 1.139/1992. Os integrantes do quadro são divididos em seis níveis a partir da habilitação que portarem: nível I para os formados em nível médio, na modalidade normal; nível II para os formados em licenciatura curta; nível III para os formados em licenciatura plena ou Pedagogia; nível IV para os que portarem certificado de pós-graduação *lato sensu* na área de educação; nível V para os mestres; e nível VI para os doutores (Santa Catarina, 2015b).

Cada um dos níveis é dividido em nove referências, designadas pelas letras de A até I, com exceção dos níveis I e II que possuem referência única. A elevação de uma referência anterior para uma superior pode ocorrer a cada três anos. Essa promoção, que se constitui na

progressão horizontal da carreira, pode ocorrer nove vezes, de modo que o profissional demora 27 anos para atingir o topo da carreira no magistério público estadual, independentemente do nível de escolaridade (Santa Catarina, 2015b).

Em relação aos valores, a carreira estabelecida a partir dessa Lei Complementar possui um aumento muito sutil em relação à LC nº 1.139/1992, com

aumento de 3,75% na diferença entre os vencimentos do nível médio e licenciatura curta, aumento de 4,47% entre o nível licenciatura curta e plena, de 9,78% entre os níveis licenciatura plena e especialização, de 14,67% entre especialização e mestrado e de 14,04 entre mestrado e doutorado. Assim, o desachataamento entre níveis se deu de modo mais significativo apenas entre o nível licenciatura e o nível de pós-graduação. Quanto à dispersão geral da carreira, houve um desachataamento parcial no valor de 12,29%. O que, no entanto, ainda mantém a estrutura dos níveis da base da carreira achatados, assim como a estrutura geral da carreira permanece achatada. Deve-se destacar também como o desachataamento dos valores iniciais e finais dos níveis e da estrutura da carreira se deu em detrimento da extinção de vantagens como a gratificação por regência de classe [...] (Valverde, 2018, p. 156).

Quanto a quantidade de horas-aula por regime de trabalho, a proporção continua igual às legislações anteriores para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio⁵², com a diferença de que caso a unidade escolar de lotação do titular do cargo de professor não ofereça a quantidade de aulas respectiva à sua jornada contratada, ele deverá ministrar as aulas remanescentes em outra unidade escolar, estando a no máximo de 20 quilômetros da sua unidade de lotação. Em caso do não atendimento a essas eventuais aulas remanescentes, a jornada de trabalho do professor será reduzida na proporção das horas-aulas que o professor efetivamente lecionar (Santa Catarina, 2015b)

Esse mecanismo de controle da jornada de trabalho pode ser entendido como uma forma de punir os profissionais que não consigam manter a quantidade de aulas necessárias para a composição da jornada de trabalho, ao passo que desresponsabiliza as gerências e a SED/SC, que organizam e estruturam as turmas na rede. Sendo assim, é possível que, por decisão da gerência, as turmas sejam fechadas, de modo que o docente precisará buscar ou outras escolas para trabalhar ou tenha a carga horária diminuída (Valverde, 2018).

Assim, percebe-se que a lógica da meritocracia e responsabilização está fortemente presente nesse mecanismo que prevê a instabilidade do docente como algo padrão, visando um modo de ser professor, o “auleiro”, que tem que lidar com a incerteza frente à própria jornada, enquanto sustenta uma forma de contratação compatível com o desmonte das escolas estaduais (Valverde, 2018, p. 148).

⁵² Conforme o artigo 18, são previstas 8 aulas para um regime de trabalho de 10 horas semanais; 16 aulas para 20 horas semanais; 24 aulas para 30 horas semanais; e 32 aulas para 40 horas semanais. As demais horas de trabalho são de não interação com os educandos (Santa Catarina, 2015b).

Para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação especial, as suas jornadas de trabalho devem ser de 20 e 40 horas semanais, correspondendo, respectivamente, a 20 e 40 horas-aulas. Para esses profissionais também cabe a prerrogativa de que os professores deverão lecionar todas as aulas previstas em sua carga horária de contrato, seja na unidade escolar de lotação ou em outras, sob a pena de redução de carga horária (Santa Catarina, 2015b).

No que tange à hora atividade, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação especial não possuem $1/3^{53}$ da jornada de trabalho destinada a atividades de não interação com os educandos, conforme demanda a Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008; Santa Catarina, 2015b). É de se presumir que o tempo para planejamento, avaliação e preparação das aulas, além de outras atividades cabíveis, não é suficiente dentro da proporção estabelecida, o que levaria os profissionais a trabalharem para além da carga horária contratada, precarizando a função docente

Como uma forma de “compensar” essa falta da hora atividade, a LC estabelece uma Gratificação pelo Exercício em Classe Unidocente e de Educação Especial, no valor de 12% sobre o vencimento (Santa Catarina, 2015b). Não é possível traçar uma relação direta entre o aumento da remuneração por meio dessa gratificação e o cumprimento da hora atividade, sem levar em conta uma política meritocrática, de bonificar os profissionais que trabalham para além da carga horária contratada.

Ainda nesse tópico, a LC indica que os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio podem assumir aulas complementares, de modo que não ultrapasse duas horas-aula para uma jornada de 10 horas semanais; quatro para uma jornada de 20; seis para uma de 30; e oito para uma de 40. Conforme as aulas excedentes ministradas, haverá uma redução proporcional na duração da hora atividade do professor. A Gratificação por Aula Complementar é calculada na razão de $1/32$ do vencimento, considerando uma jornada de 40 horas, para cada uma das aulas excedentes que o professor assumir (Santa Catarina, 2015b).

Essa opção pelas aulas complementares pode ser bastante comum diante da necessidade de aumento da remuneração pelos profissionais, essa prática pode ser bastante comum. Considerando isso e que há uma redução proporcional no tempo que o docente de hora atividade, há uma política, disfarçada de escolha, que desrespeita o direito ao tempo de

⁵³ Se tomarmos a jornada de trabalho do professor em hora relógio e considerar a hora-aula como sendo de 45 minutos, 40 horas-aulas equivalem a 1.800 minutos, ou seja, 30 horas. Assim, sobram apenas 10 horas, $1/4$, para as atividades de não interação com os educandos. Se considerarmos a jornada do professor em horas-aulas, exclusivamente, não haveria nenhuma hora atividade para esses docentes.

planejamento e vai ao encontro da tendência de desvalorização e precarização do trabalho docente (Valverde, 2018).

Para aqueles funcionários do quadro de pessoal do magistério que continuarem suas atividades após as exigências para a aposentadoria voluntária terem sido cumpridas, há a Gratificação de Incentivo à Permanência em Atividade, que corresponde a 4% sobre o valor do vencimento por ano de exercício, até um limite de cinco anos (Santa Catarina, 2015b). Essa gratificação não é novidade, pois já estava presente no PCCR de 1992. No entanto, seu valor foi reduzido de 5% para 4%, refletindo mais um processo de desvalorização da remuneração.

As tabelas de vencimento propostas por essa LC foram atualizadas duas vezes em 2016, duas vezes em 2017 e mais duas vezes em 2018, com pequenos aumentos progressivos, de modo a alcançar o valor objetivado pela legislação. Nesse ínterim, foram extintas as gratificações por incentivo à regência de classe, à ministração de aulas e à função especializada de magistério, incorporando-as ao vencimento dos profissionais (Santa Catarina, 2015b). Na prática, o governo estadual apenas transformou em vencimento os valores que antes eram da remuneração, de modo que o PSPN fosse pago sem que houvesse, de fato, mais investimentos em pessoal (Valverde, 2018).

Ademais, a LC indica que a “Secretaria de Estado da Educação divulgará, anualmente, o número de vagas, excedentes e permanentes, com vistas à realização periódica de concurso público”, como exposto na meta 17 do Plano Estadual de Educação. Apesar disso, entre 2015 e 2024, apenas dois concursos foram realizados, um em 2017 e outro em 2024, o que impactou dramaticamente no número de temporários na REESC. Conforme registrado no Monitoramento do Plano Estadual de Educação, em 2021, 36% dos professores eram ACTs (Santa Catarina, 2022).

A LC dispõe na forma de anexo, por fim, a gratificação para o exercício de direção e de assessor de direção de unidade escolar, proporcional ao número de turnos e de alunos que a escola atende (Santa Catarina, 2015b). Para Valverde (2018), essa gratificação é um incentivo às escolas aumentarem o número de turnos e de alunos atendidos, ainda que não haja, necessariamente, melhoria da infraestrutura para tanto, corroborando para uma lógica meritocrática da remuneração para os cargos administrativos das unidades escolares. Ao mesmo tempo, essa política pode estar associada a processos de fechamento de escolas e de turmas, implicando no aumento da demanda em outras unidades escolares, bem como a uma fragmentação da categoria docente, considerando a diferenciação salarial entre professores e dos profissionais que atuam na administração escolar.

No geral, a Lei Complementar nº 668/2015, estabelece um novo marco de desvalorização para os professores da educação básica da REESC, na medida em que há maior flexibilização, intensificação e instabilidade do trabalho, a partir de mecanismos como alterações na jornada de forma compulsória e aulas complementares, que reduzem a hora atividade. Ao mesmo tempo, a meritocracia está articulada em muitos dos pontos mencionados, ainda que não se mencione, especificamente, a avaliação de desempenho e condicionamento dos salários ao rendimento dos estudantes. Essa lógica permeia instrumentos como as aulas excedentes, a gratificação por continuidade do trabalho após o tempo de aposentadoria e a gratificação para a direção e assessores de direção por número de turnos e de estudantes da unidade escolar (Bassi; Debovi, 2014; Valverde, 2018).

No que tange à progressão horizontal de carreira, era possível, no PCCR de 1992, avançar duas referências a cada três anos, enquanto no de 2015 apenas uma. Além disso, a carga horária dos cursos para progressão foi aumentada em 40 horas, além de que critérios impeditivos foram adicionados na progressão, como um limite de cinco faltas injustificadas ao longo de três anos (Santa Catarina, 1992; 2015b). Em momentos de greve, por exemplo, o governo do estado pode acabar imputando faltas injustificadas ao professor, impedindo-o de progredir. Essa nova lógica da progressão horizontal é mais restritiva e punitiva, além de mais longa, demandando 27 anos de serviço para alcançar o topo de carreira. No Quadro 5, abaixo, buscamos sintetizar os principais aspectos que diferenciam os PCCR de 1992 e 2015. Os pontos similares entre os dois marcos não foram mencionados.

Quadro 5 - Síntese dos principais aspectos que diferenciam o PCCR de 1992 e de 2015

ASPECTO	LEI COMPLEMENTAR Nº 1.139/1992	LEI COMPLEMENTAR Nº 668/2015
Jornada de trabalho	Para os professores que atuavam nos Centros de Educação Infantil, o regime era de 40 horas, sendo 30 horas em sala de aula e 10 horas para outras atividades.	Caso não seja possível cumprir toda a jornada contratada em uma mesma unidade escolar, o professor deverá ministrar as aulas remanescentes em outra unidade escolar, ou terá a jornada de trabalho reduzida proporcionalmente. Para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação especial, as jornadas de trabalho devem ser de 20 e 40 horas semanais, correspondendo, respectivamente, a 20 e 40 horas-aulas.
Aulas excedentes	2,5% do vencimento do cargo efetivo por aula.	1/32 (3,125%) do vencimento do cargo efetivo por aula.
Gratificações	Regência de classe equivalente a 30% sobre o vencimento do cargo efetivo para os professores de 1ª à 4ª série do 1º grau, pré-escolar, educação especial e educação de jovens e adultos. Incentivo à ministração de aulas para professores de 5ª à 8ª série, do 1º grau e do 2º grau, incidindo 10% sobre o vencimento. Prêmio Assiduidade para os professores que mantivessem 100% de frequência ao longo do ano letivo. Bônus de 100% do vencimento do cargo, por mês de licença-prêmio não gozada e trabalhada.	Gratificação pelo Exercício em Classe Unidocente e de Educação Especial, no valor de 12% sobre o vencimento. Gratificação para o exercício de direção e de assessor de direção de unidade escolar, proporcional ao número de turnos e de alunos que a escola atende. Foram extintas, entre outras, as gratificações por incentivo à regência de classe, à ministração de aulas e à função especializada de magistério, sendo incorporadas ao vencimento dos profissionais.
Progressão funcional	Progressão horizontal a cada 3 anos, sendo possível avançar duas referências por vez, uma por tempo de serviço e outra por desempenho satisfatório do cargo. Para os professores com licenciatura plena, eram 21 referências, totalizando ao menos 33 anos para chegar ao final da carreira; para os professores pós-graduados, eram sete referências, totalizando ao menos 12 anos de progressão.	Progressão horizontal a cada 3 anos, sendo possível avançar uma referência por vez. Para os professores com licenciatura plena e pós-graduados, são 9 referências, totalizando 27 anos para chegar ao final da carreira. Impeditivo à progressão, caso haja cinco faltas injustificadas ao longo dos 3 anos.
Trabalho após o tempo de aposentadoria	5% o valor de vencimento do cargo, até o limite de 5 anos, por cada ano que o membro do magistério continuasse no cargo após o interstício aposentatório.	4% o valor de vencimento do cargo, até o limite de 5 anos, por cada ano que o membro do magistério continuasse no cargo após o interstício aposentatório.

Fonte: Santa Catarina (1992; 2015b); Elaboração própria (2024).

Se de um lado há um processo de desvalorização e intensificação do trabalho para os professores efetivos, há, de outro, um processo similar para os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT), a partir da Lei nº 16.861/2015. A Lei disciplina a admissão de

pessoal por prazo determinado no âmbito do magistério público estadual, substituindo a Lei nº 456/2009.

A admissão de temporários ocorrerá para substituir professores titulares afastados do cargo, para atender a projetos de prazo de duração determinado, caso falem professores titulares efetivos na unidade escolar e para atender às necessidades da Fundação Catarinense de Educação Especial (Santa Catarina, 2015c).

A jornada dos professores ACT para exercício nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação especial é de 20 ou 40 horas semanais, correspondendo a 20 e 40 horas-aula, respectivamente, assim como na LC nº 668/2015. Além disso, esses professores fazem jus aos mesmos 12% de adicional sobre o salário (Santa Catarina, 2015c).

No caso dos professores dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, a jornada do ACT é, preferencialmente, de 10, 20, 30 ou 40 horas. No entanto, conforme a demanda das unidades escolares, a jornada de trabalho pode ser distinta do estabelecido, podendo variar de 2 até 32 horas-aula na mesma escola. Caso haja a necessidade de alterar o número de horas-aula ministradas ao longo do ano letivo, haverá, também, a alteração da jornada de trabalho (Santa Catarina, 2015c).

Essa é a principal mudança trazida pela Lei nº 16.861/2015, pois cria um regime de trabalho horista para os temporários. Com uma variação de carga horária que pode ir de 2h30min a 40h na mesma escola, há um processo de flexibilização e fragmentação da jornada de trabalho explícita, o que leva os profissionais a terem remunerações variadas, além de aumentar a probabilidade de terem que trabalhar em mais de uma unidade escolar, intensificando o trabalho, diminuindo as condições para a criação de vínculos dentro da escola e colaborando para o adoecimento docente (Santa Catarina, 2015c; Valverde, 2018).

A nova Lei dos temporários institui uma lógica de remuneração e jornada característica do setor privado – o horista –, aprofundamento ainda mais a lógica gerencialista e a desvalorização do magistério público, o qual tende um ser alvo das reformas deste modelo de gestão, e não como categoria protagonista deste processo. (Valverde, 2018, p. 175).

Ao se debruçar extensivamente sobre a Lei Complementar nº 668/2015 e a Lei nº 16.861/2015, Valverde (2018) argumenta que é muito difícil identificar quaisquer pontos que possam levar a uma valorização do magistério, bem como de qualquer avanço para a REESC. O que se tem, no geral, é uma desvalorização que caminha junto da competitividade, da intensificação do trabalho, da fragmentação da categoria docente e do desmonte da carreira e até da própria rede estadual. O ideário que sustenta o atual Plano de Cargos, Carreira e

Remuneração e o regime de contratação de temporários é modelo gerencial de organização do trabalho dos professores, algo que já vinha ocorrendo há anos na REESC, desde o PCCR de 1992, e que é intensificado com as leis de 2015.

A autora reforça, ainda, que antes e depois da aprovação das novas Leis houveram grupos, como o estado, sindicatos, movimentos sociais, empresariado, organizações multilaterais e partidos, que criaram diferentes representações sociais acerca das políticas voltadas aos docentes da REESC, expressando proposições ou críticas a elas. Essas disputas de representações podem expressar articulações para a criação de consenso, conflitos e elementos de contradição existentes (Valverde, 2018).

Podemos afirmar que, ainda que existam diferenças internas, há pelo menos duas grandes concepções ideológicas principais disputando essas políticas: um bloco mais neoliberal, que é articulado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o movimento Todos pela Educação e o governo do estado de Santa Catarina, apoiando-se na lógica gerencialista, meritocrática e de flexibilização do trabalho docente; e um outro bloco mais crítico às políticas, que é formado pelos setores relacionados aos trabalhadores do magistério da REESC, como os sindicatos – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e SINTE/SC⁵⁴ – e partidos, como o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) (Valverde, 2018).

Além dessas diferentes interpretações das políticas voltadas aos professores da REESC, destaca-se as ações do governo do estado em argumentar a favor das mudanças legislativas para produzir consenso, além do uso da força policial como forma de coagir os trabalhadores e garantir o controle nas votações das leis na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). Adiciona-se a isso a votação dos documentos em períodos como férias e feriados, fazendo com que haja a desmobilização de movimentos de resistência que poderiam eclodir do bloco crítico aos projetos (Valverde, 2018).

Após a integralização dos valores propostos na LC nº 668/2015, concluída em 2018, a remuneração dos professores só voltou a ser alterada em 2021. Essa mudança ocorreu por meio da Emenda Constitucional nº 83/2021, que estabeleceu a remuneração mínima para os

⁵⁴ Valverde (2018) entende que a atuação desse bloco não é coesa, principalmente no que tange ao SINTE/SC, gerando contradições relevantes. Para a autora, “as gestões do sindicato produziram representações que dão indícios de um rebaixamento de pautas e relativa submissão ou cooptação dessa entidade frente à lógica gerencialista e a meritocracia. Ou seja, se percebe indicativos de cooptação do SINTE/SC frente ao bloco neoliberal (p. 142).”

membros do magistério estadual e introduziu uma nova gratificação, resultando em um significativo achatamento da carreira docente.

3.4.4 Remuneração mínima para os membros do magistério estadual e o achatamento da carreira

A remuneração dos professores da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) foi equiparada ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) através do Complemento ao Piso Nacional do Magistério, Lei Complementar nº 455/2009 (Santa Catarina, 2009a). A equiparação do vencimento ocorreu em 2011, após 62 dias de greve da categoria, através da LC nº 539/2011 (Santa Catarina, 2011). No entanto, mesmo com essas atualizações, Valverde (2018) argumenta que apenas em 2015, com o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), houve um aumento real⁵⁵ do vencimento, sendo integralizado apenas em 2018. Contudo, à medida que o vencimento aumentou, diversas gratificações foram extintas ou reduzidas, resultando em uma remuneração final sem alterações significativas (Santa Catarina, 2015b)

Neste ínterim, durante o governo de Carlos Moisés da Silva⁵⁶ foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 83/2021, que indica que um dos princípios pelo qual será ministrado o ensino é a “garantia de remuneração mínima aos integrantes da carreira do magistério público estadual, na forma da lei” (Santa Catarina, 2021a).

A EC criou um dispositivo que garantiu o pagamento de um valor mínimo aos integrantes da carreira do magistério público estadual, ao pessoal inativo e para os pensionistas, assim como para os Admitidos em Caráter Temporário (ACT), através de um complemento remuneratório, sendo proporcional ao quanto falta para o servidor atingir a remuneração mínima que é de: R\$ 3.500,00 para quem possui diploma do ensino médio na modalidade normal; R\$ 4.000,00 para quem possui licenciatura curta; e R\$ 5.000,00 para quem possui licenciatura plena ou pedagogia. Todos os valores são para uma jornada de 40 horas semanais, devendo ser considerada a proporcionalidade para outras jornadas de menor duração (Santa Catarina, 2021a).

A nova gratificação ficou fixada a partir de 1º de fevereiro de 2021, sendo paga de forma parcelada até o fim de 2021. Deste modo, o pagamento integral do disposto para todos

⁵⁵ Aumento acima da inflação.

⁵⁶ Carlos Moisés da Silva foi governador de Santa Catarina de 2019 a 2022 pelo Partido Social Liberal (PSL), do também candidato à Presidência da República Jair Messias Bolsonaro. O partido se fundiu ao Democratas (DEM) em 2022 para formar o União Brasil (UNIÃO).

os profissionais, ao longo de todos os meses do ano, ocorreu apenas em 2022 (Santa Catarina, 2021a).

É importante notar que a EC nº 83/2021 não cria um instrumento de valorização da carreira do professor da REESC, apenas complementa o salário daqueles que ganham abaixo da remuneração mínima indicada. Quando se olha para a última versão disponível até fevereiro de 2024, da tabela de vencimentos da carreira⁵⁷, os profissionais com licenciatura plena ou pedagogia tem o vencimento menor que R\$ 5.000,00 até a referência I, a última da carreira. Para quem possui especialização, as referências de A a H possuem vencimento menor que R\$ 5.000,00 (Santa Catarina, 2021b). No Quadro 6, abaixo, está a tabela de vencimento de 1º de janeiro de 2022, com os valores em vermelho sendo aqueles que estão abaixo do valor do complemento remuneratório pela EC nº 83/2021.

Quadro 6 - Tabela de vencimento dos profissionais do magistério da REESC, datada de 1º janeiro de 2022

Nível	Referência	Valor (em R\$)	Nível	Referência	Valor (em R\$)
I - Ensino Médio	Única	3.450,00	V - Mestrado	A	4.698,00
II - Licenciatura Curta	Única	3.550,00		B	4.898,67
III - Licenciatura Plena ou Graduação	A	3.600,00		C	5.045,28
	B	3.634,76		D	5.196,40
	C	3.745,25		E	5.352,24
	D	3.857,52		F	5.512,91
	E	3.973,28		G	5.678,62
	F	4.174,76		H	5.895,52
	G	4.348,38		I	6.120,74
	H	4.514,50	VI - Doutorado	A	6.330,00
	I	4.686,94		B	6.525,12
IV - Especialização	A	3.950,06		C	6.720,16
	B	4.093,96		D	6.921,28
	C	4.216,25		E	7.128,64
	D	4.342,32		F	7.342,41
	E	4.472,30		G	7.562,84
	F	4.606,32		H	7.851,74
	G	4.744,50		I	8.151,68
	H	4.925,74			
	I	5.113,91			

Fonte: Adaptado de Santa Catarina (2021b).

⁵⁷ Tabela de 1º de janeiro de 2022, conforme a Lei nº 18.280/2021 (Santa Catarina, 2021b).

Ou seja, com o complemento remuneratório aprovado, praticamente todos os professores ganham a mesma coisa, independente do tempo de carreira que possuem⁵⁸. Os únicos professores que possuem um vencimento maior que a remuneração mínima são os titulados mestres e doutores. Além disso, tal formatação da carreira fez com que muitos dos temporários e efetivos tivessem remuneração igual ou muito parecidas, ampliando a polarização dentro da categoria docente. Segundo o SINTE/SC (2021), o governo do estado havia prometido apresentar um novo PCCR para os profissionais do magistério após a aprovação da EC nº 83, o que não aconteceu.

Tendo em vista o exposto ao longo deste capítulo sobre as políticas públicas de valorização da remuneração e carreira dos professores em Santa Catarina, com seus limites e possibilidades, organizamos no Apêndice D, ao final do texto, os principais aspectos que os diferentes documentos no âmbito da REESC trazem sobre a temática de forma cronológica.

Em linhas gerais, observamos que os documentos discutidos ao longo do capítulo, tensionados com objetivo de mapear as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, considerando as disputas de projetos e os contextos históricos e espaciais, dificilmente trouxeram alguma efetiva valorização da profissão no estado.

São nítidas as contradições existentes entre essas políticas e os elementos trazidos pela Constituição do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e pela Constituição do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 1989), tendo em vista que os concursos públicos são escassos, com um alto número de ACT na REESC, que o plano de carreira é praticamente inexistente e que o vencimento dos profissionais dificilmente acompanha o PSPN. Em 2022, o Piso era de R\$ 3.845,63, sendo o vencimento mínimo que os profissionais de nível médio na modalidade normal deveriam ganhar para uma jornada de 40 horas, enquanto na REESC o vencimento para os profissionais com licenciatura plena, na primeira referência da carreira, era de R\$ 3.600,00 no mesmo período (CNTE, 2022; Santa Catarina, 2021b).

Especificamente em relação à admissão de pessoal em caráter temporário, é possível notar que da Lei nº 8.391/1991 até a Lei nº 16.861/2015 houve um aumento nos casos previstos para a contratação dos (ACT). Ao mesmo tempo, a fragmentação nesse documento de 2015 é explícita, ao permitir que as jornadas de trabalho possam variar de 2 até 32 horas-aula, precarizando o trabalho e adotando um modelo característico de um setor privado já desregulamentado, o horista (Santa Catarina, 1991; 2015c).

⁵⁸ Cabe destacar que essa análise não considera os triênios, que incidem em 6% do vencimento cada, até um máximo de doze (Santa Catarina, 1986).

Esse mesmo processo de fragmentação é visível na mudança do PCCR, com a LC nº 668/2015, que obriga os professores a trabalharem em mais de uma escola, caso não seja possível fechar a carga horária contratada na unidade escolar de lotação. O PCCR de 2015, ainda, estende, para os professores pós-graduados, o tempo para alcançar o topo da carreira, além de ter se tornado mais punitivo quanto às faltas dos docentes (Santa Catarina, 1992; 2015b).

No que se refere à remuneração dos professores, a principal tática utilizada pelos governos ao longo dos anos é o pagamento de vantagens pecuniárias, sem alterar o vencimento inicial. É importante frisar, nesse sentido, a fragilidade de uma remuneração com um grande percentual de gratificações, tendo em vista que elas podem ser extintas a qualquer momento, além de que os proventos da aposentadoria não as levam em conta.

E quando o aumento no vencimento foi determinado pela legislação, através do PSPN, possibilitando um avanço real na remuneração dos professores, as gratificações foram apenas incorporadas ao vencimento, como aconteceu com a LC nº 539/2011 e LC nº 668/2015, sem aumentar de forma consistente a remuneração da categoria (Brasil, 2008; Santa Catarina, 2011; 2015b).

Quanto à carreira, a principal marca trazida nas legislações catarinenses é o achatamento, com ampliação da remuneração apenas nos primeiros níveis, sem que haja uma valorização do tempo de serviço na REESC e da maior titulação dos profissionais. Isso é nítido tanto nas Leis Complementares nº 539/2011 e nº 668/2015, em que a incorporação do PSPN ao vencimento não foi acompanhada de um percentual significativo de dispersão entre as referências da carreira; quanto na EC nº 83/2021, que homogeneizou a remuneração de parte significativa dos profissionais através do instrumento da remuneração mínima (Santa Catarina, 2011; 2015b; 2021a). Essa situação ilustra a limitação do PSPN enquanto uma política que apenas assegura que a remuneração não caia abaixo de certos níveis, não impulsionando a carreira.

A Lei nº 11.738/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, assim, ainda que apresentem avanços em relação à valorização, são conservadoras quanto ao escopo da política, na medida em que não indicam um percentual de dispersão do vencimento ao longo da carreira, denotando o contexto em que a Lei do Piso foi concebida: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que foi construído com interesses da burguesia nacional. Este é mais um elemento da política de conciliação de classes dos governos petistas, com o PSPN apresentado ao Congresso se referindo à remuneração global,

ao invés de vencimento, e a um valor inferior ao esperado pela categoria (Brasil, 2008; Saviani, 2022).

Mesmo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que se tornou um mecanismo fundamental para a remuneração dos professores da educação básica das redes públicas de ensino do Brasil, visto que estabelece um percentual específico que deve ser destinado a essa finalidade, não é suficiente para a valorização esperada pelos professores. Isso ocorre porque poucos recursos, além dos já vinculados à educação, foram adicionados pela União (Brasil, 2007; Garcia, 2015).

Diante desse cenário, somado à EC nº 95/2016, que estabeleceu o Teto de Gastos, não é difícil entender por que o alcance às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação de 2014 e no Plano Estadual de Educação de 2015 está aquém do esperado. Ainda há um longo caminho a ser trilhado para garantir a valorização dos professores no plano para o próximo decênio.

Para Wonsik (2013), esse cenário de precarização do trabalho docente é similar ao vivenciado pela classe trabalhadora no geral, com perda de direitos trabalhistas; flexibilização dos estatutos salariais; extensão e intensificação das jornadas de trabalho; instabilidade no emprego e na carreira; enfraquecimento da representação dos sindicatos, etc. Ou seja, há em curso, desde o final do século XX, um processo de reestruturação produtiva, financeirização da economia e primazia da ideologia neoliberal, com ampliação da concentração da riqueza nas mãos da classe dominante, em detrimento da classe trabalhadora como um todo.

[...] o trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior o número de bens que produz. Com a **valorização** do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a **desvalorização** do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma **mercadoria**, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 2006, p. 111, grifos do autor).

Em síntese, a precarização do trabalho se dá em um contexto de busca por uma maior performance, assentada sobre termos como eficiência, meritocracia e empreendedorismo. Ao passo que há a ampliação da extração da mais-valia, há a desvalorização do ser humano, na medida em que o trabalhador passa a fazer parte do mundo das coisas, sendo ele mesmo uma mercadoria, um produto do sistema produtivo.

Para compreender melhor o fenômeno da (des)valorização dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, o próximo capítulo terá enfoque na análise dos dados

obtidos sobre remuneração, escolaridade, tipo de vínculo, e horas contratadas dos docentes, a partir da Relação Anual de Informações Sociais, conforme a metodologia proposta. Buscamos discutir os dados em conjunto com a trajetória histórica aqui descrita, considerando as contradições, os conflitos e as lutas travadas no âmbito das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores da REESC.

4 TRABALHO E VALORIZAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

A trajetória das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, elaborada ao longo do capítulo anterior, evidencia a complexidade da temática na sua interação com a totalidade da organização social. Aspectos jurídicos, econômicos, políticos, sociais e espaciais se entrelaçam na constituição do fenômeno educativo e, em especial, no que concerne às condições do trabalho docente. As mediações, as contradições e a luta de classes foram apresentadas, assim, como motrizes da história do fenômeno da valorização da remuneração e da carreira na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), de modo que relações entre a escala estadual, a federal e o modo de produção capitalista, como um todo, evidenciam momentos de ruptura ou de continuidade a certas políticas, greves e organização dos trabalhadores e a intersecção entre o público e o privado.

Como forma de ligar o construído até então e alcançar o objetivo proposto de analisar as implicações das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina nos anos de 2008 a 2021, o presente capítulo se pauta na metodologia para coleta e análise de dados elaborada e na trajetória tecida e aprofundada anteriormente para, enfim, discutir os dados referentes à valorização da remuneração e da carreira docente, tendo em vista as políticas públicas mapeadas e os dados coletados na Relação Anual de Informações Sociais. Esse percurso, esperamos, amplia a percepção sobre o fenômeno através de dados quantitativos e qualitativos, denotando a materialização das políticas públicas sobre o recorte escalar e temporal estudado.

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos. O primeiro deles é um panorama geral, em que constam dados sobre: o número de vínculos docentes por etapa da educação básica, com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2022); o número de vínculos docentes na educação básica, categorizados por tipo de vínculo, conforme a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS); e o número de vínculos docentes efetivos na educação básica, segmentados por grau de escolaridade, também com informações da RAIS (Brasil, 2022d).

O segundo subcapítulo tematiza a evolução da remuneração docente, dividindo-se em: remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo, comparada com o salário mínimo necessário (DIEESE, 2025); remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por tipo de vínculo, com comparação a outras ocupações de nível superior; e remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas,

segmentada por grau de escolaridade. Neste subcapítulo todos os dados provêm da RAIS (Brasil, 2022d).

Em todas as análises feitas foram consideradas as três escalas indicadas na metodologia: a REESC; o conjunto das redes estaduais da Região Sul; e o conjunto das redes estaduais do Brasil. Optamos por apresentar os dados em gráficos e tabelas com espaçamento das informações de dois em dois anos, o que representa uma escolha estética, tendo em vista uma melhor visualização do exposto e a síntese do trabalho. Para além dos elementos gráficos confeccionados por nós, incluímos quadros de outros autores para ampliar a percepção sobre o fenômeno.

4.1 PANORAMA GERAL: ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TIPO DE VÍNCULO E NÍVEL DE FORMAÇÃO

Na presente seção foram descritos os resultados obtidos acerca do número de professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), levando em conta as etapas da educação básica, o tipo de vínculo e o grau de escolaridade. Este panorama geral da docência no estado foi analisado junto dos números do magistério estadual na Região Sul e no Brasil, como um todo, conforme a metodologia descrita. Como base de dados, o Censo Escolar (INEP, 2022) foi utilizado para a discussão do número de vínculos docentes por etapa da educação básica⁵⁹ e a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (Brasil, 2022d) foi o fundamento para os debates sobre o número de vínculos docentes, por tipo de vínculo; e número de docentes efetivos, por grau de escolaridade⁶⁰.

A intenção desta etapa da análise reside na busca pela compreensão do panorama geral do quadro de docentes da REESC, de modo a perceber possíveis mudanças estruturais na rede ao longo do recorte temporal considerado, inclusive no que tange ao perfil dos docentes, comparando-a com as demais escalas de análise. Na Tabela 1, abaixo, podem ser conferidos os dados sobre o número de vínculos docentes por etapa da educação básica na REESC.

⁵⁹ Tabelas 1, 2 e 3.

⁶⁰ Figuras 1, 2 e 3 e Tabelas 4, 5 e 6.

Tabela 1 - Número de vínculos docentes⁶¹ por etapa da educação básica - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Ano	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2021
Educação Infantil	893	8	10	10	10	10	13	12
EF Anos Iniciais	8.641	7.130	7.416	7.309	7.008	6.649	6.422	7.588
EF Anos Finais	12.626	12.659	12.523	11.911	13.085	13.190	12.951	14.813
Ensino Médio	11.573	11.856	12.990	14.234	13.248	14.672	14.718	17.073
EJA	1.995	1.757	1.767	1.764	1.872	2.154	2.120	2.485
Total	35.728	33.410	34.706	35.228	35.223	36.675	36.224	41.971

Fonte: INEP (2022); Elaboração própria (2025).

Entre 2008 e 2021 houve um aumento de 6.243 vínculos docentes no total, o que representa um crescimento de 17%. No entanto, esse crescimento não aconteceu de forma regular, havendo, inclusive, uma diminuição entre 2008 e 2010 de 6% do total de vínculos, o que só foi recuperado em 2018, quando o número supera o de 2008.

Quando consideramos as etapas da educação básica, os vínculos docentes na educação infantil diminuem depois de 2008, de modo que apenas 12 podem ser verificados em 2021. Os vínculos nos anos iniciais do ensino fundamental também representam uma queda, com uma diminuição de 12% ao longo desses quatorze anos. Por outro lado, nos anos finais do ensino fundamental houve um aumento de 17% no período, ainda que tenha havido flutuação, com 2012, 2014 e 2020 representando apresentando valores menores que nos anos anteriores.

A etapa que mais teve aumento de vínculos foi o ensino médio, com um aumento de 48% no período. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também apresentou um crescimento significativo, com uma variação de 25% de 2008 a 2021. Ainda assim, ela representa o segundo menor número de vínculos, apenas na frente da educação infantil. Em 2008, a educação infantil representava 2% do total, os anos iniciais do ensino fundamental 24%, os anos finais do ensino fundamental 35%, o ensino médio 32% e a EJA 6%. Em 2021, por sua vez, os anos iniciais representavam 18% do total de vínculos docentes, os anos finais 35%, o ensino médio 41% e a EJA 6%, enquanto o percentual da educação infantil se tornou desprezível.

Tanto esse aumento nos anos finais do ensino fundamental, quanto o expressivo aumento de 48% nos vínculos do ensino médio podem estar relacionados às mudanças trazidas pela Lei nº 16.861/2015, que transformou o regime de trabalho para os Admitidos em

⁶¹ O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, o que pode gerar valores superestimados.

Caráter Temporário (ACT) em um regime horista em Santa Catarina, o que possibilita a criação de vínculos com 2 até 32 horas-aula, fragmentando dramaticamente a distribuição dos vínculos na REESC (Santa Catarina, 2015c). Caso haja a necessidade de alteração do número de horas-aulas ministradas ao longo do ano letivo, seja por parte da escola ou da SED/SC, a jornada de trabalho do professor também será alterada. Esse cenário, para além de ampliar o número de vínculos docentes na rede, também expressa a flexibilização e a intensificação do trabalho, com o aumento da probabilidade de um professor ter que atuar em mais de uma escola para ganhar uma remuneração mais digna (Valverde, 2018).

Ao analisarmos o total de matrículas nas referidas etapas da educação básica na REESC, é possível perceber uma diminuição de 19%, saindo de 666.658 matrículas em 2008 para 541.894 em 2021, com especial declínio na educação infantil e nos anos iniciais (INEP, 2022). Ainda que pareça paradoxal aumentar o número de vínculos docentes e diminuir as matrículas, cabe lembrar que o ensino médio, os anos finais e a EJA, que tiveram expansão de docentes, são fragmentados em diversas disciplinas, o que implica na necessidade de um maior número de profissionais contratados.

Em termos de população, no Censo de 2010, Santa Catarina apresentava 6.249.682 habitantes e, no Censo de 2022, 7.610.361 habitantes, o que representa um aumento de 22% entre os dois períodos (IBGE, 2010; 2022). Deste modo, é possível argumentar que a ampliação da rede estadual, seja em número de matrículas, seja em número de docentes, não acompanhou o aumento da população do estado. Na sequência, na Tabela 2, está a distribuição de vínculos docentes por etapa da educação básica nas redes estaduais da Região Sul.

Tabela 2 - Número de vínculos docentes por etapa da educação básica - redes estaduais da Região Sul

Ano	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2021
Educação Infantil	2.146	727	682	676	491	381	301	272
EF Anos Iniciais	23.021	19.891	20.422	19.415	18.871	17.027	19.444	18.469
EF Anos Finais	71.303	72.678	72.384	71.938	72.467	66.880	65.625	66.418
Ensino Médio	59.804	62.849	66.849	71.376	68.756	64.270	63.674	66.169
EJA	15.734	16.425	16.120	16.088	16.197	15.231	14.813	13.066
Total	172.008	172.570	176.457	179.493	176.782	163.789	163.857	164.394

Fonte: INEP (2022); Elaboração própria (2025).

Enquanto a REESC apresenta uma ampliação no número de vínculos docentes, as redes estaduais da Região Sul demonstram, em conjunto, uma retração de 4% entre 2008 e

2021, o que ocorre em todas as etapas da educação básica, com exceção do ensino médio que apresentou uma ampliação de 11% no período. Isso se deve, em especial, a uma diminuição de 19% na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, que saiu de 68.945 vínculos em 2008 para 55.639 vínculos em 2021. No contexto nacional, a Tabela 3, em seguida, traz o número de vínculos docentes no conjunto das redes estaduais do Brasil.

Tabela 3 - Número de vínculos docentes por etapa da educação básica - redes estaduais do Brasil

Ano	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2021
Educação Infantil	7.645	4.882	4.080	4.250	3.839	3.840	3.845	3.729
EF Anos Iniciais	153.874	135.411	122.806	111.664	109.949	104.052	95.489	91.486
EF Anos Finais	374.892	371.810	362.150	348.049	328.122	314.493	307.376	309.028
Ensino Médio	367.099	384.019	395.825	417.477	408.991	398.165	387.376	398.158
EJA	82.474	145.452	137.782	136.406	140.339	140.369	120.244	119.027
Total	985.984	1.041.574	1.022.643	1.017.846	991.240	960.919	914.330	921.428

Fonte: INEP (2022); Elaboração própria (2025).

Em seu conjunto, as redes estaduais de ensino do Brasil apresentaram uma retração de 7% de 2008 a 2021, o que significa uma diminuição de 64.556 vínculos docentes. Essa baixa se deu em todas as etapas da educação básica, com exceção do ensino médio e da EJA, que demonstraram um crescimento de 8% e 44%, respectivamente. Percebemos, também, que a queda nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental foi mais dramática que nas outras escalas, com uma diminuição de 41% e 18% para cada etapa, respectivamente. Ao mesmo tempo, tanto o conjunto das redes estaduais da Região Sul quanto do Brasil não apresentaram um aumento no ensino médio tão significativo quanto na REESC, em que a ampliação dos vínculos foi de 48%.

No total, a distribuição dos vínculos na redes do Sul foi, em 2008, 1% na educação infantil, 13% nos anos iniciais, 41% nos finais, 35% no ensino médio e 9% na EJA; e em 2021 foram 11% nos anos iniciais, 40% nos finais, 40% no médio e 8% na EJA. No conjunto das redes estaduais do Brasil, a distribuição em 2008 foi de 1% na educação infantil, 16% nos anos iniciais, 38% nos anos finais, 37% no ensino médio e 8% na EJA; e em 2021 foram 10% nos anos iniciais, 34% nos finais, 43% no ensino médio e 13% na EJA. Há uma certa proximidade nos percentuais dos três recortes espaciais analisados, o que demonstra um processo comum no território nacional.

Nesse sentido, cabe retomar o processo de descentralização das políticas educacionais iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso e na responsabilização dos

estados e municípios pelas etapas da educação básica, ao passo que a União se dedica somente ao ensino superior e à Educação Profissional e Tecnológica, ainda que detenha a maior parte dos recursos. Desse contexto, decorre a incumbência dos estados em assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio, enquanto os municípios devem oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental, como indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a). Sendo assim, a principal função das redes estaduais de ensino é o ensino médio, o que explica o aumento no número de vínculos nessa etapa em todas as escalas, ao passo que há a diminuição da educação infantil, que passa a ser a principal responsabilidade dos municípios, junto do ensino fundamental.

Outro aspecto a se considerar é a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006 e da Lei nº 11.494/2007, que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996 (Brasil, 1996b; 2006; 2007). Com o FUNDEB, a distribuição dos recursos do fundo deixa de priorizar o ensino fundamental e passa a vigorar para toda a educação básica, o que influenciou no redesenho das funções dos estados em relação ao ensino. Além disso, com a aprovação da EC nº 59/2009 (Brasil, 2009b), o Estado amplia a obrigatoriedade da educação básica, que deixa de ser apenas para o ensino fundamental e passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade, o que também ajuda a explicar o expressivo aumento do ensino médio nas redes estaduais de ensino.

Cabe enfatizar que a ampliação do escopo do fundo não acompanhou, na mesma proporção, o aumento do seu orçamento (Saviani, 2014), com efeitos, sobretudo, para o ensino médio, que ainda estava em um processo de universalização, e para a etapa da pré-escola da educação infantil, que anteriormente escapava à obrigatoriedade legal.

Outro ponto que deveria aumentar o número de vínculos docentes no período é a adoção, por parte das redes estaduais de ensino, de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração que faça jus a uma jornada de trabalho com 1/3 do período contratado sendo de não interação com os educandos. Essa é uma obrigação trazida na Lei nº 11.738/2008, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), com vigência a partir de 2011, com o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167/2008 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (Brasil, 2008; STF, 2011). Antes, vigorava a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 3/1997, que indicava que o período da jornada de trabalho para atividades extraclasse deveria ser entre 20 e 25% do

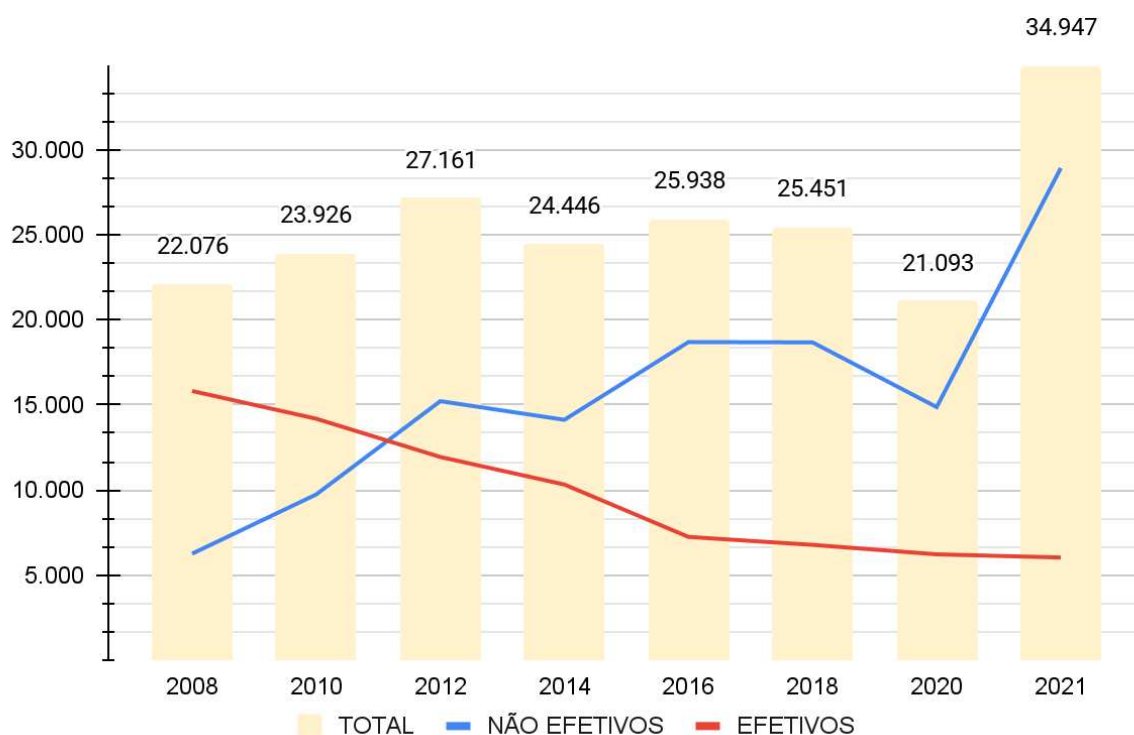
total (Brasil, 1997). Com a ampliação dessa proporção, esperávamos um aumento no número de professores, pois o aumento da hora-atividade diminui o tempo em sala de aula, o que implica na necessidade de contratar mais docentes.

Ademais, a implementação do Novo Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 levou a um aumento da carga horária dessa etapa de ensino, com criação de novas disciplinas e diminuição da carga horária das disciplinas tradicionais, o que poderia ter ocasionado a ampliação de vínculos, ainda que com jornadas de trabalho menores (Brasil, 2017).

No entanto, os aspectos mencionados não foram suficientes para compensar a diminuição de professores decorrente do fechamento das turmas de educação infantil e de ensino fundamental. Mesmo tendo uma maior capacidade de financiamento, os estados concentram seus esforços no ensino médio e na EJA, que atende um número menor de alunos que o ensino fundamental. Cabe se questionar se a ampliação dessas etapas da educação básica nos estados representa uma melhoria nas condições de trabalho dos docentes ou se, como argumenta Cabral (2024), a ampliação da escolaridade levou a salas de aula lotadas e precarização do ensino.

Na sequência, na Figura 1, constam o número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo na REESC, com dados obtidos a partir da RAIS.

Figura 1 - Número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Um primeiro ponto a se considerar é que o número total de vínculos obtidos a partir da RAIS difere do obtido no Censo Escolar, o que ocorre por dois motivos. O primeiro é que a forma de preenchimento dos dados é diferente: enquanto o Censo Escolar é preenchido por cada Unidade Escolar, a RAIS é preenchida pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), o que pode gerar diferentes formas de registro das informações. Além disso, enquanto no Censo Escolar os dados já estão consolidados na sinopse estatística, na RAIS é necessário implementar filtros para extrair as informações requisitadas, o que pode gerar resultados diferentes dependendo do caso. Cabe lembrar, nesse sentido, que consideramos apenas os vínculos docentes de 20 a 40 horas semanais na RAIS, conforme descrito na metodologia, o que limitou o total de vínculos.

Quanto ao gráfico, há uma mudança significativa no perfil dos tipos de vínculos na REESC ao longo dos 14 anos de análise: em 2008, 28% dos vínculos eram de não efetivos e 72% eram de efetivos; já em 2021, 83% dos vínculos eram de não efetivos e 17% eram de efetivos. Assim, é nítido um processo de precarização do trabalho docente, distanciando-se dos 80% de vínculos estáveis almejados no Plano Estadual de Educação (PEE) para 2024 (Santa Catarina, 2015a). Essa mudança na estrutura dos vínculos da REESC veio a se tornar

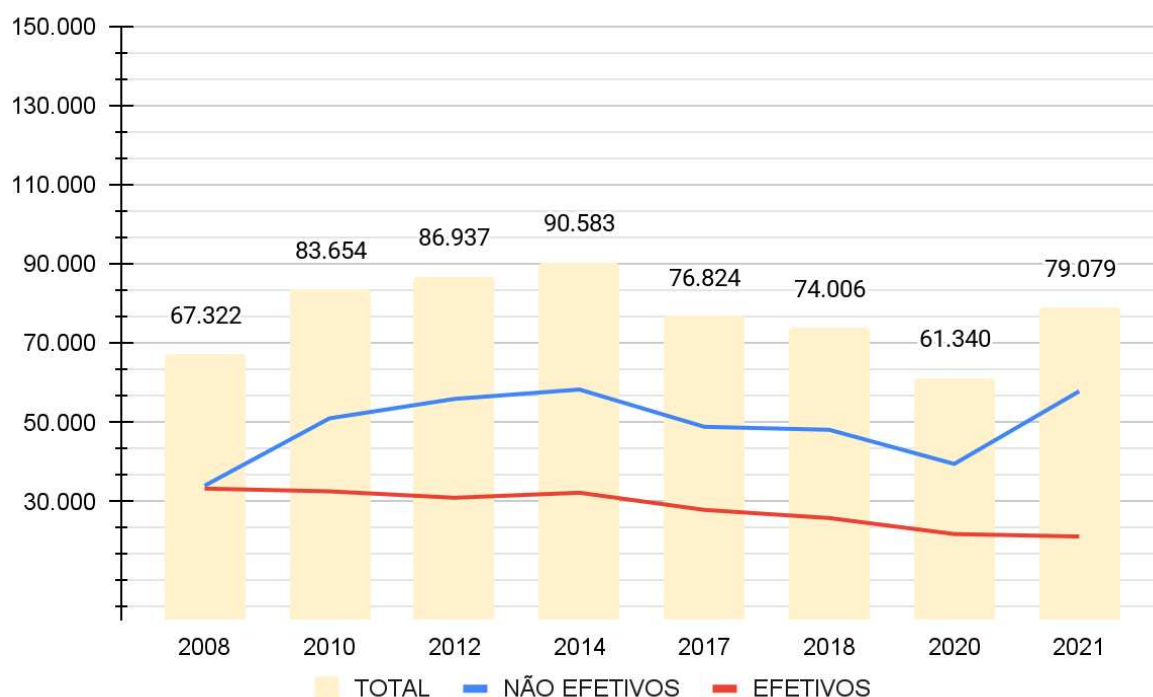
uma das suas principais características, que é o alto número de profissionais temporários, o que segue a lógica neoliberal da cartilha da reforma do Estado brasileiro, visando enxugar os gastos públicos. Em Santa Catarina, os contratados nesse regime não fazem jus à carreira, ao nível de formação que possuem e ao tempo de trabalho do professor, representando, assim, economia para os cofres do governo do estado. A instabilidade dos seus vínculos também afeta a sua participação em greves, pois o medo de perderem o trabalho dificulta o engajamento nas lutas da categoria (Souza, 2014).

É interessante notar que mesmo havendo concurso para ingresso no magistério estadual em 2012 e 2017, a diminuição dos efetivos não cessa, ainda que haja uma freada a partir de 2016. Esse fenômeno pode estar atrelado a dois aspectos: os docentes efetivos se aposentam e a vaga fica vacante, denotando os poucos concursos, ou poucas vagas disponibilizadas neles, ao longo do período; ou os profissionais desistem da carreira antes de completar o interstício aposentatório, o que demonstra uma baixa atratividade do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e das condições de trabalho. Em qualquer um dos dois casos, o processo de desvalorização é constante.

Quando consideramos os não efetivos, que em Santa Catarina são chamados de Admitidos em Caráter Temporário (ACT), é notável uma flutuação ao longo do período, o que denota a própria instabilidade desse tipo de contrato, reforçado pelo regime horista implementado em 2015 (Santa Catarina, 2015c). Além disso, eventuais aposentadorias, chamadas de concurso, licenças, fechamento de turmas ou de escolas, mudanças curriculares e na carga horária de disciplinas implicam na variação do número de ACT em cada ano. Outro ponto a se considerar é que os profissionais efetivos podem, conforme o PCCR, assumir aulas excedentes ou continuar trabalhando após o interstício aposentatório (Santa Catarina, 1992; 2015b), influenciando na disponibilidade de vagas. Esse cenário de precarização é ainda mais evidente quando consideramos a questão da remuneração, como veremos adiante.

No que se refere às redes estaduais da Região Sul, a Figura 2, em seguida, ilustra os resultados obtidos.

Figura 2 - Número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo - redes estaduais da Região Sul⁶²



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Em primeiro lugar, é possível notar que os dados obtidos na RAIS para o número de vínculos docentes na educação básica da Região Sul diferem significativamente do que foi apresentado anteriormente com dados do Censo Escolar, representando apenas 48% dos vínculos obtidos neste último em 2021, o que reforça as diferenças no preenchimento dos dados e na imputação dos filtros.

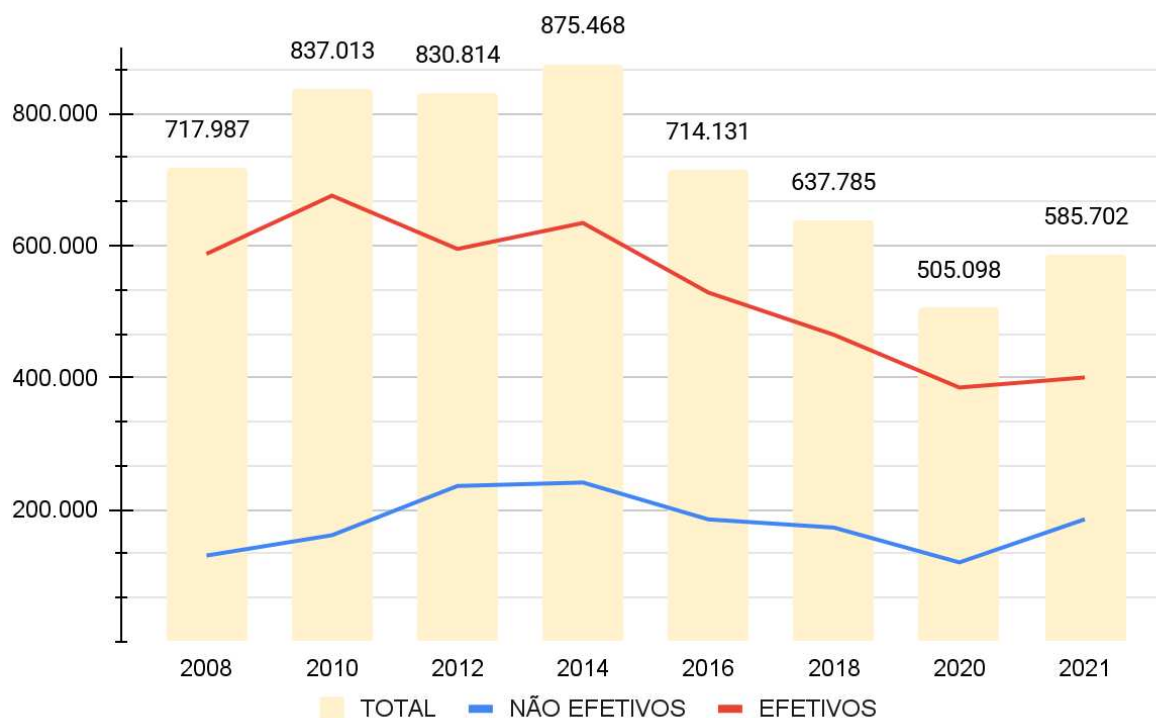
No que tange à variação do número de efetivos e não efetivos, houve um crescimento no número de não efetivos no período, com 70% de aumento entre 2008 e 2021. No entanto, esse crescimento não é regular, apresentando uma diminuição desse tipo de vínculo entre 2014 e 2020, com retomada do aumento em 2021. No que se refere aos efetivos, há uma diminuição de 36% no total.

Na composição do total, as redes estaduais da Região Sul apresentavam, em 2008, 51% de não efetivos e 49% de efetivos, denotando um contexto de precariedade maior que a REESC no mesmo período. Quando se olha para 2021, no entanto, a proporção é de 73% de não efetivos e 27% de efetivos, representando uma situação ruim, mas ainda melhor que Santa Catarina.

⁶² Optamos por substituir o ano de 2016 para 2017, pois foi verificado um aumento desproporcional no número de vínculos estáveis em 2016. Assumimos que, neste caso, houve irregularidades no preenchimento dos dados.

Na Figura 3, por sua vez, constam os dados para o tipo de vínculo nas redes estaduais do Brasil.

Figura 3 - Número de vínculos docentes na educação básica, por tipo de vínculo - redes estaduais do Brasil



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Do mesmo modo que nas outras escalas, o número de vínculos não efetivos aumentou no conjunto das redes estaduais do Brasil, com aumento de 42% entre 2008 e 2021. Essa variação, assim como na Região Sul, não é regular, atingindo seu ápice em 2015, com 241.107 não efetivos, com posterior queda até 2020, seguido de aumento até 2021. Em relação aos efetivos, a variação é de menos 32%, uma queda menos representativa do que nas outras escalas. Essa queda também não é regular, com aumentos e depressões ao longo do período, com destaque para 2020, em que se chega ao menor número, 385.007 vínculos, com aumento para 400.270 em 2021.

Considerando que essa queda de 2020 aflige tanto os efetivos quanto os não efetivos, diminuindo significativamente o número total de vínculos, é possível que haja alguma incongruência no preenchimento das informações neste ano.

Na composição geral, em 2008 o número de não efetivos era de 18% e o de efetivos era de 82%, enquanto em 2021 os não efetivos representavam 32% e os efetivos 68%. Deste

modo, é possível observar a ampliação da precarização do trabalho docente, mas não no mesmo ritmo que nas outras escalas, denotando que há redes estaduais de ensino, fora da Região Sul, que ainda apresentam um alto número de efetivos.

Esse panorama destaca que, para além do sistemático afastamento da meta 18 do Plano Nacional de Educação de 2014, que almejava 75% de vínculos estáveis em 2024 (Brasil, 2014), há um constante desrespeito com a Constituição Federal, sobretudo no que tange ao ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos (Brasil, 1988), que são cada vez mais escassos. É nítido, assim, que, como argumentado por Bucci (2009), as declarações constitucionais dependem da estruturação do aparelho do Estado para a sua concretização.

Na Tabela 4, em sequência, constam os dados de grau de escolaridade dos efetivos na REESC.

Tabela 4 - Número de vínculos docentes efetivos na educação básica, por grau de escolaridade
- Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Escolaridade	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2021
Superior completo	15.817	14.114	11.692	10.019	6.959	6.441	5.858	5.625
Mestrado	0	73	239	285	266	308	325	362
Doutorado	0	1	9	17	18	27	37	45
Total	15.819	14.188	11.940	10.321	7.243	6.776	6.220	6.032

Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Ainda que as escolaridades médio completo e superior incompleto tenham sido consideradas na coleta dos dados na RAIS, os resultados para elas não se mostraram significativos na REESC, sendo suprimidos da análise. Em 2008 havia um vínculo de nível médio e um vínculo de nível superior incompleto, e em 2011 haviam três vínculos de nível médio e seis de nível superior incompleto, não constando esses graus de escolaridade nos outros anos. É possível argumentar, tendo em vista esses dados, que há cumprimento parcial⁶³ da meta 15 do PEE, que estabelece que todos os professores da educação básica tivessem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam (Santa Catarina, 2015a).

É importante lembrar, também, que não é possível discriminar o grau de escolaridade de pós-graduação *lato sensu*, ainda que tenha implicações na carreira do

⁶³ Parcial por dois motivos: não é possível confirmar a partir da RAIS que a formação em nível superior é em nível de licenciatura ou na área do conhecimento em que atuam; além disso, a meta 15 do PEE indica que deveria haver oportunidade pelo Poder Público de periódica participação em cursos de formação continuada, o que também não é possível verificar através dos resultados desta pesquisa.

magistério. Assim, os profissionais que possuem essa titulação foram agregados ao grau de superior completo. Ademais, em alguns casos, sobretudo nos cursos técnicos que o estado oferece, há profissionais bacharéis que lecionam, o que também não é verificável na RAIS.

Em relação à tabela, é notável que não havia registros de mestres ou doutores na REESC em 2008, o que passa a ocorrer apenas a partir de 2010. Em 2021, os vínculos docentes efetivos com superior completo representavam 93% do total, enquanto os que tinham mestrado eram 6% do total. Aqueles com doutorado representavam apenas 1%. Ao longo dos 14 anos deste estudo, o número de profissionais efetivos com superior completo diminuiu dramaticamente, o que influenciou no aumento da proporção dos mestres e doutores, para além do próprio crescimento nominal desses titulados na rede.

Apesar desse cenário, é notável que uma parcela pequena dos professores efetivos tenham títulos de pós-graduação *stricto sensu*, o que pode indicar que a progressão funcional vertical no PCCR não seja suficiente para estimular a continuidade dos estudos. Além disso, ainda que tenha aumentado ao longo dos últimos anos, poucas são as instituições de ensino que oferecem cursos de mestrado e doutorado em Santa Catarina, sobretudo gratuitos. Outro ponto relevante é que nem sempre o profissional dispõe de tempo para os estudos, o que é agravado com a ampliação da carga horária via aulas excedentes ou por ingresso em outras redes de ensino para complementar a renda, e nem sempre há a liberação da SED/SC ou diminuição da carga horária de trabalho para os estudos, ainda que seja um direito garantido na Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 (Santa Catarina, 1989).

Na Tabela 5, na sequência, consta o número de vínculos docentes efetivos, por grau de escolaridade, no conjunto das redes estaduais da Região Sul.

Tabela 5 - Número de vínculos docentes efetivos na educação básica, por grau de escolaridade - redes estaduais da Região Sul

Escolaridade	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2021
Superior completo	29.221	28.828	26.985	30.408	72.006	24.223	20.425	19.699
Mestrado	17	230	346	413	1.301	918	1.007	1.128
Doutorado	2	8	16	24	67	60	112	136
Total	33.296	32.598	30.982	32.255	76.037	25.852	21.810	21.190

Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Assim como na REESC, o conjunto das redes estaduais do Sul apresenta uma ampliação do número de titulados mestres e doutores ao longo do período, alcançando 5% de mestres e 1% de doutores em 2021. O número de vínculos de nível médio e de nível superior

incompleto, por sua vez, era considerável em 2008, representando 12% do total. Em 2021, no entanto, esse percentual é de apenas 1%.

Abaixo, na Tabela 6, os mesmos dados são apresentados para o conjunto das redes estaduais do Brasil.

Tabela 6 - Número de vínculos docentes efetivos na educação básica, por grau de escolaridade
- redes estaduais do Brasil

Escolaridade	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2021
Superior completo	461.037	505.966	505.097	552.775	475.443	420.279	352.749	355.949
Mestrado	1.961	3.129	4.179	4.813	6.231	10.207	13.046	14.665
Doutorado	811	1.023	1.377	1.802	2.097	2.428	983	1.140
Total	587.548	675.732	594.950	634.361	528.877	464.944	385.007	400.270

Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Ao observar os dados para o conjunto das redes estaduais brasileiras, é possível inferir que a proporção de mestres e doutores em relação ao total é menor do que na Região Sul ou na REESC, com apenas 4% de mestres em 2021. O número de doutores, no mesmo ano, não chega a 1% e os vínculos com superior completo representam 89% do total. Assim, ainda que tenha tido um aumento percentual de formados em nível superior e de mestres, havia ainda um número significativo de profissionais de nível médio ou de nível superior incompleto em 2021, na faixa de 7%.

Os dados apresentados demonstram que a REESC possui um maior percentual de titulados no *stricto sensu* do que as demais escalas. No que tange aos vínculos de nível médio ou superior incompleto, tanto na REESC quanto nas redes estaduais do Sul, em conjunto, há uma diminuição expressiva, tornando-se pouco significativos no contexto geral.

Esse processo se relaciona com as necessidades formativas imputadas na LDB, reiteradas pelo Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014 (Brasil, 2001; 2014) e pelo Plano Estadual de Educação de 2015 (Santa Catarina, 2015a). Assim, como houve diminuição nas redes estaduais das turmas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, únicas em que a formação mínima permitida ainda é de nível médio na modalidade normal – magistério – houve também diminuição do número de vínculos com esse grau de escolaridade. Ademais, a adoção de novos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração pelas redes de ensino pode ter excluído esse nível de formação de novos concursos públicos ocorridos no período.

Apesar disso, mesmo que haja a redução de 21% para 7% dos vínculos de nível médio no conjunto das redes estaduais brasileiras, esse percentual ainda é expressivo quando comparado com as demais escalas.

Considerando o panorama apresentado nesta seção, podemos indicar que os dados sintetizam um processo de transferência da responsabilidade da educação infantil e do ensino fundamental, especialmente dos anos iniciais, das redes estaduais para as redes municipais de ensino, com a ampliação do número de vínculos docentes no ensino médio e na EJA. Diante disso, enquanto a REESC ainda apresenta um aumento no número de professores no período, as demais escalas demonstram um recrudescimento das redes estaduais, mesmo que detenham mais recursos que os municípios, no geral.

No que concerne ao tipo de vínculo desses profissionais, há, em todas as escalas, uma diminuição do número de efetivos com consequente aumento percentual do número de não efetivos. Esse processo é especialmente perceptível na REESC, em que há uma inversão no gráfico, com o número de não efetivos saindo de 28% em 2008 e indo para 83% em 2021. No conjunto das redes estaduais da Região Sul, o cenário em 2021 é similar, enquanto no conjunto das redes estaduais do Brasil, ainda que haja diminuição do número de efetivos, eles ainda são maioria em 2021, denotando um processo de precarização e flexibilização do trabalho maior no Sul e na REESC. Dentre os efetivos, ocorreu a ampliação do número de mestres e doutores ao longo do período, ainda que os profissionais com essas titulações ainda não representem uma parcela significativa do corpo docente..

Considerando o cenário apresentado, sobretudo no que tange à ampliação do número de profissionais não efetivos nas redes estaduais, na próxima seção colocamos em pauta a remuneração docente por tipo de vínculo. Para isso, serão analisados os valores nominais, corrigidos pela inflação, e efetuadas comparações com outras ocupações de nível superior, bem como com o salário mínimo necessário, conforme definido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

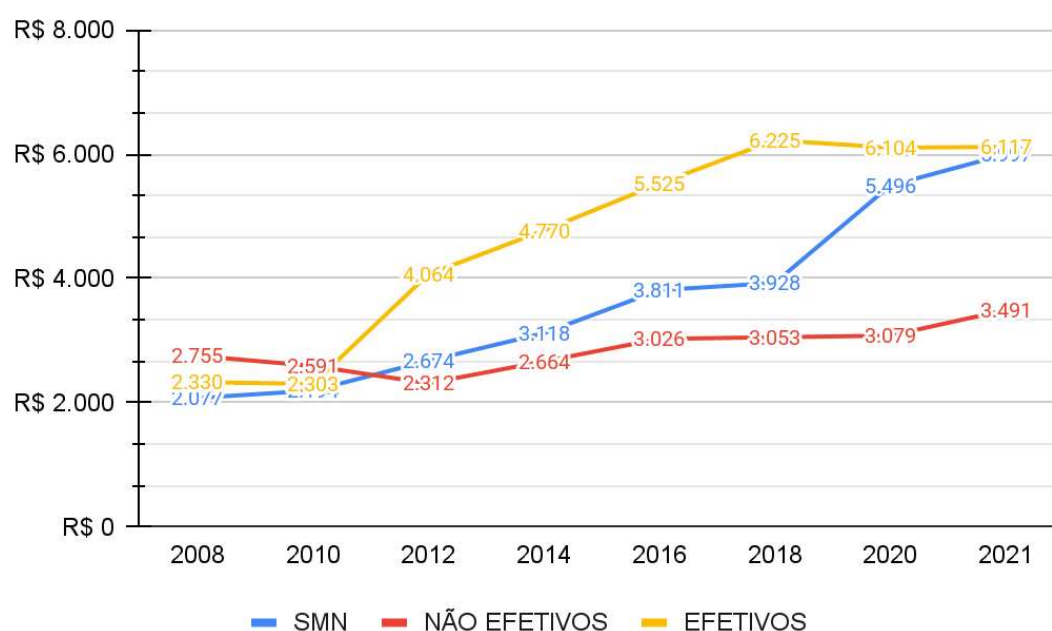
4.2 REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES NA RAIS: TIPOS DE VÍNCULO E CARREIRA

Neste subcapítulo destacamos a questão da remuneração docente a partir dos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (Brasil, 2022d), levando em conta a diferença salarial que existe entre os efetivos e não efetivos, que não têm acesso aos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das redes. No caso dos efetivos, desdobramos a

análise da remuneração por nível de escolaridade. Todos os gráficos e tabelas apresentados consideram a remuneração para uma jornada de 40 horas semanais, calculada a partir dos da quantidade de horas contratuais de trabalho por semana, como destacado na metodologia. Em alguns dos processos de análise seguidos nessa seção, foi feita a correção da remuneração pela inflação, considerando o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Nos elementos gráficos trazidos na seção, os valores de remuneração foram arredondados, não apresentando os centavos.

A Figura 4, a seguir, apresenta os dados de remuneração por tipo de vínculo, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), comparados com o salário mínimo necessário (SMN), estabelecido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2025).

Figura 4 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo, com comparação com o salário mínimo necessário (SMN) - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina



Fonte: Brasil (2022d); DIEESE (2025); Elaboração própria (2025).

Os dados para a remuneração dos professores na REESC demonstram uma ampliação da diferença entre os não efetivos, chamados de Admitidos em Caráter Temporário (ACT) em Santa Catarina, e os efetivos. Partindo de um patamar de remuneração semelhante, com R\$ 2.755,00 para os não efetivos e R\$ 2.330,00 para os efetivos, ao longo do período houve um aumento de 27% para esses primeiros e de 163% para os segundos, de modo que em 2021 a remuneração dos não efetivos era de R\$ 3.491,00 e dos efetivos de R\$ 6.642,00,

em média. No último ano, os não efetivos ganhavam apenas 57% do que os efetivos ganhavam.

O desenho da evolução remuneratória para os dois tipos de vínculos apresenta similaridade entre 2012 e 2021, ainda que a taxa de crescimento para os efetivos seja significativamente maior. Entre 2008 e 2012, no entanto, há diferenças, com os não efetivos mantendo uma remuneração maior em 2008 e 2010, com R\$ 425,00 e R\$ 288,00 a mais, respectivamente. A remuneração dos ACT apresenta, assim, diminuição até 2012, quando atinge o menor valor da série. Os efetivos, por sua vez, apresentam praticamente a mesma remuneração em 2008 e 2010, mas em 2012 há um salto, ultrapassando de forma significativa os não efetivos.

Essa diferença entre os dois tipos de vínculos em 2008 e 2010 não parece ter relação com as políticas públicas implementadas no período, sendo mais provável que haja alguma implicação do processo de escalonamento da remuneração para as 40 horas, ou dos filtros escolhidos, ou do próprio preenchimento dos dados por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Ainda que seja um fenômeno difícil de compreender, situação semelhante pode ser verificada no conjunto das redes estaduais do Brasil, denotando, possivelmente, algum efeito mais amplo sobre os primeiros anos da série.

A proximidade entre a remuneração dos efetivos e dos não efetivos em 2010, por outro lado, está relacionada com a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) na REESC. Em 2009 foi sancionada a Lei Complementar (LC) nº 455/2009, em que um abono de R\$ 100,00, criado em 2004, foi incorporado ao vencimento dos membros do magistério público estadual, além de ter sido instituída a vantagem pecuniária chamada de Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM), que correspondente à diferença entre o valor total da remuneração e o valor do Piso Nacional do Magistério (Santa Catarina, 2009a). Em 2009, devido à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167/2008, que o governo de Santa Catarina era signatário, o PSPN referia-se à remuneração global, e não ao vencimento inicial, com o CPNM tendo pouca implicação salarial de fato. Na verdade, os dados da Figura 4 indicam uma redução na remuneração em 2010, evidenciando a ineficácia das políticas de valorização dos professores.

Com a definição da constitucionalidade do PSPN, em 2011, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e a dificuldade de estabelecer um acordo entre a SED/SC e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC), o sindicato declarou greve em 18 de maio de 2011. Com o fim da greve, após 62 dias de movimentação, o governo do estado promulgou a LC nº 539/2011, que alterou o

PCCR, incidindo sobre a LC nº 1.139/1992 (Santa Catarina, 1992; 2011). Essa Lei criou um novo valor para o vencimento dos profissionais da educação e ampliou o percentual de algumas gratificações, como a regência de classe e a gratificação por ministração de aulas para os professores efetivos. O CPNM foi absorvido e a integralização dessas alterações na remuneração ocorreu em 2012.

Com efeito, os valores apresentados na Figura 4 denotam um expressivo aumento na remuneração dos efetivos entre 2010 e 2012, na faixa de 76%, em decorrência da alteração do vencimento e das vantagens pecuniárias, que incidem sobre o vencimento. Para os não efetivos, a média de remuneração em 2012 representa uma queda de 11% em relação a 2010. Isso pode ter a ver com as questões de preenchimento das informações destacadas anteriormente, mas também ao fato de que as gratificações alteradas pela LC nº 539/2011 são exclusivas para os efetivos, e ao de que o CPNM foi incluído no vencimento, sem alterações na remuneração.

Em uma avaliação que pode parecer contraditória ao apresentado no gráfico anterior, Bollmann e Bassi (2015, p. 207) indicam que

o total de despesas com os vencimentos do magistério que vinha sendo mantido próximo dos R\$40 milhões até 2010, salta para perto de R\$65 milhões de 2011 em diante. Nesse aumento, as despesas com o vencimento dos ACT cresceu 206% passando a ocupar 33% do total das despesas em 2011 diante dos 26% até o ano anterior, enquanto a soma dos vencimentos dos efetivos cresceu 49%, reduzindo sua participação na despesa total de 74 para 67%.

Ao analisar o aumento das despesas com o vencimento do pessoal da SED/SC, Bollmann e Bassi (2015) argumentam que muitos dos efetivos já ganhavam acima do valor do piso, de modo que o efeito da implementação da LC nº 539/2011 foi menor para eles, afetando, sobretudo, os profissionais em início de carreira. Cabe destacar que os dados trazidos pelos autores não computam as vantagens pecuniárias.

As despesas com o vencimento dos ACT, no entanto, tiveram um crescimento significativo, na faixa de 206% entre 2010 e 2011. Isso se deve ao fato de que o CPNM foi incluído no vencimento, sem que houvesse mudança na remuneração. Cabe lembrar que como apresentado na Figura 1, na seção anterior, 2008 a 2012 é um dos períodos com o maior aumento do número de temporários na REESC, o que também incide na ampliação das despesas. Na prática, como observado, esse expressivo aumento nos gastos com os não efetivos não representa qualquer tipo de valorização da remuneração, apenas transformou as vantagens pecuniárias em vencimento, coadunando com o apresentado na Figura 4.

Já entre 2013 e 2014 houveram outras alterações no vencimento dos profissionais do magistério público estadual, através da LC nº 592/2013 e da Lei nº 16.360/2014, incidindo sobre a ampliação da remuneração registrada na Figura 4 no período (Santa Catarina, 2013; 2014). Em 2015, por sua vez, houve outra greve declarada pelo SINTE/SC, que durou 72 dias. Com o fim do movimento, o governo publicou um novo PCCR, a LC nº 668/2015, que alterou a estrutura da carreira, modificou o vencimento e absorveu ou extinguiu a maior parte das vantagens pecuniárias, como a regência e a gratificação por ministração de aulas (Santa Catarina, 2015b). Para os efetivos, a LC dá continuidade à reta de evolução da remuneração iniciada em 2010, para os não efetivos, ainda que haja aumento da remuneração, os efeitos são mais discretos, sobretudo pelo não acesso à progressão na carreira, às aulas excedentes, aos triênios e outras eventuais vantagens pecuniárias. A LC nº 668/2015 foi alterada até 2018, com pequenos aumentos progressivos no vencimento, de modo a alcançar o valor objetivado pela legislação.

Ainda em 2015 foi publicada a Lei nº 16.861/2015, que criou o regime horista para os Admitidos em Caráter Temporário, podendo assumir de 2 a 32 aulas em um mesmo contrato. Como nossa metodologia exclui os vínculos com menos de 20 horas semanais, muitos dos vínculos desses ACT contratados após 2015 podem não ter sido alcançados, implicando na média da remuneração (Santa Catarina, 2015c).

Em 2020 há uma pequena diminuição da média da remuneração para os efetivos e um leve aumento da remuneração para os não efetivos. Como as alterações são pouco expressivas, podemos dizer que houve manutenção do valor de 2018, o que é referendado por não ter havido alterações no PCCR e, possivelmente, por alguma influência da pandemia da Covid-19. Cabe lembrar, ao falar de 2020, que um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi editado através da Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020, tornando-o uma política de Estado, sem data final. Dentre o que mudou em relação à sua versão de 2007, está que 70%, ao invés dos anteriores 60%, dos recursos anuais totais do fundo são destinados para a remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício, o que poderia ter algum efeito na melhoria da remuneração dos profissionais das redes de ensino nos anos seguintes (Brasil, 2020b).

Em 2021, por fim, há uma ampliação da remuneração dos não efetivos, com cerca de 13% em relação a 2020. Isso decorre da EC nº 83/2021 que criou uma vantagem pecuniária como complemento remuneratório que garantiu o pagamento de um valor mínimo aos integrantes da carreira do magistério público estadual, ao pessoal inativo e para os

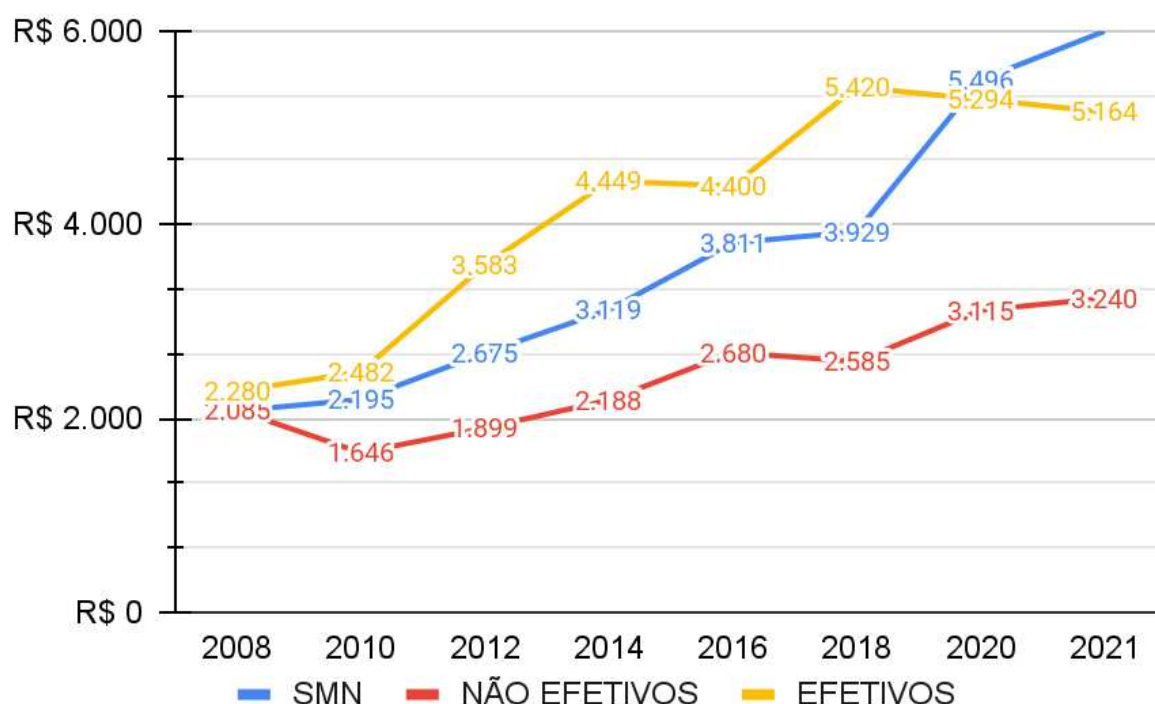
pensionistas, assim como para os ACT, sendo proporcional ao quanto falta para o servidor atingir a remuneração mínima que é de: R\$ 3.500,00 para quem possui diploma do ensino médio na modalidade normal; R\$ 4.000,00 para quem possui licenciatura curta; e R\$ 5.000,00 para quem possui licenciatura plena ou pedagogia. Todos os valores correspondem a uma jornada de 40 horas semanais, devendo ser considerada a proporcionalidade para cargas horárias menores (Santa Catarina, 2021a). Para os efetivos, como fazem jus aos triênios e às progressões de carreira, seja por tempo de serviço ou escolaridade, o impacto da EC foi desconsiderável.

Durante os 14 anos dessa análise, houve uma diminuição significativa dos efetivos, com baixa entrada de novos professores via concurso. Deste modo, entendemos que os profissionais que continuaram na carreira já estavam há algum tempo, acumulando triênios e progredindo por tempo de serviço e/ou por nível de escolaridade. A evolução no número de mestres e doutores, indicada anteriormente, se encaixa nesse cenário. Os efetivos também podem assumir aulas excedentes, ampliando a remuneração, sem que haja a modificação de carga horária, além de poderem continuar trabalhando após o interstício aposentatório, com ampliação do salário. Em decorrência disso, o impacto da EC foi desconsiderável para os efetivos.

Para além do destacado até então, é possível que alguns funcionários tenham ido para função gratificada na SED/SC por exemplo, ou sejam da direção, tendo um salário mais elevado, sem que haja a mudança na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), utilizada para o recorte de população desta pesquisa, o que implica na percepção dos dados. Todos esses aspectos salientam a ampliação da remuneração para além da própria mudança nos vencimentos e nas vantagens pecuniárias, abrangendo benefícios aos quais os profissionais não efetivos não têm acesso. Essa diferença contribui significativamente para a disparidade salarial entre os diferentes tipos de vínculo.

A Figura 5, a seguir, apresenta os dados de remuneração dos professores, por tipo de vínculo, nas redes estaduais da Região Sul, com uma comparação em relação ao salário mínimo necessário (SMN).

Figura 5 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo e comparação com o salário mínimo necessário (SMN) - redes estaduais da Região Sul



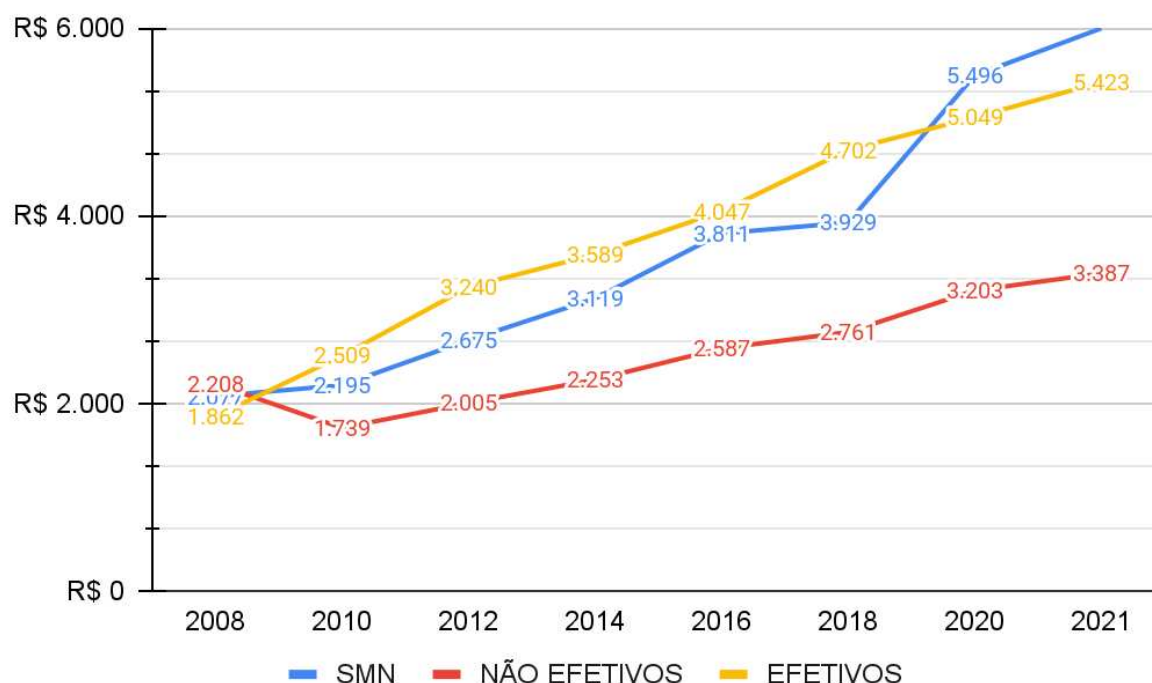
Fonte: Brasil (2022d); DIEESE (2025); Elaboração própria (2025).

Assim como na REESC, as redes estaduais da Região Sul apresentam uma evolução diferenciada entre os dois tipos de vínculo, com os professores efetivos registrando um crescimento expressivo na remuneração em comparação aos não efetivos ao longo do período. Os não efetivos tiveram um aumento de 55% na remuneração, chegando a um patamar similar à Santa Catarina em 2021, com R\$ 3.240,00. Com os efetivos, por outro lado, o aumento foi de 127%, chegando a R\$ 5.164,00 em 2021, R\$ 953,00 a menos que na REESC. Isso indica que, em média, nas redes estaduais da Região Sul, os docentes efetivos tiveram um aumento salarial menor, com os não efetivos recebendo 63% da remuneração dos efetivos nesse ano.

A evolução da remuneração dos efetivos não é regular, com dois períodos de manutenção salarial: entre 2008 e 2010 e entre 2014 e 2016. No primeiro período, observamos uma coincidência com o que ocorreu na REESC, correspondendo aos anos em que a ADI nº 4.167/2008 estava em julgamento. Entre 2018 e 2021 é notável uma redução da remuneração desse tipo de vínculo, mais intensa que na REESC, o que pode estar relacionado ao impacto da pandemia da Covid-19 nas demais redes estaduais do Sul.

Na Figura 6, em seguida, estão presentes os dados para a remuneração dos professores, por tipo de vínculo, nas redes estaduais do Brasil, com uma comparação em relação ao salário mínimo necessário (SMN).

Figura 6 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, por tipo de vínculo e comparação com o salário mínimo necessário (SMN) - redes estaduais do Brasil



Fonte: Brasil (2022d); DIEESE (2025); Elaboração própria (2025).

Neste caso, para os efetivos é notável uma evolução regular da remuneração ao longo de todo o período, chegando a R\$ 5.423,00, com uma variação de 191%, a maior entre as três escalas desta pesquisa. Destacamos que, nesse caso, o valor para 2008, R\$ 1.862,00, é o menor registrado nas três escalas. Como abrange todas as redes estaduais do país, podemos inferir que havia uma grande desigualdade entre as remunerações das redes, o que puxava a média para baixo. De acordo com os dados do gráfico acima, podemos argumentar, que a adoção do PSPN em 2008, se revela como uma medida crucial para estabelecer um piso mínimo, garantindo que todos os sistemas públicos de ensino adotem um parâmetro nacional de valorização dos professores.

Para os não efetivos, há a mesma diminuição que ocorreu nas demais escalas entre 2008 e 2010, o que pode indicar que algumas das redes que pagavam acima do PSPN diminuíram a remuneração desse tipo de vínculo, tratando o piso como o teto. Isso só é possível com os não efetivos, que não possuem um estatuto que os proteja. Exceto pelos dois primeiros anos, ocorreu uma evolução relativamente regular da remuneração, que alcançou R\$ 3.387,00 em 2021, o que representa um aumento de 53% no período. Esse valor final é

bastante similar às outras escalas de análise, ilustrando que para os não efetivos há pouca diferença pecuniária nas redes estaduais brasileiras.

Para os professores efetivos, de modo geral, observamos que o Brasil apresentou a maior evolução percentual ao longo do período. No entanto, foi a REESC que registrou o maior ganho pecuniário, subindo, entre 2008 e 2021, de R\$ 2.330,00 para R\$ 6.117,00, uma variação de R\$ 3.787,00. Esse aumento, que não foi acompanhado pelos não efetivos, não necessariamente representa um processo efetivo de valorização, sobretudo por ter sido acompanhado de uma série de modificações no PCCR, com maior flexibilização, intensificação e instabilidade do trabalho, além do achatamento da carreira, como foi discutido no capítulo anterior e será retomado à frente (Bassi; Debovi, 2014; Valverde, 2018).

Considerando que boa parte das alterações indicadas ao longo desta seção estão atreladas à variação dos valores do vencimento trazida pelo Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecido pela Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008), no Quadro 7, abaixo, constam os valores do PSPN e do salário mínimo necessário (SMN) para os anos de 2008 a 2021, conforme o recorte temporal desta pesquisa.

Quadro 7 - Valor do PSPN e do salário mínimo necessário no período de 2008 a 2021

Ano	Valor do PSPN (R\$)	Aumento percentual do PSPN em relação ao ano anterior (%) ⁶⁴	Salário mínimo necessário (R\$)
2008	950	-	2.077
2010	1.024,67	8	2.194
2012	1.451,00	42	2.674
2014	1.697,00	17	3.118
2016	2.135,64	26	3.811
2018	2.455,35	15	3.928
2020	2.886,24	18	5.495
2021	2.886,24	0	5.997

Fonte: CNTE (2022); DIEESE (2025); Elaboração própria (2025).

Observamos, conforme todos os gráficos apresentados ao longo da seção, que o valor da remuneração, tanto para os efetivos, quanto para os não efetivos, supera o valor estabelecido pelo PSPN. Não se pode dizer, no entanto, que o vencimento é maior, visto que a RAIS não capta especificamente este dado. No caso da REESC, por exemplo, em 2021 o

⁶⁴ Em relação ao último ano apresentado neste quadro. Então o aumento percentual indicado em 2020, por exemplo, refere-se ao valor de 2018.

vencimento para os profissionais com licenciatura na área de ensino era de R\$ 3.600,00, valor menor que o estabelecido pelo PSPN para o mesmo ano (Santa Catarina, 2021b).

Considerando a variação percentual do PSPN ao longo dos anos, não é possível estabelecer um paralelo direto com a evolução da remuneração dos professores, em média, tendo em vista que parte significativa do salário é composto por vantagens pecuniárias em muitas redes públicas de ensino. No entanto, entre 2020 e 2021, é verificável uma estagnação em Santa Catarina e uma diminuição da remuneração na Região Sul, podendo estar relacionadas ao não aumento do PSPN.

Se a remuneração indicada é maior do que o PSPN, também é maior que o salário mínimo nominal. Apesar disso, os custos para a reprodução da vida tendem a crescer em um ritmo maior que o aumento anual do salário mínimo, levando em conta as mudanças no padrão de consumo dos brasileiros, o aumento dos preços dos alimentos e do custo de vida em geral. Deste modo, optamos por incluir na nossa análise do salário mínimo necessário (SMN), utilizado pelo DIEESE como referência para o quanto um trabalhador deveria receber, tendo em vista o valor da cesta básica de alimentos.

O SMN tem uma variação, de 2008 a 2021, de 189%, saindo de R\$ 2.077,00 e indo para R\$ 5.997,00. A variação da remuneração em relação ao SMN demonstra que, sistematicamente, os professores com vínculos não efetivos têm uma remuneração inferior ao necessário, à exceção dos primeiros anos. Na REESC, identificamos um afastamento contínuo da remuneração dos ACT em relação ao SMN, sendo menos 14% em 2012 e chegando a menos 44% em 2020 e menos 42% em 2021. No conjunto das redes estaduais da Região Sul e do Brasil, a distância da remuneração dos não efetivos em relação ao SMN é maior entre 2010 a 2018 do que na REESC. Em 2020 e 2021, no entanto, como a média da remuneração nas três escalas é similar para os não efetivos, a sua diferença em relação ao SMN é também similar, denotando uma incapacidade das redes estaduais de elevar a remuneração desse tipo de vínculo ao mínimo necessário indicado pelo DIEESE.

Nesse sentido, é relevante considerar que essa ampliação da precarização para os não efetivos pode implicar na necessidade dos professores ampliarem sua carga horária de trabalho. Isso muitas vezes implica lecionar em mais de uma rede de ensino e assumir jornadas extenuantes de 60 horas semanais ou até mais. Nestes casos, temas como o adoecimento docente se fazem presentes, sobretudo quando se considera o agravante da instabilidade do trabalho, com rescisão dos contratos ao final de cada ano letivo.

No caso dos efetivos, por sua vez, é notável que a remuneração mantém-se acima do SMN na REESC ao longo do período, mas com uma diminuição significativa dessa diferença

em 2020 e 2021. Nas outras escalas, o padrão é similar, mas o SMN supera, em 2020 e 2021, a remuneração dos professores. Assim, mesmo sendo um dos principais períodos de aumento salarial do magistério estadual no Brasil, a evolução não foi o suficiente para cobrir o expressivo aumento do custo de vida no país, que decorre, entre outras coisas, de questões geopolíticas, pandemia da Covid-19 e arrefecimento da economia.

Cabe destacar que o valor do SMN indicado pelo DIEESE é uma média nacional, não considerando as diferentes realidades de custo de vida existentes no país. No estado de Santa Catarina, os custos de reprodução da vida não são os mesmos dependendo da região, com variação no preço dos aluguéis e dos alimentos, por exemplo. Ao selecionar a variável *município* na RAIS, o que poderia nos indicar a localização dos professores por região, observamos que todos estão registrados em Florianópolis, onde está situada a SED/SC, o que impossibilita a realização dessa análise.

A realidade de aumento do número de professores não efetivos, frente ao número de efetivos, e a não valorização da remuneração e da carreira docente na REESC, sobretudo para os profissionais temporários, não está isolada das demais redes estaduais do Brasil, como os gráficos das demais escalas demonstram. No caso de Minas Gerais, por exemplo, há anos se tem um embate entre as políticas de redução de gastos por parte da administração pública e as demandas da categoria docente, com os governos estaduais apostando em vantagens pecuniárias e contratação de temporários para aliviar a folha de pagamentos (Braga, 2018). No Mato Grosso, os professores temporários da rede estadual também superam 50% do quadro docente, ainda que haja a implementação da carreira desde 1998, com pagamento do piso, mesmo que para menos da metade dos profissionais (Ribeiro; Figueiredo, 2018).

Destoando de muitas das redes de ensino do Brasil, no Pará o principal tipo de vínculo é o estatutário, sendo, em 2014, 82,7% de efetivos. Houve também um avanço nas remunerações e no vencimento ao longo dos anos, ainda que as vantagens pecuniárias tenham crescido na composição do salário. Destaca-se também a ampliação da distância entre os vencimentos do início e fim da carreira, um processo inverso ao que ocorreu na REESC. Ademais, a atuação dos movimentos de pressão dos professores tem sido fundamental para alcançar melhores condições de remuneração e o pagamento do piso (Rolim; Alves; Monteiro, 2018)

No caso da rede estadual paulista, muitos docentes não efetivos são contratados de forma emergencial, sem que haja concurso público, bem como o aumento do vencimento ao longo dos anos não foi o suficiente para acompanhar a inflação, de modo que houve diminuição do poder de compra dos profissionais (Camargo, 2018). No Paraná, por sua vez,

Gouveia (2018) identificou uma alta correlação entre a variação na receita do FUNDEB e a remuneração média dos docentes, considerando o fundo um importante mecanismo de valorização dos professores. Além disso, o autor observa essa associação com o PSPN, com exceção dos professores não efetivos, que não recebem a mesma remuneração dos efetivos, nem daqueles em início de carreira.

Para fins de ilustrar a situação das diferentes redes estaduais do Brasil, no Quadro 8, abaixo, Masson (2016), com dados de 2014, organiza o vencimento inicial, a carga horária padrão dos profissionais, o cumprimento do PSPN e as Leis que regulamentam os PCCR.

Quadro 8 - Vencimento inicial, jornada de trabalho, cumprimento da lei do piso e leis que regulamentam os planos de carreira dos professores dos estados brasileiros

UF	Vencimento inicial, nível superior, calculado para uma jornada de 40h	Carga Horária	% de hora atividade	Cumprimento da Lei nº 11.738, de 2008 Piso/Hora ativ.	Lei que regulamenta o Plano de Carreira
AC	R\$ 2.681,26	30h	33%	SS	Lei nº 67, de 1999
AL	R\$ 2.651,84	40h	25%	SN	Lei nº 6.197, de 2000
AM	R\$ 3.269,49	40h	33%	SS	Lei nº 3.951, de 2013
AP	R\$ 1.361,20	40h	40%	NS	Lei nº 949, de 2005
BA	R\$ 1.669,94	40h	30%	NN	Lei nº 8.261/2002
CE	R\$ 1.815,54	40h	33%	SS	Lei nº 12.066, de 1993
DF	R\$ 3.858,87	40h	37,5%	SS	Lei nº 5.105, de 2013
ES	R\$ 3.475,96	25h	33%	SS	Lei nº 5.580, de 1998
GO	R\$ 2.904,45	40h	30%	SN	Lei nº 13.909, de 2001
MA	R\$ 2.443,84	40h	30%	SN	Lei nº 9.664, de 2012
MG	R\$ 2.425,50	24h	33%	SS	Lei nº 15.293, de 2004
MS	R\$ 3.994,20	40h	25%	SN	Lei nº 87, de 2000
MT	R\$ 3.916,96	30h	33%	SS	Lei nº 50, de 1998
PA	R\$ 1.927,37	40h	25%	SN	Lei nº 7.442, de 2010
PB	R\$ 2.128,49	30h	33%	SS	Lei nº 7.419, de 2003
PE	R\$ 2.149,29	40h	33%	SS	Lei nº 11.559, de 1998
PI	R\$ 2.634,65	40h	33%	SS	Lei nº 71, de 2006
PR	R\$ 2.473,22	40h	33%	SS	Lei nº 103, de 2004
RJ	R\$ 2.948,33	30h	25%	SN	Lei nº 1614, de 1990
RN	R\$ 2.684,86	30h	33%	SS	Lei nº 322, de 2006
RO	R\$ 2.016,51	40h	33%	SS	Lei nº 680, de 2012
RR	R\$ 3.548,94	25h	33%	SS	Lei nº 892, de 2013
RS	R\$ 2.331,38	40h	13%	SN	Lei nº 6.672, de 1974
SC	R\$ 1.814,80	40h	20%	SN	Lei nº 1.139, de 1992
SE	R\$ 1.943,53	40h	37,5%	SS	Lei nº 61, de 2001
SP	R\$ 2.415,89	40h	20%	SN	Lei nº 836, de 1997
TO	R\$ 3.582,62	40h	40%	SS	Lei nº 2.859, de 2014

Fonte: Masson (2016, p. 164-165)⁶⁵.

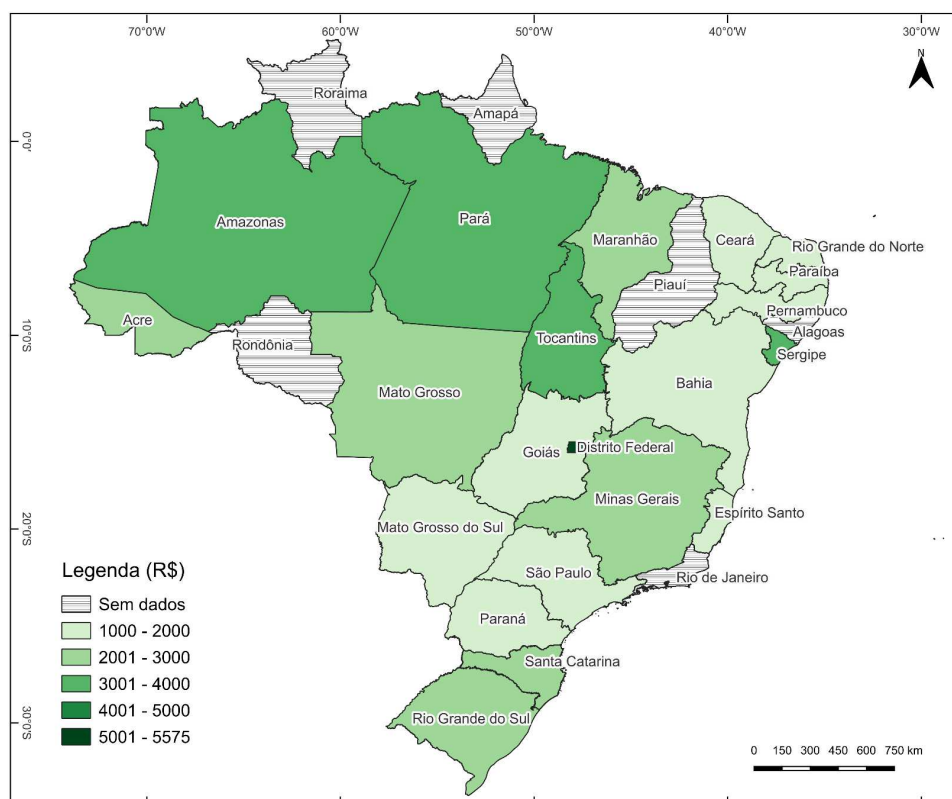
⁶⁵ Como os dados utilizados pela autora se referem ao ano de 2014, a Lei Complementar nº 668/2015, que estabeleceu o novo PCCR na REESC, não foi considerada. Ademais, a autora considerou que na REESC há apenas 20% da carga horária de não interação com os educandos, enquanto a SED/SC garante que, desde 1992,

Considerando os dados apresentados, a autora argumenta que 16 das 27 Unidades da Federação (UF) cumpriam integralmente o PSPN em 2014; 59%, tanto em relação ao vencimento mínimo quanto à hora atividade. No que se refere às diferenças no vencimento inicial, há uma grande desigualdade entre as redes, com uma variação de 34% entre o Amapá, com o menor vencimento, e o Mato Grosso do Sul, com o maior vencimento apresentado no quadro. A REESC representava um dos menores vencimentos da lista, pois as vantagens pecuniárias, que eram muito representativas na remuneração até a promulgação da LC nº 668/2015, não constam na análise da pesquisadora. Segundo o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, em 2018 cerca de 70% das UF atendiam ao PSPN, o que diminuiu para 58% em 2021 (INEP, 2024). Isso evidencia que o reajuste todos os anos do valor do piso não é aplicado ao vencimento inicial nas redes estaduais.

De modo a observar a distribuição do fenômeno da valorização da remuneração e da carreira dos professores, organizamos cartogramas com os dados obtidos na RAIS. Na Figura 7, em sequência, constam os valores para os não efetivos em 2008, por rede estadual de ensino.

mais de 33% da jornada de trabalho era de hora atividade. Isso decorre dos diferentes entendimentos que existem acerca da jornada do professor, o que é motivo de discussão entre o SINTE/SC e a Secretaria. Para o sindicato, o 1/3 de não interação com os educandos deve ser referente à hora-aula, forma como é organizada a jornada do professor, de modo que a hora atividade para uma jornada de 40 deveria ser 13 aulas ($40/3 = 13,3$), ao invés de 8. Para a SED/SC, no entanto, o entendimento é que a jornada do professor é em hora relógio, de modo que 32 aulas (considerando que cada uma dura 45 minutos) equivalem a 1.440 minutos, de uma jornada de 40 horas (ou 2.400 minutos), o que representa 60% do tempo de interação com os educandos e 40% do tempo de hora atividade.

Figura 7 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os não efetivos, por rede estadual de ensino - 2008⁶⁶



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

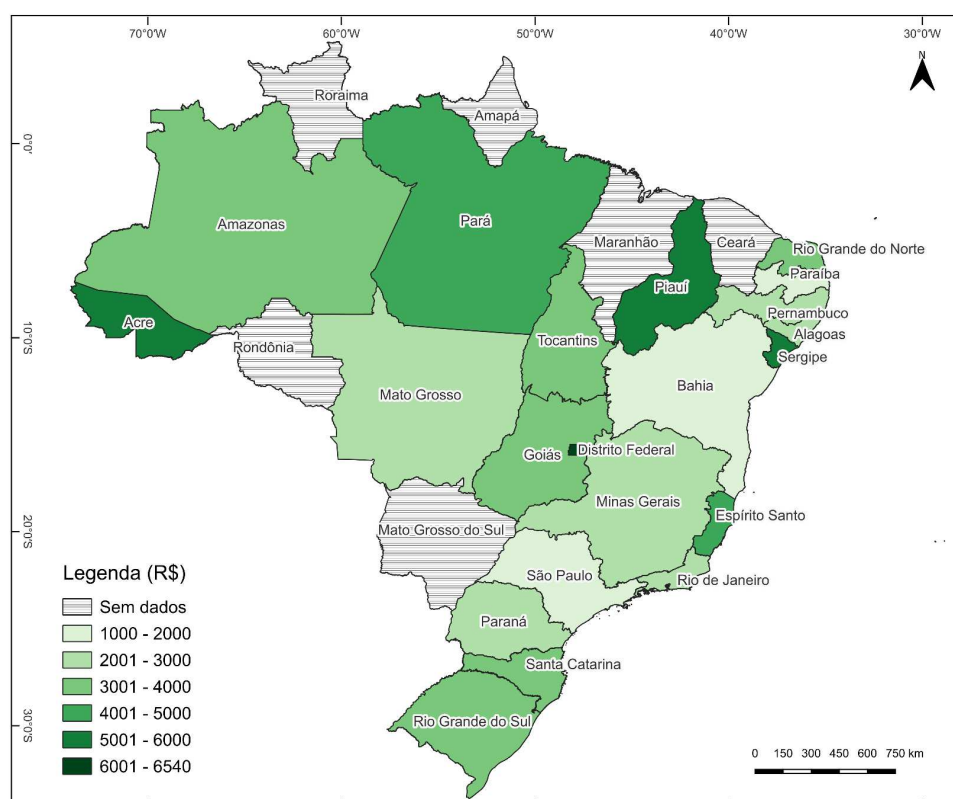
Ao espacializar os dados de remuneração de cada rede estadual de ensino, individualmente, é possível notar desigualdades que o uso de médias não possibilita perceber. Em primeiro lugar, há incongruências no preenchimento dos dados pelos órgãos responsáveis em cada Unidade da Federação e, também, fragilidades quanto ao uso da RAIS para pesquisas. Ao aplicar a metodologia proposta nesta dissertação, por exemplo, não obtemos retorno quanto aos professores não efetivos das redes estaduais do Rio de Janeiro, de Rondônia, de Alagoas, de Roraima, do Amapá e do Piauí em 2008.

Em relação aos valores, o Distrito Federal desponta com a maior remuneração para os não efetivos do Brasil, seguido de Amazonas, Pará e Tocantins, todos estados da Região Norte, destoando da média nacional de R\$ 2.208,00 em 2008. No Centro-Oeste, o Mato Grosso paga mais que as demais UF, mas ainda significativamente menos que o Distrito Federal. As redes estaduais da Região Nordeste apresentam as menores remunerações para os não efetivos no ano, com exceção de Sergipe e do Maranhão. No caso da Região Sudeste, que

⁶⁶ Os mapas (Figuras 7, 8, 9 e 10) foram produzidos a partir da malha territorial disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2024. O sistema de referência utilizado é o SIRGAS 2000.

possui o maior Produto Interno Bruto do Brasil, não podemos tecer uma relação proporcional entre a remuneração e a produção econômica dos seus estados, visto que apenas Minas Gerais não está na primeira faixa salarial. No caso da Região Sul, o Paraná paga menos seus professores temporários que os demais estados. Na Figura 8, abaixo, constam os dados de remuneração dos não efetivos para 2021.

Figura 8 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os não efetivos, por rede estadual de ensino - 2021



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

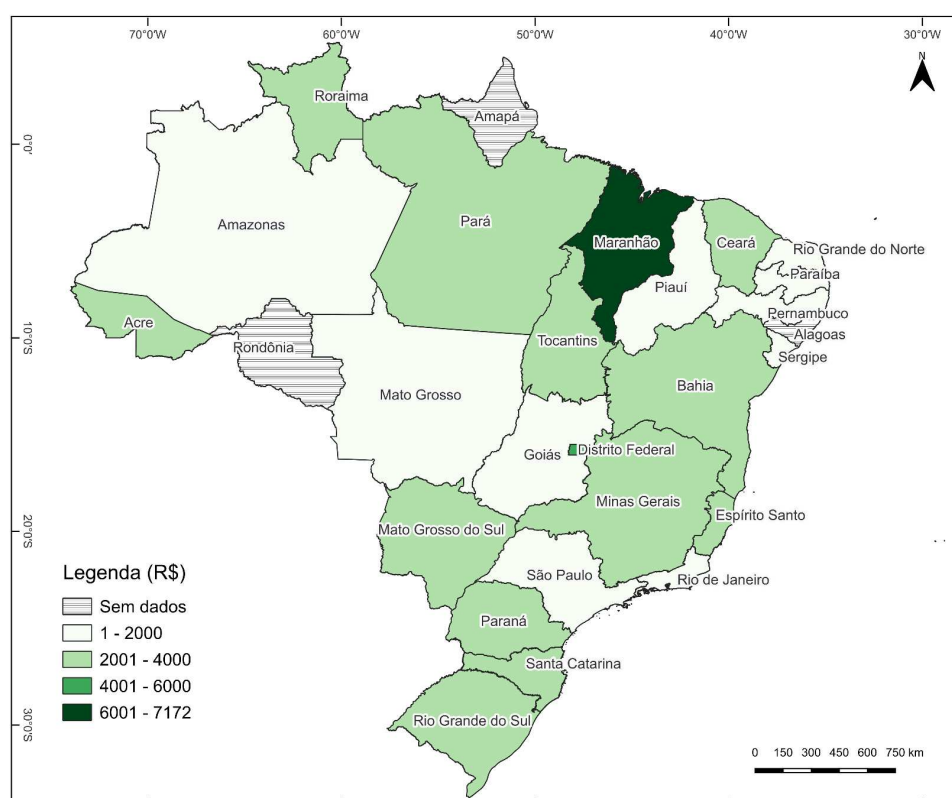
Um primeiro ponto a se verificar é a não obtenção dos dados, novamente, das redes estaduais de Roraima, Rondônia e do Amapá, denotando um problema persistente de preenchimento dos dados ao longo do período. No caso do Piauí, não houve retorno dos dados em 2008, mas em 2021 desponta com uma das maiores remunerações para os não efetivos. Quanto às redes do Maranhão, do Ceará e do Mato Grosso, também não obtivemos resultados.

No geral, notamos um aumento mais expressivo da remuneração no Acre e no Espírito Santo. As demais Unidades da Federação apresentaram crescimentos menores ou manutenção da remuneração, denotando uma disparidade entre o aumento do custo de vida no país e o aumento salarial dos professores. Em alguns casos, ainda, como São Paulo, Bahia e Paraíba, a remuneração dos não efetivos permaneceu na faixa de R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00, com

valores muito abaixo do mínimo necessário, indicado pelo DIEESE, do PSPN e da média nacional para as redes estaduais, que era R\$ 3.387,00.

A Região Norte mantém-se com uma remuneração mais elevada que as demais, ainda que não tenha informações de três dos seus estados. Na Região Centro-Oeste, destaca-se o Distrito Federal, com a maior remuneração do país para os não efetivos. A Região Nordeste apresenta uma maior variação da remuneração entre os estados que em 2008. Na Região Sudeste, a principal diferença é no Espírito Santo, com os demais estados apresentando similaridades com 2008. Na Região Sul, por sua vez, a estrutura é a mesma de 2008, ainda que tenha havido aumento generalizado da remuneração. Na Figura 9, em seguida, constam os dados de remuneração dos efetivos para 2008.

Figura 9 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os efetivos, por rede estadual de ensino - 2008



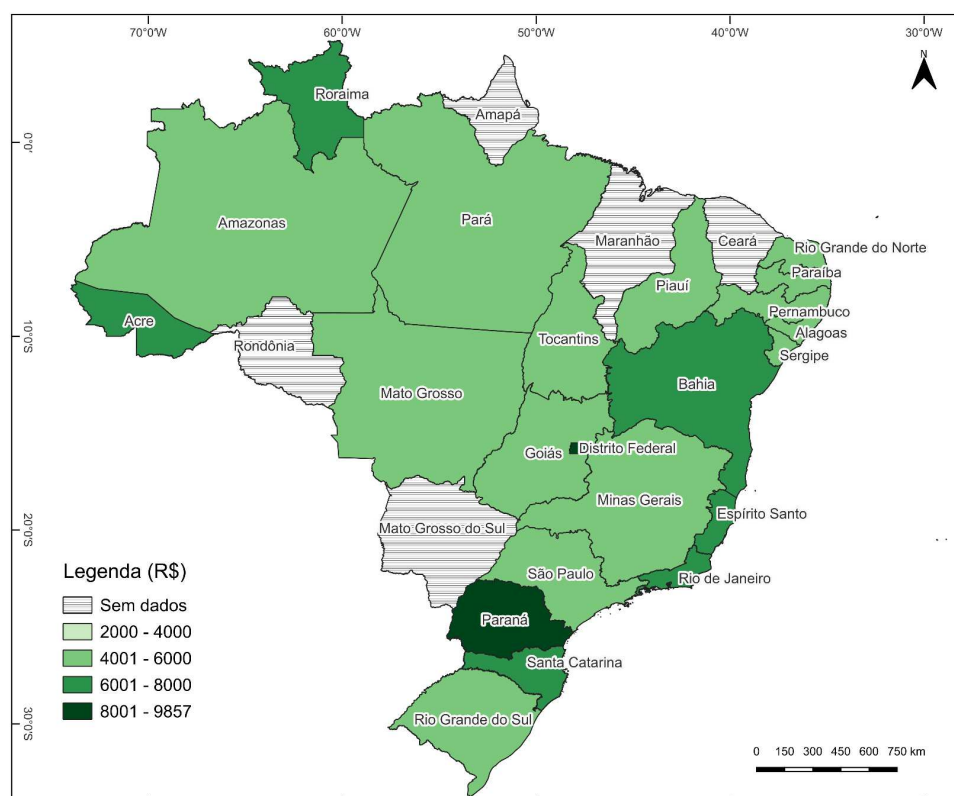
Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Para a remuneração dos efetivos em 2008, não houve retorno de dados para os estados de Rondônia, Amapá e Alagoas. No caso do Amazonas e de Sergipe, há uma importante variação em relação aos não efetivos em 2008, apresentando um salário significativamente menor. Isso pode ser decorrente de políticas públicas específicas dos estados, mas é mais

provável que haja relação com a própria RAIS, visto que a média do conjunto das redes estaduais do Brasil para os efetivos em 2008 é menor que a média dos não efetivos. Nesse sentido, embora a maioria dos estados se concentre na faixa de R\$ 2.001,00 a R\$ 4.000,00, a média nacional é inferior — R\$ 1.862,00 — devido ao peso exercido por estados com grande número de professores, como São Paulo e Rio de Janeiro.

No caso da Região Norte, a remuneração dos efetivos do Amazonas fica na faixa de R\$ 1,00 a R\$ 2.000,00, valor menor que para os não efetivos. No Nordeste, as redes estaduais da Bahia, do Ceará e, especialmente, do Maranhão, apresentam remunerações mais elevadas para os professores efetivos. No Centro-Oeste, o Mato Grosso é uma exceção, com remuneração inferior à dos não efetivos, enquanto no Mato Grosso do Sul o valor é mais alto para os efetivos. Na Região Sudeste, apenas o Espírito Santo se destaca por oferecer remuneração maior para os efetivos. Já no Sul, todos os estados apresentam valores dentro da mesma faixa salarial. Por fim, a Figura 10, a seguir, mostra os dados de remuneração dos efetivos em 2021.

Figura 10 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, para os efetivos, por rede estadual de ensino - 2021



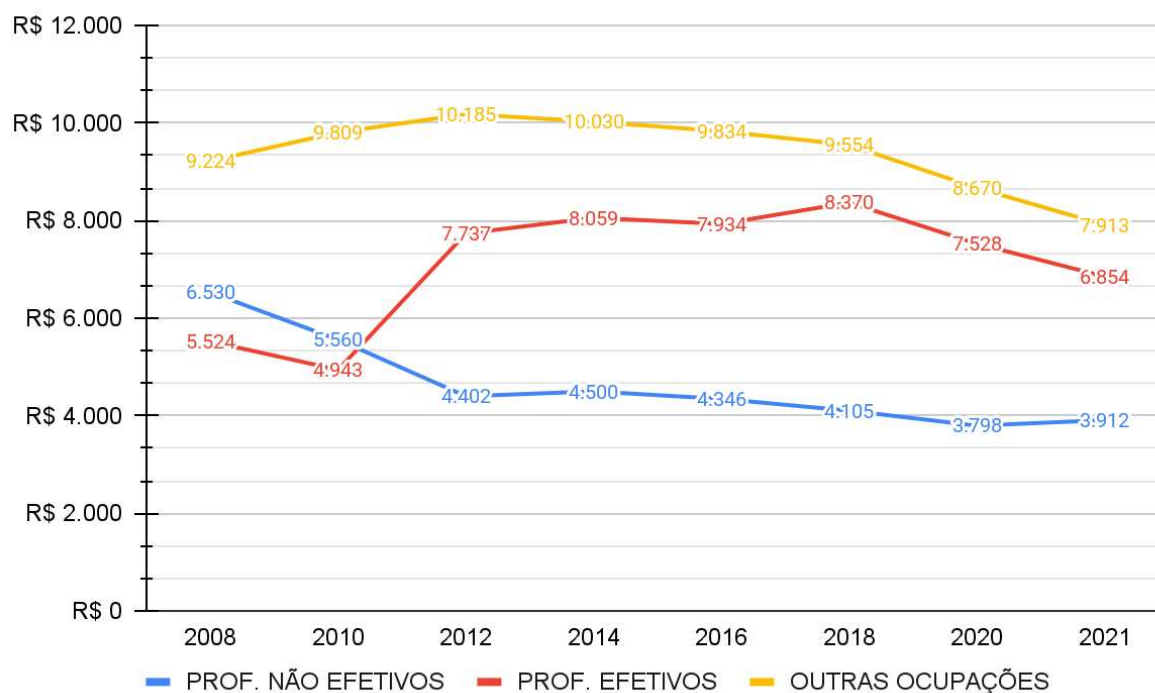
Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Com exceção de Roraima, que apresentou dados para os efetivos em 2021, os demais estados sem informações são os mesmos indicados na Figura 8.

No geral, é notável uma elevação do padrão remuneratório dos efetivos no Brasil, com muito mais homogeneidade entre as redes estaduais do que em 2008. Na Região Norte, o Acre e Roraima despontam, com valores maiores que os demais estados. No Nordeste, a Bahia é destaque. No Centro-Oeste, o Distrito Federal apresenta a maior remuneração, denotando um padrão em todos os mapas. No Sudeste, as redes carioca e capixaba são destaques, com uma evolução significativa, em relação a 2008, no Rio de Janeiro. Na Região Sul, por sua vez, há a maior variação entre os estados: o Paraná com a maior remuneração para os efetivos em 2021; o Rio Grande do Sul acompanha a remuneração da maior parte dos estados, enquanto Santa Catarina fica em uma posição intermediária.

Ao longo do período considerado na pesquisa, uma série de mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram no Brasil e no mundo, ampliando, entre outras coisas, o custo de vida. Tendo em vista isso, na Figura 11, abaixo, a remuneração dos professores da REESC foi corrigida pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), principal indicador de inflação no Brasil. Além disso, a remuneração foi comparada com as outras ocupações de nível superior (também corrigida pelo IPCA), tendo em vista a meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), que tinha como objetivo equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Figura 11 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo IPCA, por tipo de vínculo, com comparação com outras ocupações de nível superior - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Quando a remuneração dos professores da REESC é corrigida pelo IPCA, verificamos que os ganhos salariais obtidos ao longo do período não foram suficientes para superar a inflação. No caso dos professores efetivos, identificamos uma variação de 24% de 2008 a 2021, com o principal aumento ocorrendo entre 2010 e 2012. Entre 2012 e 2016, a remuneração permaneceu praticamente no mesmo patamar, com alguns anos de pequenos aumentos e outros de pequenas diminuições, o que ilustra a ausência de ganhos reais no período. Entre 2016 e 2018 houve um aumento, com posterior diminuição até 2021. Para os não efetivos, o período representa uma diminuição de 40% da remuneração, com perda de ganhos reais. Entre 2008 e 2012 houve uma queda mais acentuada, enquanto de 2012 a 2020 a diminuição foi mais sutil, com leve aumento da remuneração em 2021. No que tange às outras ocupações de nível superior, o período representa uma perda de 14% na remuneração, com especial decréscimo entre 2018 e 2021.

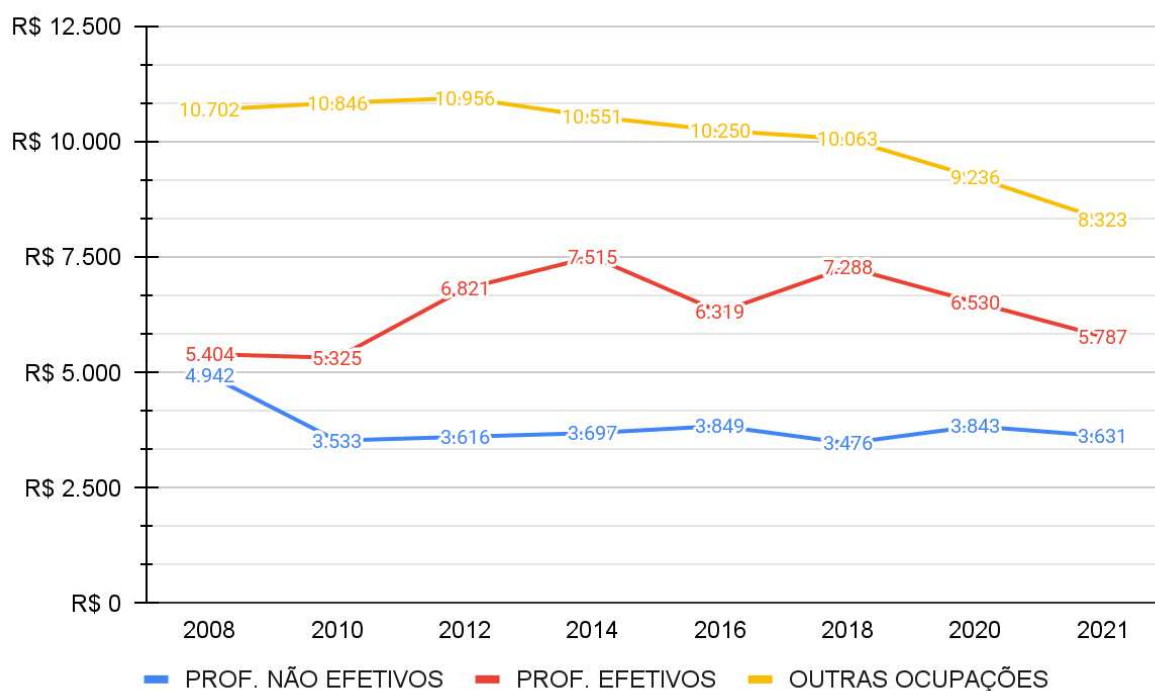
Em 2008, os professores não efetivos recebiam o equivalente a 71% da remuneração de outros profissionais; em 2010 esse valor chega a 57%; e, de 2012 a 2021, a proporção varia entre 43% e 49%. Para os efetivos, a proximidade com as demais ocupações de nível superior

é de 60% em 2008; 50% em 2010; 76% em 2012; 80% em 2014; 81% em 2016; 87% em 2018; 87% em 2020 e 87% em 2021. Assim, a maior proximidade entre a remuneração dos efetivos e dos outros profissionais, entre 2012 e 2020, ocorre não pela melhor remuneração dos professores, mas pela diminuição da remuneração das outras ocupações, o que já havia sido indicado anteriormente a partir dos dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2024).

No PEE de Santa Catarina, por outro lado, havia uma meta intermediária para essa aproximação da remuneração entre os professores e as outras ocupações de nível superior. No sexto ano da vigência do Plano, em 2020, os professores deveriam ganhar pelo menos 80% da remuneração das outras ocupações de ensino superior, o que foi atingido somente pelos efetivos (Santa Catarina, 2015a).

Na Figura 12, apresentamos os dados para remuneração corrigidos pelo IPCA, por tipo de vínculo, no conjunto das redes estaduais da Região Sul, comparando-os com as demais ocupações de nível superior.

Figura 12 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo IPCA, por tipo de vínculo, com comparação com outras ocupações de nível superior - redes estaduais da Região Sul



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

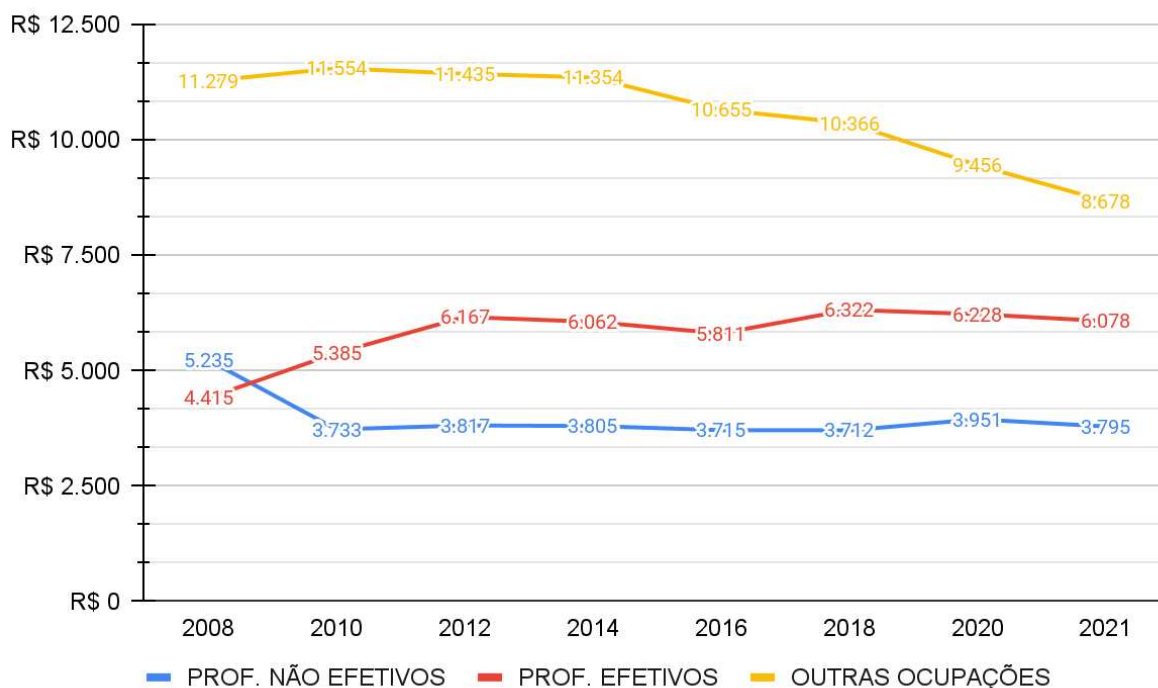
No conjunto dos professores efetivos das redes estaduais da Região Sul, a média da remuneração aumenta 7% quando considerado o IPCA. A ampliação se dá, sobretudo, entre

2010 e 2014, com uma queda de 16% em 2016 e aumento de 15% em 2018. De 2018 a 2021, há diminuição da remuneração. Esses dois períodos de diminuição representam os momentos em que a remuneração nominal variou muito pouco, como apresentado na Figura 5. No caso dos não efetivos, a diminuição entre 2008 e 2021 é de 27%. No entanto, entre 2008 e 2010 há uma queda de 29%, chegando a um patamar que é mantido, com poucas variações, até 2020. Em 2021, por sua vez, há uma diminuição de 6%. No caso das demais ocupações, a variação entre 2008 e 2021 é de menos 22%.

No que se refere à proximidade entre a remuneração dos dois grupos, identificamos que os professores efetivos, em 2008, ganhavam 50% em relação à remuneração das demais ocupações de nível superior; em 2010, a proporção era de 49%; em 2012, 62%; em 2014, 71%; em 2016, 62%; em 2018, 72%; em 2020, 71%; e em 2021, 70%. Dessa forma, nos períodos em que houve queda na remuneração corrigida dos professores efetivos, a proporção também diminuiu. No caso dos não efetivos, em 2008 recebiam 46% da remuneração das demais ocupações. Entre 2010 e 2018, a proporção variou de 33% a 38%, enquanto em 2020 e 2021 atingiu 44%. No geral, como os professores das redes estaduais da Região Sul, em seu conjunto, ganham menos que os da REESC, essa proporção é menor.

Na Figura 13, na sequência, estão apresentados os dados para remuneração corrigidos pelo IPCA, por tipo de vínculo, no conjunto das redes estaduais do Brasil, em comparação com as demais ocupações de nível superior.

Figura 13 - Remuneração para uma jornada de 40 horas, corrigida pelo IPCA, por tipo de vínculo, com comparação com outras ocupações de nível superior - redes estaduais do Brasil



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Por último, quando consideramos a remuneração corrigida no conjunto dos professores das redes estaduais do Brasil, observamos que o padrão do gráfico é semelhante ao das outras escalas. No caso dos efetivos, há um ganho real de 38% no período, o maior dos três recortes, mas ainda assim menor que os 191% de crescimento nominal indicado anteriormente. O principal crescimento ocorreu entre 2008 e 2012, com posterior manutenção e poucas variações na remuneração, entre 2012 e 2021. Para os não efetivos, há diminuição de 28% da remuneração real, o que ocorre sobretudo entre 2008 e 2010, quando há uma queda de 29%. De 2010 a 2020 há regularidade. A evolução da remuneração corrigida das outras ocupações de nível superior, por outro lado, segue o mesmo padrão de Santa Catarina e da Região Sul, ainda que os valores sejam maiores. Entre 2008 e 2021, houve uma diminuição de 23%.

Entre as três escalas, a remuneração dos professores efetivos no Brasil é a mais distante da dos outros profissionais com ensino superior, apresentando uma diferença de 39% em 2008, 47% em 2010, variando de 53% e 55% entre 2012 a 2016, 61% em 2018, 66% em 2020 e 70% em 2021. No caso dos não efetivos, a proporção é muito similar à da Região Sul.

Assim, mesmo na REESC, em que os professores efetivos apresentam uma remuneração maior que nas demais escalas, os valores estão distantes do almejado pela meta

17 do Plano Nacional de Educação de 2014 e do Plano Estadual de Educação de 2015 (Brasil, 2014; Santa Catarina, 2015a). Isso é ainda mais evidente quando consideramos os professores não efetivos, maioria nas redes estaduais de Santa Catarina e da Região Sul, como demonstrado anteriormente.

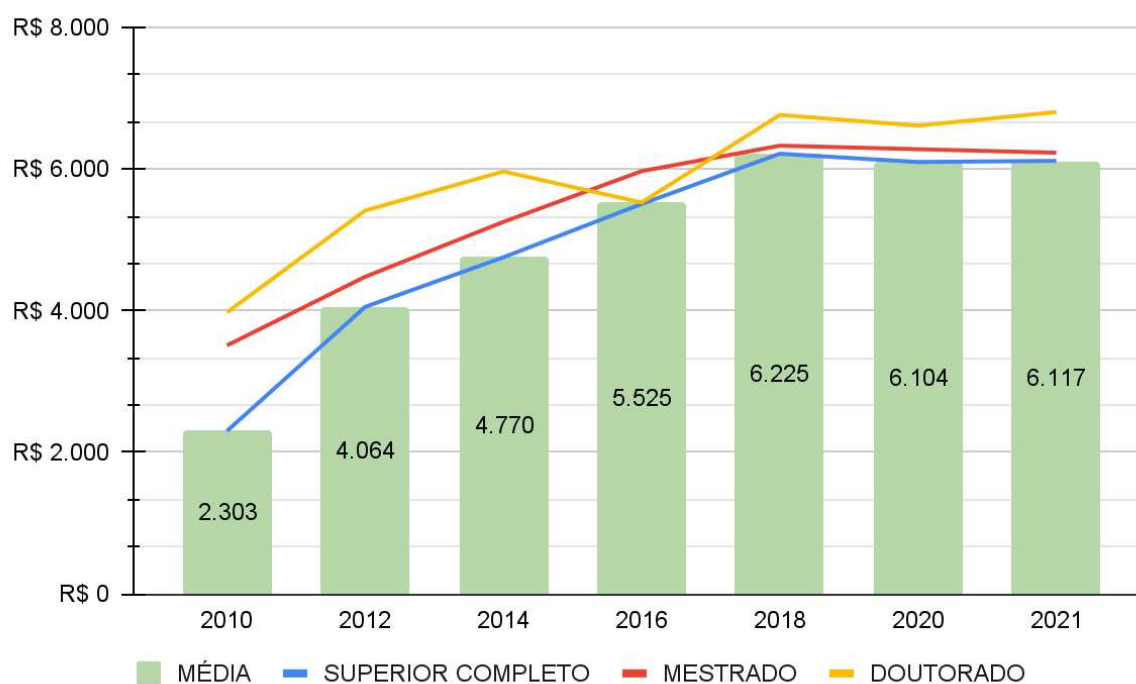
Entre as estratégias indicadas no PNE para alcançar a meta 17, fala-se na implementação dos PCCR nas redes de ensino, implementação da jornada de trabalho em uma única unidade escolar e ampliação da assistência financeira da União para a valorização dos profissionais do magistério, especialmente no que se refere ao pagamento do piso (Brasil, 2014). A menos que os PCCR fossem significativamente melhores, com alta variação entre os níveis de escolaridade e tempo de serviço, e a maior parte dos profissionais fossem efetiva, nenhuma dessas estratégias seria capaz de realmente elevar a remuneração dos profissionais da educação das redes públicas ao mesmo nível das demais ocupações de nível superior, exceto se a remuneração desses últimos fosse reduzida, o que de fato ocorreu. Nesse contexto, não se pode falar em valorização dos professores, nem dos demais trabalhadores, corroborando para uma precarização generalizada no mundo do trabalho.

Essa situação é ainda pior nas redes estaduais que nas redes municipais, das quais fazem parte a maior parte dos docentes no Brasil. Ao olhar os dados do Painel de Monitoramento do PNE, em 2022 a proporção da remuneração dos docentes frente aos demais profissionais com nível superior era de 82,6%, valor não atingido pelos professores das redes estaduais em nenhuma das escalas apresentadas no mesmo ano, o que indica que as redes municipais e a rede federal são as principais responsáveis por elevar a média (INEP, 2024).

Para finalizar a análise dos resultados obtidos a partir da metodologia proposta, tecemos uma discussão acerca da evolução da remuneração dos efetivos por nível de escolaridade, pensando na progressão vertical da carreira do magistério e seus impactos pecuniários. Para tanto, mantemos a padronização da remuneração para uma jornada de 40 horas semanais. Além disso, reiteramos que não é possível distinguir os pós-graduados *lato sensu* dos profissionais com nível superior completo, o que certamente tem implicações nas discussões realizadas. Como não há registros de mestres e/ou doutores na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em 2008, como indicado na seção anterior, não consideramos esse ano na análise. Enfatizamos, ainda, que como o número dos mestres e doutores não é tão representativo no universo da pesquisa, sobretudo no caso da REESC, a média de remuneração para esses grupos é muito sensível a qualquer diferença na remuneração registrada na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

Na Figura 14, consta o gráfico da evolução da remuneração dos efetivos, por grau de escolaridade, na REESC.

Figura 14 - Remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas, por grau de escolaridade
- Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

O primeiro aspecto a se notar no gráfico é que as barras que representam a média da remuneração dos efetivos estão coladas com a linha do nível de escolaridade superior completo, reforçando a baixa representatividade dos pós-graduados *stricto sensu* no conjunto dos professores, o que também vale para as demais escalas de análise. Assim, como anteriormente já foi tecida a discussão acerca da evolução da média da remuneração dos efetivos, nos dedicamos neste momento ao grau de dispersão salarial entre os níveis de escolaridade.

No caso da REESC, observamos que em 2010 a diferença entre a remuneração dos vínculos com formação em nível de mestrado era 53% maior que os que tinham superior completo. Do mestrado para o doutorado, essa diferença era de 13%. Em 2012, a distância entre o mestrado e o superior completo era de 10%, e do mestrado para o doutorado de 21%. Em 2014, os mestres ganhavam 11% a mais que os de nível superior, e os doutores 14% a mais que os mestres. Em 2016, a diferença entre os mestres e os de nível superior era de 8% e os doutores apresentavam uma remuneração 7% menor que os mestres. Em 2018, os mestres ganhavam apenas 2% a mais que os de nível superior, enquanto os doutores recebiam 7% a

mais que os mestres. Em 2020, a dispersão entre os mestres e os de nível superior era de apenas 3%, e entre doutores e mestres, 5%. Por fim, em 2021 a diferença entre mestres e os professores de nível superior era de 2%, enquanto entre os doutores e mestres era de 9%.

Os dados apresentados indicam que, ao longo do período, houve uma aproximação entre a remuneração dos professores de todos os níveis, em especial daqueles com nível superior completo e com mestrado.

O processo de achatamento da carreira, presente a partir de 2012, está relacionado com a promulgação da LC nº 539/2011, que criou um novo valor para o vencimento dos professores, respeitando a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008; Santa Catarina, 2011). A sua adoção teve efeitos na base da carreira, sem que os outros níveis fossem revisados proporcionalmente. Quando o novo PCCR foi instituído pela LC nº 668/2015 na REESC, esse achatamento se torna mais evidente, com um percentual de dispersão pouco significativo entre os níveis. Esperávamos, no entanto, que em 2021 a diferença fosse ainda menor, devido à Emenda Constitucional nº 83/2021 e a adoção da vantagem pecuniária do complemento remuneratório. No entanto, a dispersão aumenta no período, o que pode ocorrer pela sensibilidade da média da remuneração dos mestres e, sobretudo dos doutores, que são grupos pequenos (362 mestres e 45 doutores de um total de 6.032 efetivos em 2021). Ainda assim, é notável o achatamento, o qual seria ainda mais evidente se fosse possível discriminar os dados para os que possuem pós-graduação *lato sensu*.

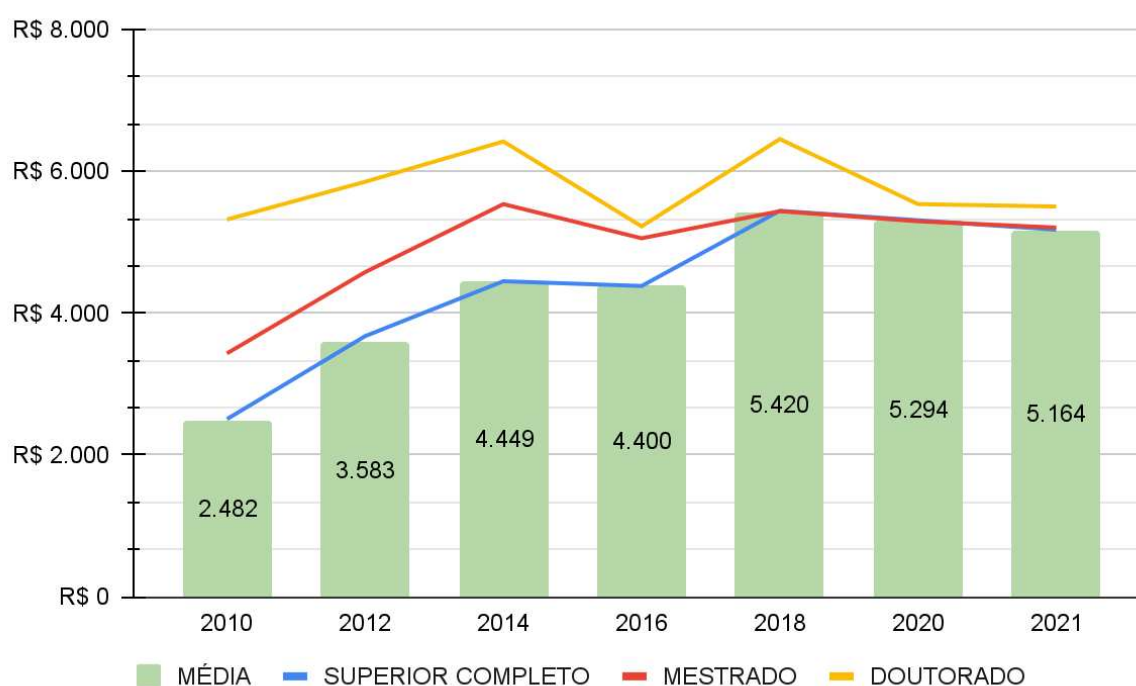
Em termos de crescimento total por escolaridade, a remuneração do superior completo cresceu 166% entre 2010 e 2021, o mesmo que a média. Para o mestrado o aumento foi de 78% e, para o doutorado, 71%. Em questão nominal, os mestres ganhavam R\$ 3.510,00 em 2010 e, em 2021, ganhavam R\$ 6.232,00. No caso dos doutores, a média da remuneração era R\$ 3.977 em 2010 e R\$ 6.806,00 em 2021.

Desde a promulgação da Constituição do Estado de Santa Catarina, em 1989, os servidores do magistério público estadual têm o direito garantido à atualização e reciclagem permanentes, inclusive com afastamento das atividades sem perda de remuneração (Santa Catarina, 1989). O afastamento para a pós-graduação é um direito constitucional mas, ainda assim, de difícil acesso para os profissionais, o que é reforçado pela limitada oferta de programas *stricto sensu*, especialmente os gratuitos, no estado. Em 2017, inclusive, o SINTE/SC entrou com uma ação coletiva contra o governo do estado, pois estava descontando indevidamente do salário dos servidores que gozavam de alguma licença entre

2006 e 2018, entre elas a Licença para Frequentar Curso de Pós-Graduação (SINTE/SC, 2018).

Na sequência, na Figura 15, trazemos o gráfico da evolução da remuneração dos efetivos, por grau de escolaridade, no conjunto das redes estaduais da Região Sul.

Figura 15 - Remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas, por grau de escolaridade - redes estaduais da Região Sul



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

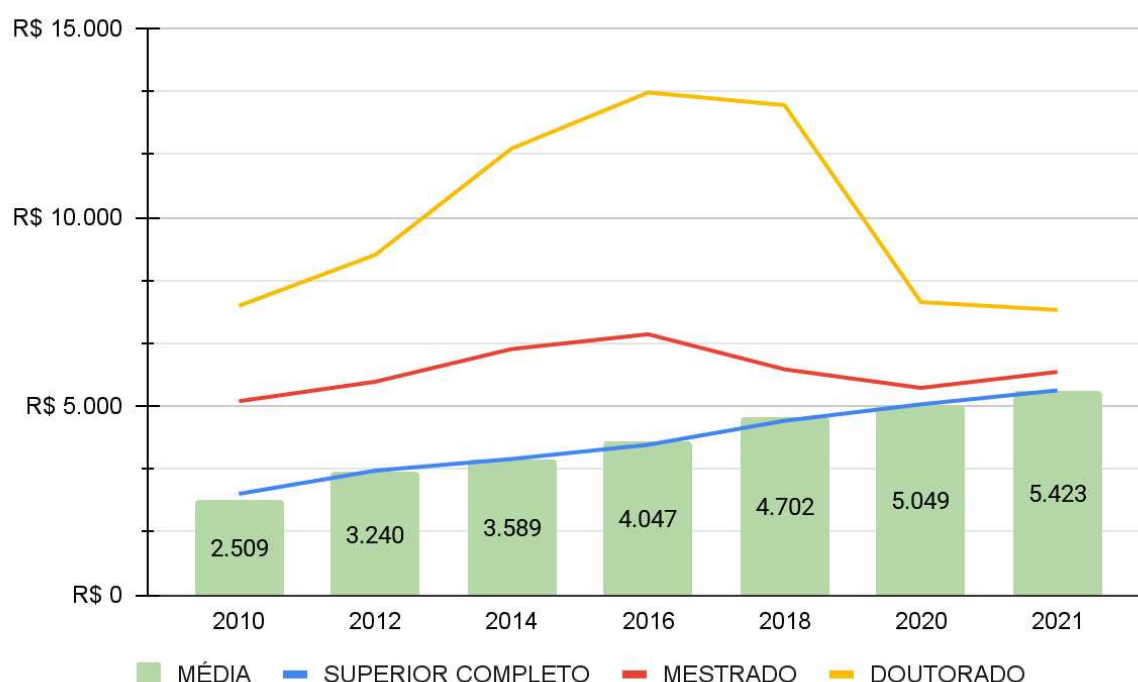
Assim como na REESC, há um processo de achatamento da carreira nas redes estaduais da Região do Sul ao longo dos anos considerados. Em 2010, a diferença entre os mestres e os que possuíam nível superior era de 37%, enquanto entre os mestres e doutores era de 55%. Em 2012 houve uma queda, com os mestres ganhando 25% a mais que os de nível superior e os doutores 28% a mais que os mestres. Em 2014, os mestres recebiam 24% a mais que os de nível superior e os doutores 16% a mais que os mestres. Em 2016 a diferença entre os formados em nível superior e os mestres era de 15%, enquanto entre os mestres e doutores era 3%. Em 2018, 2020 e 2021, a remuneração dos mestres e dos professores com nível superior completo era a mesma, e entre os mestres e doutores a diferença era de 19%, 5% e 6%, respectivamente.

No que se refere ao crescimento total, a remuneração do superior completo cresceu 107% entre 2010 e 2021, enquanto a média de crescimento foi 108%. Para o mestrado o

aumento foi de 52% e para o doutorado foi 3%. Nominalmente, a remuneração dos doutores era de R\$ 5.322,00 em 2010, subindo até R\$ 6.423,00 em 2014. Em 2016 chega ao menor ponto da série, R\$ 5.225,00, com um pequeno avanço para R\$ 5.505,00 em 2021. Para os mestres, a remuneração se inicia em R\$ 3.433,00 em 2010, avançando até R\$ 5.539,00 em 2014 e mantendo-se relativamente estável até 2021. No último ano, as redes estaduais da Região Sul, em média, apresentaram a pior remuneração de mestres e doutores das três escalas.

Na Figura 16, apresentamos o gráfico da evolução da remuneração dos efetivos, por grau de escolaridade, no conjunto das redes estaduais do Brasil.

Figura 16 - Remuneração dos efetivos para uma jornada de 40 horas, por grau de escolaridade - redes estaduais do Brasil



Fonte: Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

Se o conjunto das redes estaduais da Região Sul já apresentava um processo menos dramático de achatamento da carreira do que na REESC, as redes estaduais do Brasil, em média, demonstram o único caso em que o grau de dispersão entre o doutorado e o mestrado aumenta ao longo dos anos de forma significativa. Entre o mestrado e o superior completo também há a manutenção de um grau de dispersão alto, ainda que em queda ao longo dos anos. Essa realidade dura até 2016 para os mestres e até 2018 para os doutores, com diminuição expressiva dos percentuais após esses anos.

Em 2010, a diferença entre a remuneração dos professores com mestrado e aqueles com formação em nível superior era de 92%, enquanto entre doutores e mestres era de 49%. Em 2012, a diferença entre o mestrado e o superior era de 72%, já entre o doutorado e o mestrado era 60%. Em 2014, a diferença entre os níveis era na faixa de 81%. Em 2016, os mestres ganhavam 74% a mais que os professores com ensino superior, enquanto os doutores ganhavam 93% a mais que os mestres. Em 2018, a dispersão entre os mestres e os professores com nível superior cai para 30%, enquanto entre os doutores e mestres esse percentual chega a 117%, o maior da série. Em 2020 os mestres ganhavam 9% a mais que os de nível superior, enquanto os doutores 41% a mais que os mestres. Em 2021, por fim, mantém-se em 9% a diferença entre mestres e os professores com nível superior, e entre os doutores e mestres cai para 28%, sendo o ano com os menores percentuais do período. Como todas as escalas analisadas apresentam similaridade em 2021, podemos afirmar que o processo de achatamento da remuneração nos planos de carreira está em curso em todo o território nacional.

Em relação ao crescimento total, a remuneração do superior completo cresceu 102% entre 2010 e 2021, enquanto a média de crescimento foi 116%. Para o mestrado o aumento foi de 15% e para o doutorado houve retração de 1%. Nesse caso, o percentual da média difere mais do superior completo do que nas outras escalas, efeito da presença dos professores de nível médio e superior incompleto, que foram desconsiderados na análise. Em termos nominais, os doutores ganham mais que nas outras escalas ao longo de toda a série histórica, mas a remuneração diminui em 2020, aproximando-se das demais. Para os mestres, a remuneração varia entre aproximadamente R\$ 5.000,00 e R\$ 7.000,00, atingindo seu pico em 2016, com R\$ 6.904,00.

Esse cenário de achatamento reforça o que foi indicado por Bollmann e Bassi (2015) de que um dos grandes problemas da Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu o PSPN, foi não ter estabelecido um percentual mínimo de dispersão da carreira, o que também não correu com a Resolução CNE/CEB nº 2/2009. Nesse sentido, como a diferença entre os graus de escolaridade foi diminuindo ao longo do período, o que pode indicar uma tendência para os próximos anos, pode ser que os professores não invistam mais tempo e recursos no seu processo formativo, o que está intimamente ligado ao valor social da profissão, como indicado por Saviani (2014). Ademais, caso a progressão horizontal também seja achatada, o que não é possível de identificar com a metodologia proposta, dificilmente os docentes encontrarão motivos para continuar na carreira. Essa desvalorização da carreira, com aumento mais significativo apenas no início dela, relaciona-se à ideologia liberal de contenção dos gastos

públicos e dá margem para o avanço de mecanismos meritocráticos de aumento salarial, como a progressão por desempenho e a vinculação da remuneração ao sucesso dos estudantes em avaliações de larga escala.

Para ilustrar a questão da diferença de remuneração por escolaridade, o Quadro 9, na sequência, contém os valores para o vencimento inicial em nível de graduação e em nível de doutorado para cada Unidade da Federação, com dados de 2014 organizados por Gisele Masson (2016).

Quadro 9 - Vencimento inicial (graduação) e remuneração final (doutorado) dos professores das unidades federativas do Brasil – Proporcional a 40 horas semanais

Região	Estado	Vencimento Inicial	Remuneração Final
Nordeste	Bahia	R\$ 1.669,94	R\$ 11.649,25
Norte	Roraima	R\$ 3.548,94	R\$ 11.245,61
Nordeste	Rio Grande do Norte	R\$ 2.684,86	R\$ 10.948,30
Norte	Amazonas	R\$ 3.269,49	R\$ 10.923,95
Sudeste	São Paulo	R\$ 2.415,89	R\$ 10.029,23
Sudeste	Rio de Janeiro	R\$ 2.948,33	R\$ 10.027,02
Sudeste	Espírito Santo	R\$ 3.475,96	R\$ 9.710,44
Centro-oeste	Mato Grosso	R\$ 3.916,96	R\$ 9.549,54
Centro-oeste	Goiás	R\$ 2.904,45	R\$ 8.666,61
Nordeste	Maranhão	R\$ 2.443,84	R\$ 7.499,68
Norte	Tocantins	R\$ 3.582,62	R\$ 7.275,87
Centro-oeste	Distrito Federal	R\$ 3.858,87	R\$ 6.862,49
Nordeste	Sergipe	R\$ 1.943,53	R\$ 6.478,03
Norte	Acre	R\$ 2.681,26	R\$ 6.113,29
Nordeste	Ceará	R\$ 1.815,54	R\$ 6.075,72
Sul	Rio Grande do Sul	R\$ 2.331,38	R\$ 5.670,90
Norte	Amapá ²	R\$ 1.361,20	R\$ 5.545,47
Nordeste	Pernambuco	R\$ 2.149,29	R\$ 5.374,73
Sudeste	Minas Gerais	R\$ 2.425,50	R\$ 5.017,16
Nordeste	Piauí	R\$ 2.634,65	R\$ 4.975,92
Norte	Pará	R\$ 1.927,37	R\$ 3.974,26
Sul	Santa Catarina	R\$ 1.814,80	R\$ 3.930,61
Norte	Rondônia	R\$ 2.016,51	R\$ 3.556,96
Nordeste	Paraíba	R\$ 2.128,49	R\$ 3.112,93
Nordeste	Alagoas	R\$ 2.651,84	R\$ 4.327,85 (Mestrado)
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	R\$ 3.994,20	R\$ 7.037,73 (Mestrado)
Sul	Paraná	R\$ 2.473,22	R\$ 12.919,44 (PDE)

Fonte: Masson (2016, p. 165-166)⁶⁷.

⁶⁷ Novamente, não foram consideradas as mudanças do PCCR catarinense de 2015.

A desigualdade entre as redes estaduais brasileiras, notável no Quadro 8, apresentado anteriormente, fica mais evidente nesta imagem. O Quadro 9 está organizado em ordem decrescente, considerando os valores para o vencimento do doutorado. Os últimos três estados não consideravam, em 2014, o nível de doutorado em seus PCCR, ainda que cursos de mestrado e doutorado pudessem ser considerados no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná (Masson, 2016).

A autora destaca que os estados do Sul e do Sudeste, ainda que apresentassem significativa participação no Produto Interno Bruto (PIB) nacional, não tinham as melhores colocações no vencimento inicial, sendo pouco atrativos para o ingresso e permanência na carreira. Os maiores vencimentos iniciais eram das unidades federativas do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Distrito Federal, Tocantins e Roraima, respectivamente. No que tange à permanência na profissão, destacam-se os estados do Paraná, Bahia, Roraima, Rio Grande do Norte e Amazonas, respectivamente, que possuíam os melhores valores para o topo da carreira.

Masson (2016) reitera, ainda, que uma listagem como essa não é suficiente, por si só, para comparar diferentes realidades regionais, haja vista que “a comparação entre a remuneração dos professores dos diferentes estados não prescinde desta questão [custo de vida], pois pode parecer que um estado remunera melhor que outro, porém, seu custo de vida é superior ao dos demais”. Ela reforça que os estados em que as capitais apresentam o maior custo de vida não são aqueles que melhor remuneram os seus professores. Deve-se considerar, no entanto, que um mesmo estado pode apresentar realidades muito discrepantes no que concerne ao custo de vida.

Os estados brasileiros apresentam realidades muito discrepantes, determinadas pelo desenvolvimento econômico, social e educacional de cada região a que pertencem, interferindo nas condições de trabalho e remuneração docente. A tripla vinculação dos recursos públicos para a educação (impostos, salário-educação e percentual do Produto Interno Bruto (PIB) contribuem para a definição de políticas públicas no campo da educação. Além disso, as prioridades dos governos interferem na relação, nem sempre equilibrada, entre a vertente social (educação, saúde, habitação, saneamento, assistência social, entre outros) e a vertente econômica (salvamento de bancos, instalação de fábricas, subsídios para indústria e agricultura, renúncia fiscal etc.) (Masson, 2016, p. 161).

Considerando o objetivo do capítulo de discutir os dados referentes à valorização da remuneração e da carreira docente, tendo em vista as políticas públicas mapeadas e os dados coletados na Relação Anual de Informações Sociais, podemos argumentar que os dados

apresentados ao longo desta seção evidenciam a importância de analisar os diferentes tipos de vínculo, uma vez que tanto a realidade remuneratória quanto de direitos variam significativamente. Quando consideramos o salário mínimo necessário, por exemplo, os não efetivos ganham sistematicamente menos que o valor indicado pelo DIEESE, o que reflete tanto na qualidade de vida, quanto na intensificação do trabalho. No geral, o que observamos, sobretudo quando o IPCA é aplicado, é uma precarização do trabalho, não somente dos professores, mas também das outras ocupações de nível superior. Mesmo entre os efetivos, há uma baixa evolução do poder de compra e um achatamento cada vez mais intenso da carreira do magistério.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De vez em quando, em jornais, reportagens ou postagens nas redes sociais, podemos observar comentários sobre um “apagão de professores”, anunciando a falta de docentes em algumas regiões do Brasil, em alguma área do conhecimento específica ou como um cenário para um futuro não tão distante. Normalmente veiculadas no início do ano, essas notícias são referendadas pela baixa procura por licenciaturas após o anúncio das chamadas dos vestibulares e dos sistemas de ingresso às instituições de ensino superior mantidos pelo governo federal, assim como por dados divulgados pelas diversas Secretarias de Educação do país ou levantados por organizações como o Todos pela Educação.

Não são poucos os que tentam responder aos porquês desse quadro de repulsão de profissionais que existe no magistério brasileiro. E, sem a surpresa de ninguém, boa parte das respostas são pautadas pelo problema da valorização. Mas sendo essa uma “tragédia” anunciada desde os anos 2000, pelo menos, fica a dúvida: qual o motivo desse problema não ter sido enfrentado?

Um ponto a se pensar, em primeiro lugar, é a própria definição de valorização. Sendo esse um dos elementos do fenômeno educativo, que é mediado com diferentes outras esferas da realidade, como o direito, a economia, a administração pública, entre outras, há uma visão multifacetada do que seria valorizar o professor. Por exemplo, neste trabalho seguimos com a ideia de que a valorização docente perpassa, conforme Monlevade (2000), a formação intelectual e ética do professor; a constituição da sua identidade profissional, que é dada não somente pelo conhecimento acumulado, mas também pela organização política, redundando em autoestima e reconhecimento social; e o pagamento de um salário digno, com base em um Piso Salarial Profissional Nacional, considerando uma jornada integral e de dedicação exclusiva do docente na escola.

A essa definição, é necessário agregar a ideia de que as condições de trabalho, junto da remuneração, estão diretamente ligadas ao valor social da profissão docente. Nesse sentido, podemos pensar na infraestrutura das escolas, passando pela existência de equipamentos de conforto térmico, como ar-condicionado, fundamental em um país tropical, como o Brasil; nos recursos materiais existentes, como projetores e computadores; no tempo para planejamento, correção das avaliações e reflexão sobre a própria prática; e na relação professor-aluno, que pode ser difícil e, por vezes, violenta (Garcia, 2015). Se as condições de trabalho são precárias, dificilmente acharíamos motivos para que as pessoas invistam tempo e

recursos para ingressarem no magistério ou continuarem estudando, pensando no estabelecimento de uma carreira (Saviani, 2014).

Por ser uma questão complexa e por cada um dos aspectos da valorização docente mencionados possuir uma série de possibilidades de discussão, o que certamente não seria possível tangenciar no escopo de uma dissertação de mestrado, objetivamos, particularmente, analisar as implicações das políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) nos anos de 2008 a 2021. Para tanto, articulamos as políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira em nível federal e estadual com dados obtidos através do Censo Escolar e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), conforme a metodologia descrita.

Em relação à metodologia adotada, destacamos que, mesmo com os procedimentos estatísticos não sendo muito elaborados e a opção por não utilizarmos microdados, o principal desafio enfrentado foi na escolha das variáveis e seus filtros para a coleta, assim como os procedimentos para tratamento e análise dos dados. Isso decorre tanto da grande variedade de informações que a RAIS e o Censo Escolar trazem, bem como da tentativa de melhor aproximar os caminhos metodológicos do objetivo e do escopo da pesquisa. Nesse sentido, avaliamos ter sido fundamental nos apropriarmos das notas técnicas e das descrições metodológicas de Alves e Sonobe (2018) e INEP (2020b), sobretudo quando consideramos o baixo número de produções acadêmicas na área de educação que tenham se debruçado sobre a coleta e análise de dados quantitativos e a aplicação da estatística.

No que se refere ao arcabouço teórico utilizado, optamos por autores que se pautaram no materialismo histórico-dialético para a apreensão da realidade. Tínhamos como ponto de partida as categorias do método organizadas a partir de Cury (2000) – totalidade, contradição, mediação e hegemonia – e as Leis da Dialética propostas por Engels (1976) – lei da transformação da quantidade em qualidade, lei da interpenetração dos contrários e a lei da negação da negação – mas optamos por não reiterá-las a todo momento, por entendermos que sua função é mobilizar o conhecimento com vistas à perceber as relações do objeto estudado com a totalidade histórico-social, e não adequarmos a realidade para caber nas categorias fixadas. O certo é que esse processo não é simples, principalmente quando consideramos que o fenômeno social pautado é produzido concretamente a partir de uma miríade de inter-relações, com mediações e contradições a perder de vista (Frigotto, 2008). Nesse sentido, esperamos que o presente trabalho tenha contribuído para entender o fenômeno da valorização dos professores no Brasil e, em especial, na REESC.

No que se refere às políticas públicas mapeadas, entendemos que houve avanços, embora insuficientes para garantir a valorização da remuneração e da carreira docente, ao mesmo tempo em que também ocorreram retrocessos. Todas as conquistas obtidas pelos professores foram condicionadas pelos limites da democracia burguesa e pela condição de dependência do Brasil, ao passo que só existiram pelo enfrentamento e pela organização política em torno de um projeto para a categoria.

Em nível federal, a adoção da ideologia neoliberal com Fernando Collor e aprofundada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1990 teve um forte impacto na educação. O setor foi duramente afetado pela reforma do Estado e pela reestruturação produtiva. Com um forte apelo à descentralização das políticas políticas; à focalização da educação como uma política social para os mais vulneráveis; a um discurso de eficiência dos gastos públicos, sustentado pelo argumento de que o problema não era o montante de recursos aplicado, mas sim sua má gestão; a valorização da meritocracia e o processo de incorporação do privado nas instituições públicas.

Mesmo durante os governos petistas, não é possível argumentar que houve rompimento com a perspectiva neoliberal. Ainda que seja nesse período que importantes conquistas para os professores tenham sido efetivadas, como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a extensão da política de fundos para o financiamento da educação a toda a educação básica, não houveram mudanças estruturais para a superação do modelo de regulação social adotado na década de 1990. Isso é evidente quando olhamos para o que se sucedeu após o *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, com aprovação do Teto de Gastos e as medidas de contingenciamento e cortes de gastos que se sucederam ao período. Tais políticas, embora com menor intensidade, continuam presentes no terceiro mandato de Lula, que se iniciou em 2023.

Em Santa Catarina, por outro lado, nunca houveram rompimentos com a perspectiva neoliberal. Exemplo disso é o sucateamento das escolas ao longo dos anos, com a responsabilização das unidades para arcarem com custos de manutenção e de infraestrutura; a baixa incidência de professores efetivos na rede; a adoção de vantagens pecuniárias na composição da remuneração; o aparelhamento do Conselho Estadual de Educação pelos empresários do estado. Recentemente, foi proposto um Projeto de Lei para criar um sistema de *voucher* educacional, com o Estado financiando a educação privada e, potencialmente, diminuindo o investimento na educação pública e gratuita (SC em Pauta, 2024). Outro programa adotado em Santa Catarina é o Universidade Gratuita, que financia cursos presenciais de graduação para estudantes de baixa renda em instituições comunitárias, de

forma similar ao PROUNI (Santa Catarina, 2023). Com um investimento estatal elevado, a implementação desse tipo de programa coloca em dúvida o financiamento da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da educação básica, em especial o ensino médio, que deve ser a prioridade do estado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a).

O grande dilema que transpassa as políticas públicas de valorização dos professores em nível federal, mas com incidência sobre os outros níveis, é o fiscal, que condiciona os limites de investimentos públicos a partir da Reforma do Estado, fortemente impulsionada pelos grupos empresariais nacionais e internacionais, organizações multilaterais e as nações do centro do sistema capitalista, que reitera a posição de subdesenvolvimento do Brasil e sua posição na Divisão Internacional do Trabalho (Fernandes, 1972). E sem que haja uma mudança quantitativa robusta no investimento em educação, não haverá um salto de qualidade, tanto para o ensino em si, quanto para as condições de trabalho dos professores (Saviani, 2014). Desta forma, as hipóteses que traçamos e os dados obtidos da RAIS evidenciam a relação entre remuneração, carreira e financiamento público.

Partimos do pressuposto que houveram conquistas no que tange às políticas públicas de valorização da remuneração e da carreira dos professores, principalmente no que se refere à formação, tendo em vista a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e à ampliação do tempo para planejamento. De fato, a LDB trouxe novos níveis de formação mínimos para o exercício da docência, além de ter indicado que a progressão funcional, baseada na titulação, é um dos componentes da valorização dos profissionais da educação.

Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, já havia um estatuto para os profissionais efetivos desde 1986 e o primeiro Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) data de 1992, com tabela de vencimento variando conforme o tempo de carreira e o nível de formação do professor, antes mesmo da promulgação da LDB. No entanto, ao observar os dados obtidos, é notável que o número de profissionais não efetivos aumentou dramaticamente de 2008 a 2021 na REESC, ao passo que os efetivos diminuíram. Nesse caso, apesar da garantia da carreira, ela se aplica a percentual limitado de professores da rede, pois os temporários não fazem jus a esse direito. Esse cenário reitera a hipótese de que os concursos públicos, que são indicados como um dos componentes da valorização dos professores, não ocorreram de forma contínua e constante ao longo do recorte da pesquisa. Do mesmo modo, ainda que haja a progressão de carreira para os efetivos, poucos são os que possuem pós-graduação *stricto sensu*, denotando que há dificuldades para o ingresso em

cursos de mestrado ou doutorado, que as licenças não são suficientes e/ou que a diferença entre os níveis da carreira não estimule o esforço que envolve a continuidade dos estudos.

A segunda hipótese que tínhamos era que a remuneração, ainda que tenha aumentado nominalmente ao longo dos anos, não foi reajustada de forma a suprir o aumento do custo de vida do país. Para analisar esse ponto, foi fundamental considerar a diferença da remuneração entre efetivos e não efetivos, uma vez que, como indicado, há uma grande disparidade no número de profissionais de cada grupo, além de variações significativas em suas remunerações.

Assim, ao observarmos o caso dos efetivos na REESC, verificamos uma evolução que manteve a remuneração acima do salário mínimo necessário, estabelecido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), ao longo de quase todo o período, ainda que com uma diferença cada vez menor entre os dois com o passar dos anos. Para os não efetivos, no entanto, a situação se inverte, com a média da remuneração abaixo desse mínimo. Quando consideramos a variação da inflação, apenas os efetivos tiveram ganho real no período, ainda que de 2012 a 2016 o salário tenha se mantido relativamente estagnado e, entre 2018 e 2021, houve perda na remuneração; para os não efetivos, o período demonstra perda do poder de compra.

A terceira hipótese era de que a carreira do magistério na REESC, especificamente, foi achatada, com pouca variação de remuneração conforme o tempo de serviço e a titulação ou habilitação. A partir dos dados coletados, não foi possível analisar essa correlação com o tempo de serviço, mas quando consideramos a diferença de remuneração por grau de escolaridade, constatamos um achatamento da carreira, sobretudo entre os níveis de mestrado e ensino superior completo que, dada a natureza da RAIS, agrega a pós-graduação *lato sensu*.

Os achados da pesquisa são similares nas três escalas consideradas, de modo que o conjunto das redes estaduais do Sul e do Brasil também apresentam diminuição do número de efetivos e aumento dos temporários; aumento mais significativo da remuneração para os efetivos, ao passo que os não efetivos perderam poder de compra no período; e achatamento da carreira, com menos dispersão da remuneração por grau de escolaridade do efetivo. Assim, podemos afirmar que o processo de precarização é comum nas redes estaduais do país e não se dissocia do mesmo processo que é enfrentado pela classe trabalhadora no geral.

Portanto, ao considerarmos a pergunta de pesquisa “como as políticas públicas implicaram na valorização da remuneração e da carreira dos professores da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?”, podemos argumentar que é especialmente visível o efeito que a implementação do PSPN teve no vencimento dos professores, o que só

ocorreu a partir do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167/2008 em 2011 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e da promulgação da Lei Complementar (LC) nº 539/2011, após um movimento longo de greve na REESC.

Com a variação dos valores do piso ao longo dos anos e a promulgação da LC nº 668/2015, que instituiu o novo PCCR da rede estadual, observamos uma consequente ampliação da remuneração, especialmente para os efetivos. Entre 2020 e 2021, por sua vez, há uma variação significativa para os não efetivos, decorrente da Emenda Constitucional (EC) nº 83/2021, que criou o complemento remuneratório para os profissionais da educação. Essas mesmas leis, que impactam a média da remuneração, também foram responsáveis pelo achatamento da carreira, reduzindo a dispersão salarial entre os diferentes níveis de escolaridade. É importante reiterar que para os não efetivos, que passaram a ser a maioria na rede, a evolução na remuneração foi muito menor ao longo do período de 2008 a 2021.

Além da questão da remuneração, notamos o movimento de descentralização da educação básica e a incorporação de sua totalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na variação do número de professores por etapa, com o estado enfatizando o ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os anos finais do ensino fundamental em detrimento da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Também foi percebido um tímido aumento de professores com grau de formação de mestrado e doutorado, o que pode representar, entre outras coisas, a ampliação da malha de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no estado, sobretudo em instituições públicas de ensino, como é o caso do Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense e da rede de mestrados profissionais. Ao mesmo tempo, como o percentual de docentes com esse nível de formação ainda era baixo no último ano da pesquisa, podemos argumentar que o achatamento da carreira, com pouca variação da remuneração entre os graus de escolaridade, não incentiva a busca pela continuidade da formação. Somado a isso, tem-se a falta de tempo, com muitos professores trabalhando muitas horas por dia, inclusive em mais de uma unidade escolar ou rede de ensino, e a falta de apoio do próprio estado, que limita o número de licenças de estudo para os profissionais da rede.

Portanto, a crescente contratação de temporários, o foco nas vantagens pecuniárias na composição da remuneração, o achatamento da carreira e a baixa frequência de concursos públicos refletem mudanças significativas na estrutura da carreira profissional. Além disso, o dispositivo das aulas complementares, a maior dificuldade e o tempo prolongado para progressão na carreira, a contratação horista dos não efetivos e as tentativas de vincular a

trajetória profissional ao desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, evidenciam a forte relação entre as políticas públicas de orientação neoliberal e a carreira e remuneração dos professores da REESC.

Como outras questões fazem parte do fenômeno da valorização, para além do tematizado nessa pesquisa, indicamos a importância de outras pesquisas na área, enfatizando, por exemplo, outras redes de ensino e, quiçá, comparativos com outros países e uso de outras variáveis, como a frequência de concursos públicos nas redes, as condições de trabalho dos professores e a organização sindical. Além disso, pode ser interessante analisar os dados de 2022 em diante na RAIS, que foram captados pelo Ministério do Trabalho e Emprego com uma metodologia diferente dos anos anteriores (Brasil, 2024b).

E se colocamos em dúvida anteriormente o porquê da problemática da valorização docente nunca ter sido de fato enfrentada, compreendemos que esse enfrentamento só será possível através de uma mudança estrutural, que supere os limites do neoliberalismo e que não aparte a política econômica e a política social.

A repulsão de professores das redes de ensino, com poucas pessoas querendo ingressar na carreira e muitas pensando em desistir, não vai ser resolvida com demagogia, gratificações condicionadas a metas absurdas e reconhecimento apenas no campo discursivo. “Sem valorização real do trabalho docente, qualquer discurso sobre melhoria da educação é farsa. Não há dignidade possível na profissão que obriga seus profissionais a viverem em constante estresse financeiro, emocional e físico” (Costa, 2025).

O financiamento da educação, nesse sentido, tem que ser significativamente aumentado, para que atinja o objetivo de 10% do PIB para investimento na educação pública, como previsto no Plano Nacional de Educação. Este é um passo fundamental para garantir uma melhor remuneração, carreira e condições de trabalho para os profissionais da educação, evitando que seu futuro, e da educação, seja incerto.

Não acreditamos, no entanto, que isso possa se dar nos limites da democracia burguesa, ainda mais quando consideramos que os professores das instituições não-públicas não fazem jus aos direitos tratados pelas políticas públicas mapeadas na pesquisa. Assim, apenas a partir da organização política, de uma revolução brasileira e da superação do capitalismo e da nossa condição de dependência é que poderemos concretizar uma verdadeira valorização, não só dos professores, mas de toda a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. Senado Notícias. **PNE é avaliado em sessão temática; maioria das metas não foi atingida**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/04/24/pne-e-avaliado-em-sessao-tematica-maioria-das-metas-nao-foi-atingida#7200135a-b846-47e4-9cc9-1b11b7b5ab56>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- ALVES, T.; SONOBE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446–476, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4798>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**, São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008.
- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. Tese (doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101508>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BASSI, M. E.; DEBOVI, A. K.; SANDRINI, N. M. S. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 15, n. 19, p. 57-80, jun. 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249/218>. Acesso em: 09 maio 2024.
- BASSI, M. E.; DEBOVI, A. K. Valorização do magistério público: diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal de Florianópolis e estadual de Santa Catarina. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 01-09, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66399>. Acesso em: 09 maio 2024.
- BASSI, M. E.; BOLLMANN, M. G. N. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3853>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BECKER, K. L. **A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro**. 2009. Dissertação (mestrado em Economia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-12022009-091749/pt-br.php>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BERLATTO, A. C. **A Valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95313>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BOLLMANN, M. G. N.; BASSI, M. E. O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17-18, p. 198-210, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/46816/28147>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRAGA, D. S. et al. Políticas de remuneração de professores da rede básica de Minas Gerais em contexto de Choque de Gestão (2006-2014). In.: BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. (Orgs.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN**: volume 1. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946). **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967. **Diário Oficial da União**: Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 set. 1996c. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO N.º 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 out. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. LEI N.º 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Lei N.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Lei N.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO N.º 2, DE 28 DE MAIO DE 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 29 maio 2009a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_resolucaoceceb002_09.pdf?query=atos%20autorizativos. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL N.º 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de

forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Lei Nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 nov. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L Lei/L13415.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108, DE 26 DE AGOSTO DE 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF,

27 ago. 2020a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm.

BRASIL. Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 dez. 2020b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. PORTARIA MTP Nº 671, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2021. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 nov. 2021. Disponível em:

https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/legislacao-trabalho/portarias-1/copy_of_PDFPortarian671de8denovembrode2021compilada02.01.2023alterado19.01.2023versoparapublicacao.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. Relação Anual de Informações Sociais. **O que é RAIS?** Brasília, 2022a. Disponível em: <http://rais.gov.br/sitio/sobre.jsf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Economia. **Membros e Estrutura Organizacional da OCDE**. Brasília, 2022b. Disponível em:

<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/membros-e-estrutura-organizacional-da-ocde>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. **Microdados RAIS e CAGED**. Brasília, 2022c. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/microdados-rais-e-caged>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais - RAIS**: Vínculos, 1985 - 2022. Brasília, 2022d. Disponível em:

https://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_rais_vinculo_id/caged_rais_vinculo_basico_tab.php. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Lei Complementar Nº 200, de 30 de agosto de 2023. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 22 dez. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp200.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de Orientação da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**: ano-base 2022. Brasília: MTE-STRAB-SEE-CGEET, 2023b.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114934.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NOTA TÉCNICA**: Relação Anual de Informações Sociais, ano-base 2022. Brasília: MTE-STRAB-SEE-CGEET, 2024b.

BRESSAN, D. F. **A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco**: reflexões sobre a formação e condições de trabalho. 2019. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3524>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/#>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BUCCI, M. P. D. O art. 209 da Constituição 20 anos depois: estratégias do Poder Executivo para a efetivação da diretriz da qualidade da educação superior. **Fórum Administrativo**: Direito Público, Belo Horizonte, v. 9, n. 105, p. 01-30, nov. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/100397720/O_art_209_da_Constitui%C3%A7%C3%A3o_20_anos_depois_Estrat%C3%A9gias_do_Poder_Executivo_para_a_efetiva%C3%A7%C3%A3o_da_diretriz_da_qualidade_da_educac%C3%A7%C3%A3o_superior. Acesso em: 09 maio 2024.

BUFALO, K. S.; RUIZ, M. J. F. Políticas públicas para a leitura e Materialismo Histórico Dialético: levantamento sobre as produções acadêmicas (2013-2016). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 978-991, set./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11322/7846>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CABRAL, E. S. **O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa Catarina**: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3505>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CABRAL, E. A. **A precarização do trabalho dos profissionais da educação municipal em Uberlândia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

CAMARGO, R. B. et al. Análise da carreira, dos vencimentos e da remuneração da Rede Estadual de São Paulo no contexto do FUNDEB e do PSPN (2006-2014). In.: BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. (Orgs.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN**: volume 1. Curitiba: Appris, 2018.

CAMARGO, R. P. **A TRAJETÓRIA DA REMUNERAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E JURISPRUDÊNCIAS: ANÁLISE DAS DECISÕES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**. 2022. Dissertação (mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5211>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CARA, D. UOL. Política. **Análise:** avanços tímidos perante as necessidades na educação. [S.l.], 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/01/03/analise-avancos-timidos-perante-as-necessidades-na-educacao.htm>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CARNEIRO, F. H. R. **O piso salarial nacional:** a valorização do professor na Constituição de 1988. 2012. Dissertação (mestrado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13936>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Reajuste Piso do Magistério:** Série Histórica e Esclarecimentos. Brasília, 2022. Disponível em: <https://sintero.org.br/files/pdf/tabela%20-%20reajustes%20piso%20magiste%CC%81rio-%20se%CC%81rie%20histo%CC%81rica.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

COMPARATO, F. K. A Terra é Redonda. **O regime empresarial-militar brasileiro (1964-1985).** [S.l.], 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-regime-empresarial-militar-brasileiro-1964-1985/>. Acesso em: 29 out. 2024.

COSTA, V. M. ICL Notícias. **A falência da profissão de professor.** [S.l.], 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/a-falencia-da-profissao-de-professor/>. Acesso em: 04 abr. 2025.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIES, N. A política de fundos no financiamento da educação. FUNDEB: solução ou remendo para o financiamento da educação básica? In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil.** Curitiba: UFPR, 2006a.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/?format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Metodologia da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos:** Janeiro de 2016. São Paulo: DIEESE, 2016. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica2016.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos:** Salário mínimo nominal e necessário. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 12 maio 2025.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

ESTADÃO CONTEÚDO. Exame. Brasil: Guia do Cidadão. **Após derrota do governo, Bolsonaro parabeniza relatora e exalta Fundeb**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-derrota-do-governo-bolsonaro-parabeniza-relatora-e-exalta-fundeb/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FAGNANI, E. A política social do governo Lula (2003–2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682. Acesso em: 09 maio 2024.

FARENZENA, N. Assembléia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 351-358, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19258>. Acesso em: 09 maio 2024.

FARENZENA, N. Custo aluno-qualidade: resenha de uma trajetória. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 26, p. 347-359, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204340>. Acesso em: 09 maio 2024.

FARIA, G. S. S. **Organização do trabalho do professor**: jornada, contrato e conflitos trabalho-família. 2010. Tese (doutorado em Engenharia de Produção) - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3352>. Acesso em: 21 ago. 2023.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente**: e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FERNANDES, M. D. E., BASSI, M. E., ROLIM, R. M. G. Remuneração docente no Brasil sob a ótica da disputa pelo fundo público (2008–2020). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 48, abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6751>. Acesso em: 18 set. 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velha ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 61-74.

FRIGOTTO. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FURB. Fundação Universidade Regional de Blumenau. **Secretaria de Estado da Educação - Concurso Público - Edital n.º 1739/SED/2024**. Blumenau, 2024. Disponível em:

<https://furb.selecao.net.br/informacoes/360/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GARCIA, A. F. G. **Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996-2013)**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14014>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GENTILI, E. O. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo/Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2024.

GOUVEIA, A. B. et al. Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica na Rede Estadual do Paraná: análise de um ciclo de políticas de valorização. In.: BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. (Orgs.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN**: volume 1. Curitiba: Appris, 2018.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**: Santa Catarina. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/resultados/tabelas_pdf/total_populacao_santa_catarina.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Censo Demográfico de 2022**: População e domicílio - primeiros resultados. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Inflação**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://ibge.gov.br/explica/inflacao.php#:~:text=O%20valor%20corrigido%20%C3%A9%20o%20a%20partir%20do,%C3%A0%20varia%C3%A7%C3%A3o%20acumulada%20do%20IPCA%20no%20per%C3%ADodo%20desejado>. Acesso em: 13 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**: Santa Catarina. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 12 maio 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **NOTA TÉCNICA Nº 10/2020/CGCQTI/DEED**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remuneracao_media_docentes_educacao_basica.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 28 jun. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 ago. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 12 abr. 2024.

JAEGGER, D. **Discursos de valorização do professor**: efeitos da interpretação no âmbito da formação discursiva do aparelho ideológico escolar. 2018. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17297>. Acesso em: 09 maio 2024.

LIMA, P. M. P. **Concepção e valorização do trabalho docente [recurso eletrônico]**: políticas meritocráticas na educação pública. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/959906>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MACHADO, P. NSC Total. **Ranking das mil maiores empresas do Brasil tem 39 catarinenses bilionárias; veja a lista**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://www.nscotal.com.br/colunistas/pedro-machado/ranking-das-mil-maiores-empresas-do-brasil-tem-39-catarinenses-bilionarias-veja-a-lista>. Acesso em: 12 maio 2025.

MARTELLO, A.; ALVARENGA, D. G1 Economia. **Levy deixa Fazenda após 11 meses no cargo e sucessivas derrotas**. São Paulo/Brasília, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/levy-deixa-fazenda-apos-11-meses-no-cargo-e-sucessivas-derrotas.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MARX, K. **Salário, preço e lucro**. Moscou, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas: Ediciones en Lenguas Extranjeras. 1953. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999878/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20Sal%20rio%20pre%20A7o%20e%20lucro.pdf. Acesso em: 03 maio 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul/dez, 2007.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/656>. Acesso em: 18 set. 2024.

MASSON, G.; FLACH, S. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MEDEIROS, G. **A valorização do professor do ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais**: limites e possibilidades. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15218>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MEMÓRIA GLOBO. Globo. **Eleições Presidenciais - 2002**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/eleicoes-presidenciais-2002/noticia/eleicoes-presidenciais-2002.ghtml>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. 2000. Tese. (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/204217>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. 2008. Dissertação (mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2402>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ND+. **Como a Acafe e as universidades comunitárias transformaram a história recente da educação em SC**. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/como-a-acafe-e-as-universidades-comunitarias-transformaram-a-historia-recente-da-educacao-em-sc/>. Acesso em: 12 maio 2025.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Avaliações de políticas nacionais**: Estado de Santa Catarina, Brasil. OECD Publishing, Paris, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 19 set. 2024.

OLIVEIRA, C. S. **A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3541>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PAULA, A. T. Contrato Intermitente no Turismo: Tendência em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia? **Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 13, n. 4, esp., 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4735/473569974009/473569974009.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-36, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BHh7B748fzMXtnZ86SxL55B/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2024.

PRONKO, M. A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 248-264, jul./dez., 2016. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/17005/MarcelaPronko_RETEPE_2016v1n2.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 jul. 2023.

QUIBAO NETO, J. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. 2020. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102020-104513/pt-br.php>. Acesso em: 21 ago. 2023.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, G. P. Municipalização do ensino e proximidade local: o outro lado da valorização docente no FUNDEF. **RBPAE**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 273-289, mai./ago., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19255>. Acesso em: 12 abr. 2024.

RIBEIRO, J. M. C.; FIGUEIREDO, G. C. Remuneração de professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. In.: BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. (Orgs.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN**: volume 1. Curitiba: Appris, 2018.

RICCI, R. A militarização das escolas públicas. In.: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROCHA, A. C. S. **A efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial**. 2019. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1596>. Acesso em: 09 maio 2024.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In.: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados / Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

ROLIM, R. M. G.; ALVES, C. A. S.; MONTEIRO, F. G. Remuneração dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará no contexto do FUNDEB e do PSPN. In.: BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. (Orgs.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN**: volume 1. Curitiba: Appris, 2018.

SANTA CATARINA. LEI Nº 2.293, DE 08 DE FEVEREIRO DE 1960. Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 27 fev. 1960. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1960/2293_1960_Lei.html. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTA CATARINA. LEI Nº 5.205, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1975. Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 28 dez. 1975. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1975/5205_1975_Lei.html. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTA CATARINA. LEI Nº 6.844, DE 29 DE JULHO DE 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 29 jul. 1986. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1986/6844_1986_Lei.html. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA. LEI PROMULGADA Nº 1.114, DE 27 DE SETEMBRO DE 1988. Fixa o limite mínimo de rendimento dos professores admitidos em caráter temporário, altera a composição de grupos ocupacionais, extingue cargos, fixa limite máximo de remuneração, modifica os valores de vencimentos de cargos de quadros de Pessoal Civil da Administração Direta e Autarquias, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 27

set. 1988. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1988/1114_1988_Lei.html. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTA CATARINA. CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA DE 1989.

Diário da Constituinte: Florianópolis, SC, 05 out. 1989. Disponível em:

http://leis.alesec.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA. LEI Nº 8.391, DE 13 DE NOVEMBRO DE 1991. Disciplina a admissão de pessoal em caráter temporário sob regime administrativo especial, no âmbito do Magistério Público Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial:** Florianópolis, SC, 18 nov. 1991. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1991/8391_1991_Lei.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.139, DE 28 DE OUTUBRO DE 1992. Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. **Diário Oficial:** Florianópolis, SC, 29 out. 1992. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1992/1139_1992_Lei.html. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 150, DE 08 DE JULHO DE 1996. Altera o art. 3º da Lei Complementar nº 100, de 30 de novembro de 1993, e estabelece outras providências. **Diário Oficial:** Florianópolis, SC, 16 ago. 1996. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1996/150_1996_lei_complementar.html. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 304, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2005. Incorpora o abono previsto na Lei nº 12.667, de 2003, reajusta valores de gratificações previstas na Lei nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial:** Florianópolis, SC, 04 nov. 2005. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2005/304_2005_lei_complementar.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 455, DE 11 DE AGOSTO DE 2009. Incorpora o abono concedido pela Lei Promulgada nº 13.135, de 2004, ao vencimento dos membros do Magistério Público Estadual e institui o Complemento ao Piso Nacional do Magistério - CPNM, e adota outras providências. **Diário Oficial:** Florianópolis, SC, 11 ago. 2009a. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2009/455_2009_Lei_complementar.html#:~:text=Incorpora%20o%20abono%20concedido%20pela%20Lei%20Promulgada%20n.do%20Magist%C3%A9rio%20-%20CPNM%2C%20e%20adota%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 463, DE 28 DE OUTUBRO DE 2009. Altera o caput do art. 4º da Lei Complementar nº 455, de 2009, que incorpora o abono concedido pela Lei Promulgada nº 13.135, de 2004, ao vencimento dos membros do Magistério Público Estadual e institui o Complemento ao Piso Nacional do Magistério – CPNM, e adota outras providências. **Diário Oficial:** Florianópolis, SC, 28 out. 2009c. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2009/463_2009_Lei_complementar.html#:~:text=Altera%20o%20caput%20do%20art.%204%C2%BA%20Lei%20Complementar.provid%C3%Aancias

./%20O%20GOVERNADOR%20DO%20ESTADO%20DE%20SANTA%20CATARINA%2C
 . Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 539, DE 18 DE JULHO DE 2011. Modifica o valor de vencimento, altera gratificações, absorve e extingue vantagens pecuniárias dos membros do Magistério Público Estadual, ativos e inativos, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 19 jul. 2011. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2011/539_2011_Lei_complementar.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 592, DE 20 DE MARÇO DE 2013. Modifica o valor de vencimento dos membros do Magistério Público Estadual, ativos e inativos, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 21 mar. 2013. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2013/592_2013_Lei_complementar.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI Nº 16.360, DE 16 DE ABRIL DE 2014. Fixa os valores de vencimento dos membros do Magistério Público Estadual e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 16 abr. 2014. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2014/16360_2014_Lei.html#:~:text=Fixa%20os%20valores%20de%20vencimento%20dos%20membros%20do,LEGISLATIVA%20DO%20ESTADO%20DE%20SANTA%20CATARINA%2C%20EM%20EXERC%C3%8DCIO. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI Nº 16.794, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 15 dez. 2015a. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_Lei.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 668, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 28 dez. 2015b. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA. LEI Nº 16.861, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 28 dez. 2015c. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2015/16861_2015_Lei.html. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 83, DE 12 DE AGOSTO DE 2021. Altera a Constituição do Estado para estabelecer a remuneração mínima garantida devida aos integrantes da carreira do magistério público estadual e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 12 ago. 2021a. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/Emenda_Constitucional/2021/83_2021.html. Acesso em: 09 maio. 2024.

SANTA CATARINA. LEI Nº 18.280, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021. Fixa os valores de vencimento para os cargos integrantes do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual de que trata a Lei Complementar nº 668, de 2015, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 20 dez. 2021b. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2021/18280_2021_lei.html. Acesso em: 09 maio. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na Palma da Mão**: Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOGM1ZDNjZDctNTE0Zi00NTYwLTkxMDgtNDkxMDg4MDE1YjQyIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMTNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9&pageName=ReportSection403e2f435549db07a077>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SANTA CATARINA. LEI COMPLEMENTAR Nº 831, DE 31 DE JULHO DE 2023. Institui o Programa Universidade Gratuita e estabelece outras providências. **Diário Oficial**: Florianópolis, SC, 31 jul. 2023. Disponível em: https://leis.alesec.sc.gov.br/html/2023/831_2023_lei_complementar.html. Acesso em: 05 maio. 2025.

SANTOS, M. M. **Carreira docente e educação especial**: análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil. 2020. Dissertação (mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/881>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **PDE**: Plano de desenvolvimento da educação. Campinas: Autores Associados, 2022.

SC EM PAUTA. **Projeto que cria Sistema de Voucher Educacional avança no Parlamento catarinense**. SC em Pauta. 2024. Disponível em: <https://scempauta.com.br/2024/07/10/projeto-que-cria-sistema-de-voucher-educacional-avanca-no-parlamento-catarinense/>. Acesso em: 05 maio 2025.

SCHLESENER, A. H, Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. **Marxismo (s) e**

educação. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 9 maio. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. M. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIEMS, F. D.; BASSI, M. E. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina: legitimação de interesses privados na escola pública. **Trabalho necessário**, v. 21, n. 44, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/56118>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, E. S. **DIFERENCIAIS SALARIAIS ENTRE OS PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES E DEMAIS OCUPAÇÕES: QUAL A IMPORTÂNCIA DAS CARACTERÍSTICAS NÃO OBSERVÁVEIS?** 2014. Dissertação (mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://1library.org/document/q730nwky-diferenciais-salarios-profissionais-ciencias-ocupacoes-importancia-caracteristicas-observaveis.html>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SILVA, A. F. **A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa**. 2004. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17069/Tese-Andreia%20Silva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 maio 2024.

SINTE/SC. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Notícias. **Piso: Governo de SC apostou no esvaziamento do debate**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/202/piso-governo-de-sc-apostou-no-esvaziamento-do-debate>. Acesso em: 09 maio 2024.

SINTE/SC. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Notícias. **A meritocracia e o pacote do Governo**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/341/a-meritocracia-e-o-pacotaco-do-governo>. Acesso em: 09 maio 2024.

SINTE/SC. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. **História**. Florianópolis, [20–]. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Interna/1520/historia>. Acesso em: 09 maio 2024.

SINTE/SC. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Notícias. **Jurídico do SINTE/SC continua a cobrança da ação coletiva sobre afastamentos em geral**. Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://sinte-sc.org.br/Noticia/1900/juridico-do-sinte-sc-continua-a-cobranca-da-acao-coletiva-sobre-afastamentos-em-geral>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SINTE/SC. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Notícias. **Cadê o Plano de Carreira, governador?** Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/19668/cade-o-plano-de-carreira-governador>. Acesso em: 09 maio 2024.

SINTE/SC. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Notícias. **Reajuste salarial dos professores é aprovado, mas sem atender reivindicações do Sinte**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/22020/reajuste-salarial-dos-professores-e-aprovado-mas-sem-atender-reivindicacoes-do-sinte>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SCHEFFER, T. S. **Por uma educação de qualidade**: um estudo sobre a formação da agenda de valorização salarial do professor da educação básica. 2017. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14140>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SOUSA, A. M. B. **Do espaço escolar às ruas**: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina. 1994. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111418/97091.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 09 maio. 2024.

SOUZA, M. S. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO. **Revista Jurídica (FURB)**, Blumenau, v. 24, n. 53, p. 1-17, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/8121/4719>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SOUZA, J. I. **Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014)**: a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129184>. Acesso em: 21 ago. 2023.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Supremo Tribunal Federal STF - AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE**: ADI 4167 DF. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/20627435>. Acesso em: 26 abr. 2024.

STRASBURG, Q. R. **Professores excelentes**: Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade. 2019. Tese (doutorado em Educação) - Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8721>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In.: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método**

dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados / Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

VALVERDE, R. S. **O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017):** valorização ou desmonte do trabalho do magistério? 2018. Dissertação (mestrado em Sociologia Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198298>. Acesso em: 21 ago. 2023.

WONSIK, E. C. **A valorização e a precarização do trabalho docente:** um estudo de políticas públicas a partir de 1990. 2013. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/748>. Acesso em: 21 ago. 2023.

APÊNDICE A

Trabalhos selecionados no Estado do Conhecimento, por categoria de análise

Nível	Título	Instituição	PPG ⁶⁸	Autor
Categoria 1: Relação Anual de Informações Sociais				
Tese	Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo	USP	Educação	Quibao Neto, 2020
Tese	Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho-família	UFSCAR	Engenharia de Produção	Faria, 2010
Categoria 2: Remuneração, meritocracia e trabalho docente				
Dissertação	Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração	FGV	Administração Pública e Governo	Moriconi, 2008
Dissertação	A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro	USP	Economia Aplicada	Becker, 2009
Tese	Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente	UNESP	Educação Escolar	Barbosa, 2011
Dissertação	Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na educação pública	UNICAMP	Educação	Lima, 2015
Tese	Professores excelentes: Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade	UNISINOS	Educação	Strasburg, 2019
Dissertação	A Valorização do trabalho do professor para além da remuneração	UFSC	Educação	Berlatto, 2011
Categoria 3: Legislação federal e valorização docente				
Dissertação	O piso salarial nacional: a valorização do professor na Constituição de 1988	UFRN	Direito	Carneiro, 2012
Dissertação	A trajetória da remuneração docente a partir das políticas públicas educacionais e jurisprudências: análise das decisões do Supremo Tribunal Federal	UFMS	Educação	Camargo, 2022
Dissertação	Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996-2013)	UFU	Educação	Garcia, 2015
Dissertação	A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990	UTFPR	Educação	Wonsik, 2013
Dissertação	Por uma educação de qualidade: um estudo sobre a formação da agenda de valorização salarial do professor da educação básica	UFJF	Ciências Sociais	Scheffer, 2017
Dissertação	Carreira docente e educação especial: análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil	UNIFAP	Educação	Santos, 2020
Categoria 4: Políticas públicas e valorização docente na rede estadual catarinense				
Dissertação	A valorização do professor do ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades	UNISUL	Educação	Medeiros, 2014

⁶⁸ Programa de pós-graduação.

Dissertação	A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná	UNISUL	Educação	Oliveira, 2015
Dissertação	A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho	UNISUL	Educação	Bressan, 2019
Dissertação	O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores	UNISUL	Educação	Cabral, 2016
Dissertação	Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente	UFSC	Educação	Souza, 2014
Dissertação	O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): valorização ou desmonte do trabalho do magistério?	UFSC	Sociologia Política	Valverde, 2018

Fonte: Moriconi (2008); Becker (2009); Faria (2010); Barbosa (2011); Berlatto (2011); Carneiro (2012); Wonsik (2013); Medeiros (2014); Garcia (2015); Lima (2015); Oliveira (2015); Bressan (2019); Cabral (2016); Souza (2014); Scheffer (2017); Valverde (2018); Quibao Neto (2020); Strasburg (2019); Santos (2020); Camargo (2022); Elaboração própria (2025).

APÊNDICE B

Variáveis e filtros selecionados para proceder a coleta de dados dos professores das redes estaduais a partir da RAIS

Variável	Descrição	Código	Categorias selecionadas	
Ano	Ano corrente	2008 a 2021	2008 a 2021	
UF	Unidade da Federação	Todos ⁶⁹	Brasil ⁷⁰	
		41, 42, 43 ⁷¹	Sul ⁷²	
		42	Santa Catarina	
Vínculo ativo 31/12	Vínculo ativo dos profissionais no dia 31/12	0 ou 1	Todos	
Natureza Jurídica	Natureza jurídica do estabelecimento	1082	Poder Judiciário Estadual	
		1112	Autarquia Estadual ou Distrito Federal	
		1147	Fundação Estadual ou Distrito Federal	
		1171	Órgão Público Autônomo Estadual ou Distrito Federal	
		1058	Órg. Púb. do Poder Leg. Est. ou do Dist. Fed	
		1023	Poder Executivo Estadual ou Distrito Federal	
Tipo Vínculo	Tipo de vínculo empregatício do trabalhador	30	Estatutário ⁷³	Efetivos
		31	Estatutário RGPS ⁷⁴	
		10	CLT U/ PJ Ind ⁷⁵	Não efetivos
		15	CLT U/ PF Ind ⁷⁶	
		20	CLT R/ PJ Ind ⁷⁷	
		25	CLT R/ PF Ind ⁷⁸	
		35	Estatutário não Efetivo ⁷⁹	

⁶⁹ Os códigos são 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 41, 42, 43, 50, 51, 52, 53, que correspondem, cada um, às Unidades da Federação do Brasil.

⁷⁰ A média de todos os professores das redes estaduais de ensino das Unidades da Federação do Brasil corresponde à média brasileira.

⁷¹ 41 corresponde ao Paraná, 42 a Santa Catarina e 43 ao Rio Grande do Sul.

⁷² A média de todos os professores das redes estaduais de ensino das Unidades da Federação que compõem a Região Sul do Brasil corresponde à média do Sul.

⁷³ “Servidor regido pelo Regime Jurídico Único (federal, estadual e municipal) e militar, vinculado ao Regime Próprio de Previdência” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁷⁴ “Servidor regido pelo Regime Jurídico Único (federal, estadual e municipal) e militar, vinculado ao Regime Geral de Previdência Social” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁷⁵ “Trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela CLT, por prazo indeterminado” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁷⁶ “Trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa física por contrato de trabalho regido pela CLT, por prazo indeterminado” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁷⁷ “Trabalhador rural vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela Lei nº 5.889/1973, por prazo indeterminado” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁷⁸ “Trabalhador rural vinculado a empregador pessoa física por contrato de trabalho regido pela Lei nº 5.889/1973, por prazo indeterminado” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁷⁹ “Servidor público não efetivo (demissível ad nutum ou admitido por meio de legislação especial, não-regido pela CLT)” (Brasil, 2023b, p. 31).

		50	Temporário ⁸⁰	
		60	CLT U/ PJ Determinado ⁸¹	
		65	CLT U/ PF Determinado ⁸²	
		70	CLT R/ PJ Determinado ⁸³	
		75	CLT R/ PF Determinado ⁸⁴	
		90	Contrat Prazo Determinado ⁸⁵	
		95	Contrat TMP Determinado ⁸⁶	
		96	Contrat Lei Estadual ⁸⁷	
Escolaridade após 2005	Exibe totalização de mestrado e doutorado individualmente, assim como as outras nomenclaturas adotadas após 2005	7	Médio Completo	
		8	Superior Incompleto	
		9	Superior Completo	
		10	Mestrado	
		11	Doutorado	
CBO Ocupação 2002	Ocupação específica do requerente, segundo codificação da CBO 2002. É igual a variável CBO 2002, mas sem os militares	231105	Professor de Nível Superior na Educação Infantil (Quatro a Seis Anos)	
		231110	Professor de Nível Superior na Educação Infantil (Zero a Três Anos)	
		231205	Professor da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (Primeira a Quarta Série)	
		231210	Professor de Nível Superior do Ensino Fundamental (Primeira a Quarta Série)	
		231305	Professor de Ciências Exatas e Naturais do Ensino Fundamental	
		231310	Professor de Educação Artística do Ensino Fundamental	
		231315	Professor de Educação Física do Ensino Fundamental	
		231320	Professor de Geografia do Ensino Fundamental	
		231325	Professor de História do Ensino Fundamental	
		231330	Professor de Língua Estrangeira Moderna do Ensino Fundamental	
		231335	Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental	
		231340	Professor de Matemática do Ensino Fundamental	
		232105	Professor de Artes no Ensino Médio	
		232110	Professor de Biologia no Ensino Médio	
		232115	Professor de Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio	
		232120	Professor de Educação Física no Ensino Médio	

⁸⁰ “Trabalhador temporário, regido pela Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸¹ “Trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela CLT, por tempo determinado ou obra certa” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸² “Trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa física por contrato de trabalho regido pela CLT, por tempo determinado ou obra certa” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸³ “Trabalhador rural vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela Lei nº 5.889/1973, por prazo determinado” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸⁴ “Trabalhador rural vinculado a empregador pessoa física por contrato de trabalho regido pela Lei nº 5.889/1973, por prazo determinado” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸⁵ “Contrato de Trabalho por Prazo Determinado, regido pela Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸⁶ “Contrato de Trabalho por Tempo Determinado, regido pela Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, com a redação dada pela Lei nº 9.849, de 26 de outubro de 1999” (Brasil, 2023b, p. 31).

⁸⁷ “Contrato de Trabalho por Prazo Determinado, regido por Lei Estadual” (Brasil, 2023b, p. 31).

		232125	Professor de Filosofia no Ensino Médio
		232130	Professor de Física no Ensino Médio
		232135	Professor de Geografia no Ensino Médio
		232140	Professor de História no Ensino Médio
		232145	Professor de Língua e Literatura Brasileira no Ensino Médio
		232150	Professor de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio
		232155	Professor de Matemática no Ensino Médio
		232160	Professor de Psicologia no Ensino Médio
		232165	Professor de Química no Ensino Médio
		232170	Professor de Sociologia no Ensino Médio
		233105	Professor da Área de Meio Ambiente
		233110	Professor de Desenho Técnico
		233115	Professor de Técnicas Agrícolas
		233120	Professor de Técnicas Comerciais e Secretariais
		233125	Professor de Técnicas de Enfermagem
		233130	Professor de Técnicas Industriais
		233135	Professor de Tecnologia e Cálculo Técnico
		239205	Professor de Alunos com Deficiência Auditiva e Surdos
		239210	Professor de Alunos com Deficiência Física
		239215	Professor de Alunos com Deficiência Mental
		239220	Professor de Alunos com Deficiência Múltipla
		239225	Professor de Alunos com Deficiência Visual
		239420	Professor de Técnicas e Recursos Audiovisuais
		331105	Professor de Nível Médio na Educação Infantil
		331205	Professor de Nível Médio no Ensino Fundamental
		331305	Professor de Nível Médio no Ensino Profissionalizante
		332105	Professor Leigo no Ensino Fundamental
		332205	Professor Prático no Ensino Profissionalizante
Qtd Hora Contr	Quantidade de horas contratuais de trabalho por semana	-	Igual ou maior que 20 horas e igual ou menor que 40 horas
VI Remun Média Nominal	Remuneração média do ano em valor nominal, com duas casas decimais.	-	Igual ou maior que o salário mínimo nominal para cada ano e igual ou menor que o teto do funcionalismo público para cada ano

Fonte: Alves e Sonobe (2018); INEP (2020b); Brasil (2022d); Elaboração própria (2025).

APÊNDICE C

Síntese dos principais marcos legais federais que versam sobre a valorização da remuneração e da carreira dos professores

DOCUMENTO	EMENTA	PRINCIPAIS ASPECTOS
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988		Ampliou a concepção do que é valorização dos professores em relação às Constituições e LDB anteriores. A valorização, constituída enquanto um princípio do ensino do ensino público, é garantida através de: plano de carreira para o magistério público; piso salarial profissional; ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.
Lei nº 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Reiterou o que foi trazido na Constituição e expandiu a concepção de valorização docente com os seguintes elementos: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho. Não faz menção ao regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União que era trazido na Constituição, reforçando a descentralização adotada na reforma do Estado.
Emenda Constitucional nº 14/1996 Lei nº 9.424/1996	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	Estabeleceu o FUNDEF, com os recursos tendo como base o número de matrículas de 1ª a 8ª série do ensino fundamental das redes de ensino. Dos recursos do Fundo, 60% deveria ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério que estivessem atuando no ensino fundamental público. Impôs que as Unidades da Federação e municípios criassem novos PCCR para os profissionais do magistério.
Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº3/1997	Diretrizes para os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério da educação básica pública	Determinou que a jornada de trabalho dos docentes fossem de até 40 horas semanais, com 20 a 25% da jornada sendo de não interação com os educandos; que a remuneração acompanhe a titulação dos profissionais, além de estar vinculada ao custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal; e que a progressão na qualificação do trabalho docente conte com diversos incentivos, incluindo a dedicação exclusiva ao cargo, desempenho no trabalho mediante avaliação, qualificação profissional, tempo de serviço na função docente e avaliações periódicas de conhecimentos pedagógicos e na área curricular.
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação (2001 - 2010)	Trouxe a discussão sobre a valorização dos professores no item 10 do plano, Formação dos Professores e Valorização do Magistério, sintetizando os elementos trazidos nas legislações anteriores. Destacam-se os seguintes pontos: implantação de planos de carreira, com novos níveis de remuneração e promoção por mérito; implementação gradual de jornada de trabalho em tempo integral em uma única unidade escolar; destinação de 20 a 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas e atividades pedagógicas; identificação e formação de professores leigos; admissão de novos profissionais apenas com qualificações mínimas exigidas pela LDB; ampliação da oferta de cursos de mestrado e doutorado na área

		educacional, incentivando a pesquisa nesse campo.
Emenda Constitucional nº 53/2006 Lei nº 11.494/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Estabeleceu o FUNDEB, com os recursos tendo como base o número de matrículas nas redes de educação básica presencial. Dos recursos do Fundo, 60% deveria ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério que estivessem atuando na educação básica. Impôs que as Unidades da Federação e municípios criassem novos PCCR para os profissionais do magistério. Sua vigência era até 31 de dezembro de 2020.
Lei nº 11.738/2008	Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)	Garantiu aos profissionais do magistério das redes públicas do Brasil um Piso Salarial Profissional Nacional, no valor de vencimento de R\$ 950,00 para a formação de nível médio. Esse valor era referente à uma carga horária de 40 horas semanais e era a base para os anos de 2008 e 2009. Depois, o reajuste anual do PSPN deveria ocorrer conforme o percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno nos anos iniciais do ensino fundamental urbano. Ampliou a porcentagem da carga horária destinada a atividades de não interação com os educandos, saindo de 20% a 25% para 2/3, ou 33%, do total. Para os entes federativos que provarem não ter disponibilidade orçamentária para a implementação do PSPN, a União deveria complementar a integralização dos recursos. A Lei determinou, ainda, que as UF e os municípios adequassem seus PCCR ao piso até 31 de dezembro de 2009.
Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2009	Diretrizes para os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério da educação básica pública	Substituiu a Resolução CNE/CEB nº 3/1997, fixando novas diretrizes para a elaboração dos PCCR. Os elementos trazidos são sintetizados a partir dos documentos anteriores: acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna e nunca inferiores ao PSPN; desenvolvimento de ações para equiparar o salário no magistério público com outras carreiras de formação semelhante; progressão salarial considerando titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional, e valorização do tempo de serviço; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral, incentivando a ampliação da parte dedicada a atividades como preparação de aulas e formação continuada; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; integração aos sistemas de ensino nacionais e estaduais de formação com incentivos à qualificação profissional.
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (2014 - 2024)	Ampliou o número de metas voltadas à valorização dos professores. A meta 15 trouxe a necessidade de que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior para a área em que atuam. A meta 16 objetivou formar metade dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir que todos realizem formação continuada. A meta 17, por sua vez, buscou equiparar o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica com os demais profissionais assalariados, com nível superior completo. A meta 18 se referia ao objetivo de assegurar que todos os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino tivessem PCCR que respeitem o PSPN. A meta 20 previa um investimento público de 10% do PIB na educação pública.

Emenda Constitucional nº 108/2020 Lei nº 14.113/2020	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Estabeleceu o FUNDEB enquanto política de Estado, sem prazo para ser encerrado, com os recursos tendo como base o número de matrículas nas redes de educação básica pública presencial, os valores anuais por aluno, as especificidades das redes e os insumos necessários para a garantia da qualidade do ensino. Dos recursos do Fundo, 70% deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério que estejam atuando na educação básica.
--	---	--

Fonte: Brasil (1988; 1996a; 1996b; 1996c; 1997; 2001; 2006; 2007; 2008; 2009a; 2014; 2020a; 2020b);
Elaboração própria (2024).

APÊNDICE D

Síntese dos principais marcos legais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina que versam sobre a valorização da remuneração e da carreira dos professores

DOCUMENTO	EMENTA	PRINCIPAIS ASPECTOS
Lei nº 6.844/1986	Estatuto do magistério público do estado de Santa Catarina	Estabeleceu que a primeira investidura no magistério decorre da aprovação em concurso público de provas e títulos. Criou a gratificação por tempo de serviço, à base de 6% do vencimento, por triênio, até o máximo de 12. Criou uma série de gratificações aos membros do magistério público estadual. Definiu que o regime de trabalho dos membros do magistério seria de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, de acordo com a carga horária da unidade escolar.
Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989		Reiterou as indicações sobre valorização dos profissionais do ensino que estão na Constituição Federal de 1988. Acrescentou que os servidores públicos têm direito a um piso de vencimento não inferior ao salário mínimo nacional, e que são direitos específicos dos membros do magistério público estadual terem atualização e reciclagem permanentes, com afastamento das atividades sem que haja perda de remuneração; e progressão funcional da carreira, tendo como base a titulação.
Lei nº 8.391/1991	Admissão de pessoal em caráter temporário	Determinou que a admissão de professores temporários ocorresse exclusivamente para atividades docentes por tempo determinado, substituindo titulares afastados legalmente, exceto em caso de abertura de novas vagas, de vagas não ocupadas em concursos públicos e convênios com entidades específicas. Definiu que o regime de trabalho para os Admitidos em Caráter Temporário (ACT) seria de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais.
Lei Complementar nº 1.139/1992	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)	Estabeleceu que a carga horária de trabalho dos professores seja de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, sendo 8, 16, 24 e 32 aulas, respectivamente, para cada carga horária. Para os professores que atuavam nos Centros de Educação Infantil, o regime era de 40 horas, sendo 30 horas em sala de aula e 10 horas para outras atividades. Estabeleceu gratificação de regência de classe, equivalente a 30% sobre o vencimento do cargo efetivo, e de incentivo à ministração de aulas para professores, incidindo 10% sobre o vencimento. Determinou que a progressão funcional seja vertical, conforme o nível de escolaridade, e horizontal, conforme o tempo de serviço e o desempenho satisfatório no cargo. Na horizontal, era possível avançar duas referências por vez. Para os professores com licenciatura plena, eram 21 referências; para os professores pós-graduados, eram 7 referências.
Lei Complementar nº 455/2009	Instituição do Complemento ao Piso Nacional do Magistério	Instituiu como Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM) o abono garantido pela Lei Promulgada nº 13.135/2004 ao vencimento dos membros ativos e inativos do magistério público estadual.
Lei	Modifica o	Estabeleceu um novo valor para o vencimento dos profissionais que

Complementar nº 539/2011	valor do vencimento, as gratificações e outras vantagens pecuniárias	integram o quadro do magistério público estadual. Reajustou os valores das seguintes gratificações, estabelecidas pela Lei Complementar nº 1.139/1992: regência de classe para 40% do vencimento; incentivo à ministração de aulas para 25% do vencimento. Absorveu o Complemento ao Piso Nacional do Magistério (CPNM), de 2009, e os Prêmios Educar e Jubilar, de 2008.
Lei nº 16.794/2015	Plano Estadual de Educação (2015-2024)	Reiterou as metas voltadas à valorização dos professores trazidas no Plano Nacional de Educação de 2014. A meta 15 trouxe a necessidade de que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior para a área em que atuam. A meta 16 objetivou formar 75% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir que todos realizem formação continuada. A meta 17, por sua vez, buscou equiparar o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica com os demais profissionais assalariados, com nível superior completo. Além disso, a meta objetiva assegurar que todos os profissionais da educação básica das redes municipais do estado e da estadual tivessem PCCR que respeitem o PSPN. Definiu, ainda, um percentual de vínculos estáveis para as redes municipais e estadual atingirem em 2024. A meta 19 previa um investimento público de 10% do PIB do estado na educação pública até 2024.
Lei Complementar nº 668/2015	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)	Estabeleceu que a carga horária de trabalho dos professores seja de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, sendo 8, 16, 24 e 32 aulas, respectivamente, para cada carga horária. Caso não fosse possível cumprir toda a jornada contratada em uma mesma unidade escolar, o professor deveria ministrar as aulas remanescentes em outra unidade escolar, ou teria a jornada de trabalho reduzida proporcionalmente. Para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação especial, as jornadas de trabalho deveriam ser de 20 e 40 horas semanais, correspondendo, respectivamente, a 20 e 40 horas-aulas. Estabeleceu a gratificação pelo Exercício em Classe Unidocente e de Educação Especial, no valor de 12% sobre o vencimento; e gratificação para o exercício de direção e de assessor de direção de unidade escolar. Outras gratificações foram extintas. Determinou que a progressão funcional seja vertical, conforme o nível de escolaridade, e horizontal, conforme o tempo de serviço. Na progressão horizontal são 9 referências, que podem ser avançadas a cada 3 anos.
Lei nº 16.861/2015	Admissão de pessoal em caráter temporário	Determinou que a admissão de professores temporários ocorresse para substituir professores titulares afastados do cargo, para atender a projetos de prazo de duração determinado, caso falem professores titulares efetivos na unidade escolar e para atender às necessidades da Fundação Catarinense de Educação Especial. A jornada dos professores ACT para exercício nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação especial é de 20 ou 40 horas semanais, correspondendo a 20 e 40 horas-aula. No caso dos professores dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, a jornada deve ser preferencialmente, de 10, 20, 30 ou 40 horas. No entanto, conforme a demanda das unidades escolares, a jornada de trabalho pode ser distinta do estabelecido, podendo variar de 2 até 32 horas-aula na mesma escola.

Emenda Constitucional nº 83/2021	Remuneração mínima aos professores	Criou um dispositivo que garantiu o pagamento de um valor mínimo aos integrantes da carreira e temporários do magistério público estadual, no valor de R\$ 3.500,00 para quem possui diploma do ensino médio na modalidade normal; R\$ 4.000,00 para quem possui licenciatura curta; e R\$ 5.000,00 para quem possui licenciatura plena ou pedagogia. Os valores se referem a uma carga horária de 40 horas.
--	--	--

Fonte: Santa Catarina (1986; 1989; 1991; 1992; 2004; 2009a; 2009b; 2009c; 2011; 2015a; 2015b; 2015c; 2021a);
Elaboração própria (2024).