



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIANO ANDRÉ DA SILVA KADZERSKI

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E
VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CONCÓRDIA, SC**

Erechim

2025

LUCIANO ANDRÉ DA SILVA KADZERSKI

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E
VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CONCÓRDIA, SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

**Erechim
2025**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Kadzerski, Luciano André da Silva

Condições de trabalho docente no plano de cargos, carreira e vencimentos do magistério público municipal de Concórdia, SC / Luciano André da Silva Kadzerski. -- 2025.

125 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Simone Höpner
Pierozan

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2025.

1. Trabalho docente. 2. Condições de trabalho. 3. Plano de Carreira. 4. Educação básica. 5. Concórdia-SC. I. Pierozan, Sandra Simone Höpner, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUCIANO ANDRÉ DA SILVA KADZERSKI

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E
VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CONCÓRDIA, SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan

Aprovado em: 29 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN**
Data: 13/10/2025 16:32:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO INGRASSIA PEREIRA**
Data: 13/10/2025 07:59:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim

Documento assinado digitalmente
 **SOLANGE APARECIDA ZOTTI**
Data: 13/10/2025 01:52:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Solange Aparecida Zotti
Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia
Avaliador externo

Prof.^o Dr. Almir Paulo dos Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim
Suplente

Dedico esta pesquisa primeiro a mim mesmo,
pela coragem de enfrentar o desafio do mestrado e do tema proposto.
À minha mãe, que deu o suporte necessário para que eu tivesse condições
fisiológicas de realizar esse percurso.
Dedico também à minha orientadora e à banca, que contribuíram
com reflexões importantes para a construção desta dissertação.
À comunidade da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim,
e aos colegas docentes do Município de Concórdia,
para que sigam lutando por condições dignas de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Quando iniciei o curso, acreditava que conhecia algo sobre planos de carreira, especialmente o do município onde resido e atuo, por conhecer bem a letra da lei. Terminei o curso, após dois anos de pesquisa e reflexão sobre o tema escolhido para a dissertação, com a certeza de que aquilo que sei é só uma gota no oceano – por mais que saiba muito mais do que quando comecei.

A certeza é de que, ainda que se estudem todos os conceitos, se leia tudo que foi produzido sobre esse tema até o momento, ou em uma vida inteira, o assunto das condições de trabalho nunca será esgotado. E não o será, porque as condições de trabalho representam a própria materialidade da educação como trabalho educativo, em disputa e contradição direta com o aspecto ideológico (ideal, pensamento e imaginado para a educação).

Entre o imaginado (aqui representado na dimensão da legislação trabalhista de uma dada localidade) e o contexto do real, material, concretizado, sempre haverá o que explorar, descobrir e pesquisar sobre a educação.

Identificar as questões da condição dada aos professores de exercerem o seu trabalho revela mais do que os aspectos só das necessidades educativas. Revela a função social que a escola assume ao longo do tempo, o projeto de sociedade e as formas de dominação e exploração daqueles que servem de instrumento ao funcionamento das estruturas de poder e dominação social.

Agradeço às colegas Márcia Farinella e Luciana Rita Bellincanta Salvi, pelo especial incentivo a participar do edital de ingresso ao Mestrado da UFFS – *Campus Erechim*.

Um carinho e agradecimento especial à minha orientadora Sandra Pierozan, que recebeu muitas mensagens e ideias pouco convencionais (verdadeiras enxurradas de *brainstorming*) para a escrita e análise da dissertação.

Agradeço às colegas de carona até Erechim (especialmente Marli, Lucimara, Marcelo e Cassiele) pelas conversas, pelos silêncios e pelas aventuras nos trajetos até a titulação.

Um agradecimento especial à colega Marli Klumb, que, com seu conhecimento e experiência, me apresentou às leituras de Ricardo Antunes, que embasaram o pensamento sociológico desta produção. Também às mensagens de apoio e conforto, e parcerias que me incentivam a publicar.

Agradeço à colega Romara Rita Pozza Colombo, que me ensinou muito do que sei sobre direito administrativo e sobre os Planos de Carreira e legislação do Município.

Também agradeço especialmente aos professores Thiago, Marilane, Jerônimo e Nilce do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, que inspiraram muitas das buscas, reflexões e questionamentos que levaram à análise e à composição do texto da dissertação.

A todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, meu sincero agradecimento.

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

– CECÍLIA MEIRELES, 1990

RESUMO

A pesquisa tem como tema central as condições de trabalho docente na rede pública municipal de educação de Concórdia, SC. O objeto de estudo é a forma como essas condições são tratadas no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal e no Estatuto do Servidor Público Municipal, documentos que orientam as políticas públicas locais voltadas ao magistério. A investigação parte da seguinte problemática: como as condições de trabalho docente são estruturadas e garantidas nos documentos legais que regem o magistério municipal de Concórdia, SC, e quais implicações essas normativas têm na valorização e na organização da carreira docente? Para tanto, foi considerado o seguinte objetivo geral: analisar como as condições de trabalho docente na rede pública municipal de educação de Concórdia, SC, são tratadas no Estatuto e no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal. No decorrer do estudo, são examinados os mecanismos legais que regulam o trabalho docente, em diálogo com as discussões sobre valorização profissional e os desafios impostos pelas políticas públicas locais. A investigação se apoia na Teoria Crítica, compreendendo que sujeitos, tempos e espaços são historicamente construídos e que a produção humana não é neutra. A base teórica sobre trabalho e as condições de trabalho docente contempla autores como Amaral e Brittes (2012); Antunes (2009; 2018); Ferreira (2010); Monlevade (2000); Oliveira, Duarte e Vieira (2010); Oliveira e Vieira (2012); e Saviani (2005; 2009). A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, com abordagem bibliográfica e documental. Foram analisados o Plano de Carreira de 2011, o Estatuto do Magistério e a legislação correlata, triangulando os textos legais com dados censitários e da transparência pública. O estudo se concentra na rede municipal de ensino de Concórdia, SC, com foco nos últimos 30 anos de políticas de carreira docente, especialmente no Plano de Carreira vigente desde 2011. A análise revelou que o Plano de Carreira funciona como instrumento de conquista e de regulação: ao mesmo tempo em que garante mecanismos de progressão e distinção profissional, também promove a cisão entre docentes efetivos e temporários, contribuindo para a fragmentação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Trabalho docente; Condições de trabalho; Plano de Carreira; Educação básica; Concórdia, SC.

RESUMEN

La investigación tiene como tema central las condiciones laborales del profesorado en la red municipal de enseñanza de Concórdia (SC, Brasil). El objeto de estudio es la forma en que dichas condiciones se abordan en la carrera docente, según lo regulado en el Plan de Cargos, Carrera y Retribuciones del profesorado de la red municipal (denominación oficial en Brasil: Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal) y en el Estatuto del Profesorado municipal (denominación oficial en Brasil: Estatuto do Magistério), documentos que orientan las políticas públicas locales dirigidas al profesorado. La investigación parte de la siguiente problemática: ¿cómo se estructuran y garantizan las condiciones laborales del profesorado en los documentos legales que rigen el profesorado municipal de Concórdia (SC, Brasil) y qué implicaciones tienen esas normativas en la valorización profesional y en la organización de la carrera docente? Con este fin, se definió el siguiente objetivo general: analizar cómo las condiciones laborales del profesorado en la red municipal de enseñanza de Concórdia (SC, Brasil) se tratan en el Estatuto y en el Plan de Cargos, Carrera y Retribuciones del profesorado de la red municipal. A lo largo del estudio se examinan los mecanismos legales que regulan la labor docente, en diálogo con los debates sobre valorización profesional y con los retos impuestos por las políticas públicas locales. La investigación se apoya en la Teoría Crítica, entendiendo que sujetos, tiempos y espacios son construcciones históricas y que la producción humana no es neutra. La base teórica sobre trabajo y condiciones laborales del profesorado incluye autores como Amaral y Brittes (2012); Antunes (2009; 2018); Ferreira (2010); Monlevade (2000); Oliveira, Duarte y Vieira (2010); Oliveira y Vieira (2012); y Saviani (2005; 2009). La investigación es de naturaleza cualitativa y descriptiva, con enfoque bibliográfico y documental. Se analizaron el Plan de Carrera de 2011, el Estatuto del Profesorado municipal y la legislación relacionada, triangulando los textos legales con datos públicos. El estudio se centra en la red municipal de enseñanza de Concórdia (SC, Brasil), con foco en el Plan de Carrera vigente desde 2011. El análisis reveló que el Plan de Carrera funciona de manera simultánea como instrumento de conquista y de regulación: al tiempo que garantiza mecanismos de progresión y de distinción profesional, también promueve la escisión entre funcionarios de carrera e interinos, contribuyendo a la fragmentación de la clase trabajadora.

Palabras clave: profesorado; condiciones laborales; carrera docente; educación básica; Concórdia, SC (Brasil).

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Marco Legal da pesquisa: Legislação sobre as relações de trabalho dos professores no Município de Concórdia	24
Quadro 2 – Períodos e momentos decisivos da educação brasileira segundo Dermeval Saviani	40
Quadro 3 – Relação entre as categorias propostas por Hypolito (2012) e as garantias de valorização profissional na Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999)	61
Quadro 4 – Marco Legal dos Planos de Carreira	66
Quadro 5 – Cargos do Magistério no Plano de Carreira de 1995	67
Tabela 1 – Dados Censitários de 2024	73
Tabela 2 – Quantidade de Servidores em junho de 2024	75
Tabela 3 – Quantidade de Servidores Envolvidos no Magistério em junho de 2024	84
Tabela 4 – Vencimentos do Magistério Público Municipal – 2024	90
Tabela 5 – Vencimentos Possíveis com 21 Anos de Carreira e Doutorado	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário (professor temporário)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMC	Escola Municipal do Campo
FAPEN	Fundo de Aposentadoria e Pensões
Gestrado	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFC	Instituto Federal Catarinense
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
MEC	Ministério da Educação
PCCVM	Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SSMCR	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Concórdia e Região
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unisantos	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
vs.	<i>Versus</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
2.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	21
2.2	PESQUISA DOCUMENTAL.....	22
2.3	PESQUISA QUALITATIVA	24
2.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	25
2.5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	26
3	TRABALHO E EMPREGO.....	28
3.1	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	31
4	TRABALHO, TRABALHADORES E EDUCAÇÃO	39
4.1	ALGUM LUGAR NO MEIO-OESTE CATARINENSE.....	49
5	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARREIRA DE CONCÓRDIA, SC.....	59
5.1	CONTEXTO LEGISLATIVO LOCAL	60
5.2	PLANOS DE CARREIRA MUNICIPAIS	65
5.3	CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO.....	72
5.4	CONDIÇÕES SUBJETIVAS (IMATERIAIS) DE TRABALHO	79
5.5	CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO E CARREIRA	82
5.6	CONDIÇÕES DE REMUNERAÇÃO	89
5.7	CONDIÇÕES DE PROCESSO DE TRABALHO E SATISFAÇÃO	95
5.8	CONDIÇÕES DE RECONHECIMENTO DO TRABALHO	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL	115

1 INTRODUÇÃO

Quando eu frequentava o curso do Magistério (ensino médio), uma professora, que estava trocando a profissão pelo direito, afirmou (a respeito da legislação) que a lei foi feita para ser cumprida, e não questionada. Essa dissertação é sobre isso, sobre a ideia de que leis servem para ser cumpridas e não questionadas. Por muito tempo, essa foi a minha crença, de que a lei existe para ser cumprida cegamente, também na ignorância de que fosse a lei a única fonte do direito, ignorando que os costumes, a doutrina e a jurisprudência também são fontes igualmente legítimas do direito.

Minha experiência com o serviço público demonstrou que não só eu assim acreditava, mas que a maior parte dos colegas também sempre seguiu as leis – até quando elas eram descaradamente ilegais (impossibilidades jurídicas, leis inconstitucionais, mortas, omissas, *etc.*) e injustas – e que as leis se tornaram meio de controle das nossas ações como servidores. Bem, as leis surgiram como um mecanismo de contenção social, mas não é sobre isso que quero arguir na introdução.

Eu sempre trabalhei no serviço público. Comecei como professor temporário em 2012, logo após ter sido formado no magistério. Esse foi meu primeiro vínculo formal de trabalho com a educação, pois já era voluntário em atividades educacionais desde que era adolescente na Biblioteca Pública e na Orquestra Sinfônica de Concórdia. O curso Magistério-Educação Infantil Anos Iniciais havia me ensinado muita coisa, e eu sempre li muito, então sabia o que fazer em sala de aula, mas era um trabalhador alienado: não sabia que tinha direito às férias, décimo terceiro, horário de planejamento ou piso salarial. Perguntaria facilmente se previdência ou “CLT” eram coisas de comer.

Minha experiência inicial foi marcada por episódios de homofobia, e eu, que nada sabia sobre meus direitos (ou sobre legislação), um dia cansei. Já doente, inclusive, me demiti. Larguei a profissão docente – mas as experiências são para aprendermos – e aprendi nesse tempo a importância de um registro bem feito, de uma boa ata, para nossa defesa. Passei em um Concurso Público e fui nomeado agente administrativo junto ao Município de Concórdia.

Como agente administrativo, estava já um pouco esperto, mais desperto, e exigia que tudo fosse feito por escrito. No primeiro dia de trabalho recebi, da então secretária de Administração, o seguinte conselho: “O administrador público só faz aquilo que está escrito.” Eu sabia muito bem disso, mas não conhecia até então a doutrina jurídica de Hely Lopes

Meirelles¹, cuja máxima utilizei diversas vezes: o administrador público faz somente aquilo que a lei autoriza.

A missão do cargo de agente administrativo era garantir a legalidade de todos os atos da administração pública, e eu tive o prazer – neste tempo em que fiquei como agente administrativo (2015-2020) – buscar ler as leis municipais e conhecê-las em miudezas. Tive a oportunidade de conversar com os colegas sobre a história dessas leis, e ter como apoio alguém que conhecia profundamente o processo legislativo e que participou da criação das principais leis municipais como diretora de Recursos Humanos.

Atuando na Secretaria de Saúde iniciei cuidando do controle de frequência dos servidores, e minha primeira “tarefa oficial” (atividade a mim delegada) foi conhecer (e praticamente decorar) o Estatuto do Servidor Público, o Plano de Carreira e a Consolidação das Leis do Trabalho. Um diferencial do nosso departamento era que, utilizando planilhas, cuidávamos da vida funcional de todos os mais de 400 servidores da pasta. Um dia, em uma reunião interna, a colega e eu definimos como missão da seção administrativa em que atuávamos ‘ser uma referência em recursos humanos’ e passamos a trabalhar para conhecer todos os trabalhadores da pasta e saber se eles tinham algum direito de acessar e orientá-los.

Minha função também foi se adaptando à habilidade e ao conhecimento da legislação local. Comecei distribuindo processos na seção legislativa do poder executivo, local em que conheci onde e como se montavam as leis e os processos administrativos; depois fui transferido para a auditoria do Sistema Único de Saúde, local em que conheci o funcionamento de quase todo o serviço municipal de saúde, o que e onde se prestavam os serviços, até ser transferido à seção administrativa da Secretaria de Saúde, local em que trabalhei e permaneci a maior parte do tempo dessa vida funcional, cerca de quatro anos e meio.

Conforme conhecia mais a estrutura administrativa e organizacional – área que estudava com muito prazer – eu assumi também outras funções para além dos recursos humanos, como a comunicação oficial, os processos administrativos (não só os disciplinares, mas no geral), ouvidorias, judicialização do Sistema Único de Saúde, convênios, entre outros. Esse tempo me deu espaço para conhecer as burocracias do Município de Concórdia bem de perto, e por dentro.

Aos poucos fui me tornando uma referência sobre o conhecimento das leis municipais para os colegas, e sempre que algum servidor municipal tinha uma dúvida, me buscava para

¹ Importante jurista brasileiro, que definiu doutrinas relacionadas ao Direito Administrativo Brasileiro.

saber se eu conhecia alguma regulamentação específica que tratasse do assunto. Depois que o município aderiu ao Portal de Leis Municipais, o acesso à informação legal ficou mais fácil.

Depois, em 2020, passei em um concurso e assumi o cargo de especialista em educação-orientador educacional. Durante o tempo em que estive no cargo (três anos) atuando em escolas, percebi que os colegas não conheciam seus direitos e a legislação, e que muitas vezes eram repassadas orientações irregulares para cumprimento. As ilegalidades ou vícios formais (impossibilidades jurídicas) eram ignorados – pois os direitos e a legislação eram pouco conhecidos.

O período em que atuei como especialista em educação - orientador educacional (2020-2022) foi marcado por desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos. Trabalhei em duas escolas, onde percebi que a gestão (de forma generalizada) demonstrava fragilidades evidentes, com gestores sem formação específica ou preparo técnico para a administração educacional e pública. Nessas instituições, o clima organizacional era permeado por conflitos interpessoais e disputas secundárias que, frequentemente, desviavam o foco das necessidades pedagógicas e estruturais da escola.

A precariedade estrutural era recorrente, com problemas como infiltrações que exigiam medidas improvisadas, como o uso de baldes para conter goteiras nas salas de aula, ou a falta de acessibilidade. A carência de professores também era crítica, pois os responsáveis pela gestão municipal não realizavam as contratações necessárias, deixando a escola desassistida para lidar com essa demanda e improvisar o atendimento aos alunos.

No campo pedagógico, a formação profissional revelava lacunas preocupantes. Muitos colegas apresentavam dificuldades em conteúdos básicos que deveriam ter sido consolidados na licenciatura, o que comprometia a prática docente. Além disso, as formações continuadas oferecidas restringiam-se, na maior parte das vezes, a palestras pontuais, descontextualizadas e pouco eficazes para responder às demandas concretas do cotidiano escolar.

As tensões no ambiente escolar também se manifestavam em episódios de agressões físicas e verbais envolvendo profissionais, alunos e famílias, demandando esforços constantes de mediação e gerenciamento de conflitos. Embora a pandemia da Covid-19 tenha se somado a alguns desses problemas, eles já se mostravam estruturais e persistiram após o retorno das atividades presenciais.

Essas vivências evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas para a gestão educacional, bem como investimentos na formação continuada de professores e na estrutura física das escolas, promovendo condições mais adequadas ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento escolar.

A educação tem-me feito de lutas (pelo óbvio muitas vezes, como por exemplo, por alunos terem acesso à escola, pelo piso salarial) e a luta pelo piso, inclusive, foi o estopim para que eu fosse reprovado no estágio probatório. Mas a educação é feita de lutas, que não são possíveis de batalhar sozinhas. E é aí que vêm, de novo, as leis, essas que foram escritas – e que não são as únicas fontes do direito em virtude de precisar considerar a jurisprudência, a doutrina e os costumes. É por isso que às vezes nos é dado o direito de, até em uma educação amorosa, termos direito à justa raiva.

E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (Freire, 1996, p. 39).

E nesse contexto, vi e me vi exigindo, já fui exigido, que a educação tivesse qualidade, mas como ter uma educação de qualidade com condições de trabalho precárias e injustas? Já vi, me vi exigindo, e já fui exigido, da cobrança dos *gerencialismos*² que recaem sobre a escola: o plano de aula precisa estar no sistema, mas não tem professor em sala, pois não contrataram, e a sala é escura, fria ou quente demais, não tem material, não tem papel, o mofo tomou conta do teto, tem muitos alunos na turma, não deixam desdobrar essa turma, o professor adoeceu, faltaram sete professores em um único dia... E o que importava? Importava que o sistema de registros informatizado estivesse em dia.

É por isso que esta dissertação não é sobre o cumprimento das leis, mas sobre nosso exercício de percebê-las como produção cultural humana, e constatar que as leis podem (e devem) ser questionadas. Leis essas, que organizam o serviço público e os seus trabalhadores, leis que, por sua natureza, deveriam ser trabalhistas e tratar dos direitos desses trabalhadores, e que, ao mesmo tempo, organizam e garantem condições de trabalho. A minha experiência como servidor não é um viés, mas um repertório que enriquece a interpretação dos documentos, mantendo o rigor científico.

Quando converso com um colega que trabalha na educação, e o assunto são os direitos e os deveres, seus ou dos alunos, a pergunta que fazem é: “onde está, na letra da lei, escrito isso?” Frequentemente ouço também: “só há direitos para os alunos; eles batem na gente, e

² Modelo de gestão gerencial aplicado à administração pública e que tem influenciado fortemente a educação brasileira, alinhando-se as tendências internacionais. Essa abordagem busca, basicamente aumentar a eficiência e eficácia da gestão, muitas vezes através da adoção de práticas como avaliações em larga escala e foco em resultados. Vem sendo defendida como uma forma de, supostamente, garantir que o poder público busque os resultados almejados, contribuindo, não somente para a eficiência da máquina pública, mas também para melhorar os resultados obtidos com as ações do Estado (Cabral Neto, 2010).

não podemos fazer nada”. A fim de observar a letra da lei e os direitos dos professores, é que a dissertação foi produzida com base em uma pesquisa documental, para explorar justamente quais são as condições de trabalho docente expressas na legislação municipal, como direitos. Legalmente, qual é o direito que nos é dado, como professores, em relação a ter condições de trabalho?

Os professores constituem suas trajetórias profissionais a partir de suas experiências com os ambientes escolares, no contato com o conhecimento científico, e a partir desses conhecimentos, vivências e experiências, na articulação da teoria e da prática, conduzem sua práxis docente. Assim, estabelecemos que o tema da pesquisa sejam as condições de trabalho docente. A relevância da discussão proposta se dá no reconhecimento dos docentes enquanto trabalhadores, cujas condições de trabalho são discutíveis e teorizáveis e, especialmente, no que concerne à sua carreira, remuneração e jornada de trabalho, e é isso que me motiva para esta pesquisa.

Assim, dado esse contexto, constitui-se como problema de pesquisa a pergunta: Quais são as condições de trabalho docente previstas no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério de Concórdia e nas legislações correlatas, e como elas expressam dispositivos de emancipação e de controle, incidindo nos momentos de acesso, permanência e êxito na carreira docente?

A proposta dessa dissertação, uma pesquisa qualitativa, do tipo documental e bibliográfico, possui como objetivo analisar como as condições de trabalho docente na rede pública municipal de educação de Concórdia, SC, são tratadas no Estatuto e no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Concórdia. Essa análise busca fundamentar debates e discussões sobre as condições do trabalho a partir de um marco legal.

Para alcançar as possibilidades de discussão do problema, a pesquisa estrutura-se com base nos seguintes objetivos específicos, para permitir a análise do tema proposto:

- a) Realizar uma revisão bibliográfica sobre as condições de trabalho docente, para compreender como as condições de trabalho dos docentes brasileiros estão sendo abordadas por outras pesquisas e qual a sua teorização.
- b) Identificar os documentos legais que tratam das condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Concórdia, SC;
- c) Delimitar as condições de trabalho docente presentes no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos e no Estatuto do Servidor Público Municipal em Concórdia, SC;

- d) Realizar um levantamento dos dados sobre condições de trabalho docente no Plano de Cargos, Carreiras e Salários e no Estatuto do Servidor Público Municipal em Concórdia, SC;
- e) Analisar as condições de trabalho docente no município de Concórdia, SC, a partir do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal, e de forma complementar, no Estatuto do Servidor Público Municipal;
- f) Propor, como produto educacional, uma formação com professores e servidores sobre as condições de trabalho docente em Concórdia, SC, realizada em parceria com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Concórdia e Região (SSMCR) e a Universidade, por meio da extensão.

A contribuição desta pesquisa será a demonstração das condições de trabalho docente em Concórdia, SC, considerando as práticas de contratação e de gestão de pessoas, a isonomia interna no quadro de pessoal contratado no magistério, as categorias de pessoal dos quadros de funcionários públicos e a composição da jornada de trabalho e da remuneração dos professores. Ao longo da dissertação, será produzido um estudo relevante sobre as condições de trabalho docente na legislação para os professores de Concórdia, SC.

No mesmo sentido, a pesquisa encontra-se alinhada com os objetivos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, que busca promover pesquisas que contribuem para a formação de docentes-pesquisadores, fortalecendo a Educação Básica e ampliando os saberes docentes embasados na experiência e experimentação da docência e da gestão escolar (UFFS, 2018). Além disso, considera a necessidade de produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas educacionais. Este projeto propõe esclarecer as condições de trabalho docente e fundamentá-las para além do senso comum.

Ao longo do texto, serão apresentados capítulos teóricos, que, a partir dos objetivos específicos da pesquisa, vão construindo os elementos da discussão. Desta maneira, a organização textual da pesquisa está estruturada em seis capítulos.

A introdução, como o primeiro capítulo, apresenta o tema, os objetivos e as justificativas do estudo, situando o problema e a relevância da investigação sobre as condições de trabalho docente no município de Concórdia, Santa Catarina. Apresento-me como pesquisador e relaciono o *lôcus* da pesquisa com minha experiência.

O segundo capítulo, denominado “Metodologia da pesquisa”, explicita as opções teórico-metodológicas, descrevendo as etapas da pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, bem como os procedimentos de análise dos dados e a elaboração do produto educacional.

O terceiro capítulo, intitulado “Trabalho e emprego”, discute os fundamentos teóricos sobre o trabalho e o emprego na sociedade capitalista e as particularidades do trabalho docente, abordando suas condições materiais e imateriais de realização. Realiza uma revisão bibliográfica sobre as condições do trabalho docente, para compreender como as condições de trabalho dos docentes brasileiros estão sendo abordadas por outras pesquisas e qual a sua teorização.

No quarto capítulo, denominado “Trabalho, trabalhadores e educação”, no aspecto crítico de relacionar sujeitos, tempos e espaços, apresenta o contexto da educação local. São discutidos os aspectos sociais e históricos que marcam a relação entre trabalho e educação no Brasil, situando o contexto regional do meio-oeste catarinense, *lócus* em que se insere a pesquisa.

O quinto capítulo, “Condições de trabalho docente no Plano de Carreira de Concórdia, SC”, identifica os documentos legais que tratam das condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Concórdia, SC e apresenta a análise documental e crítica do Plano de Carreira, organizada em dimensões que tratam das condições de trabalho docente em Concórdia, SC.

O sexto capítulo traz as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa à luz dos objetivos propostos e evidenciando as contradições entre a valorização formal presente na legislação e as condições de trabalho vivenciadas pelos professores da rede municipal de ensino de Concórdia.

Por fim, o apêndice apresenta a proposta de um Produto Educacional, no formato de uma dinâmica para a interpretação das condições de acesso, permanência e êxito no cargo docente. A dinâmica pode ser enquadrada como uma atividade formativa de análise dos Planos de Carreira de diferentes redes de ensino.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa consiste, conforme Minayo (1994), na apresentação das concepções teóricas de abordagem e do conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade investigada a partir da inspiração do pesquisador. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfico, tem como objetivo analisar as condições de trabalho docente na rede pública municipal de educação de Concórdia, SC, a partir do seu Plano de Carreira e, subsidiariamente, do Estatuto do Servidor Público.

Partindo dos conceitos de pesquisa em educação de Lüdke e André (1986, p. 11), a pesquisa considera que a “realidade educacional” natural é composta pelos documentos oficiais que regem as condições de trabalho docente em Concórdia, e que o pesquisador é o principal instrumento de análise da “realidade educacional”. Dessa forma, não é neutra a leitura e interpretação desses documentos (Lüdke e André, 1986, p. 4-5), mas guiada por uma bagagem experiencial do pesquisador como profissional da educação, o que permite realizar uma análise que vai além da simples consulta, com o apoio da Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer, 1985).

A definição de um problema de pesquisa e da aplicação de métodos para alcançar respostas sobre ele está diretamente relacionada à elaboração de toda pesquisa acadêmica enquanto investigação de objetos sociais. Esse problema inicial necessita estar articulado a conhecimentos anteriores e demanda também a criação de novas referências sobre esse assunto (Minayo, 1994). Constitui-se como problema dessa pesquisa: Quais são as condições de trabalho docente previstas no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério de Concórdia e nas legislações correlatas, e como elas expressam dispositivos de emancipação e de controle, incidindo nos momentos de acesso, permanência e êxito na carreira docente?

A realização da pesquisa ocorreu por meio de revisão bibliográfica sobre o que são condições de trabalho docente, seguida da delimitação do marco legal dos documentos que tratam das condições de trabalho docente no município de Concórdia em vigência no ano de 2024. A partir da legislação, buscou-se identificar quais são as condições de trabalho docente que estão garantidas legalmente aos professores, organizadas em categorias, e analisadas em direitos (ou omissões) a partir do campo teórico.

Ao final, é proposta, como produto educacional, uma formação com professores e servidores sobre as condições de trabalho docente em Concórdia, SC, realizada em parceria

com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Concórdia e Região (SSMCR) e a Universidade Federal da Fronteira Sul, por meio da extensão.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica consiste na busca dos conhecimentos historicamente acumulados sobre o tema investigado, a fim de identificar quais ideias circundam o campo de discussão e a análise do objeto que está sendo pesquisado. Uma vez que a produção científica está relacionada não só a quem a produz, mas também às influências da instituição na qual está inserida (Morosini, 2014), é importante reconhecer as influências anteriores dessas discussões, para fundamentar o embasamento da investigação nas pesquisas que a precederam (Minayo, 1994).

Inicialmente, buscou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), identificar as pesquisas que continham a temática da condição de trabalho docente nas dissertações e teses disponíveis no âmbito do material bibliográfico disponível, para identificar a teorização desse campo de investigação.

Os materiais bibliográficos para análise foram selecionados com base no estabelecimento de termos de pesquisa, na barra principal de buscas da BDTD, como descritores de busca, com o critério “todos os campos”, o que significa que os resultados envolveram a presença dos termos descritores nos campos título, autor ou assunto.

Definiram-se os descritores de inclusão para a revisão a partir do objetivo geral da dissertação, com a intenção de identificar em pesquisas predecessoras qual é o viés teórico-metodológico e as referências utilizadas para discutir as condições de trabalho docente. Constituíram-se como os descritores para os termos de busca:

- a) “condições de trabalho docente”;
- b) “Concórdia” AND “SC” e “Concórdia, Santa Catarina, Educação”.

Por meio do descritor “condições de trabalho docente”, a pesquisa teve como propósito identificar a produção sobre essas condições ao longo do tempo e das instituições. A partir do filtro de algumas das produções, buscaram-se reconhecer os textos que abordaram as condições de trabalho docente e suas respectivas referências teórico-metodológicas. Os descritores “Concórdia” AND “SC” e “Concórdia, Santa Catarina, Educação”, foram utilizados para localizar produções sobre o trabalho docente no território de Concórdia, SC, que pudessem suscitar a discussão sobre o trabalho dos professores nessa rede.

O sentido da revisão bibliográfica foi servir-se da produção intelectual anterior com objetos de pesquisa semelhantes, para, a partir de explicações parciais da realidade, esclarecer o que são as condições de trabalho docente em Concórdia, SC. Esse movimento possibilitou ao pesquisador identificar autores relevantes para o embasamento teórico, constituindo a partir disso, os autores principais e o referencial bibliográfico para a teorização da investigação.

Por meio dos resultados filtrados foi possível observar as instituições que estudaram as condições de trabalho docente, os autores utilizados para fundamentar as discussões teóricas e sua conceituação. Também foi possível identificar o que já havia sido discutido em trabalhos anteriores sobre o perfil do professor na cidade de Concórdia, SC.

A partir da análise de teses e dissertações percebeu-se que o conceito de “condições de trabalho docente” mais recorrente foi atribuído ao verbete presente no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”, de Oliveira (2010). Verificou-se, ainda, que os autores mais referenciados e utilizados na teorização das produções analisadas foram Dalila Andrade de Oliveira e Ricardo Antunes.

Os autores identificados por meio da pesquisa e suas respectivas produções sobre as condições de trabalho docente contribuíram para a teorização desta investigação e constituíram o referencial teórico da revisão bibliográfica, conforme detalhado na discussão do capítulo seguinte.

2.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental foi realizada por meio da análise da legislação municipal correlata ao Plano de Carreira do Magistério (Concórdia, 2011), consistindo em um método de coleta de dados que possibilitou a análise sistematizada das informações contidas nos documentos públicos. O primeiro passo do pesquisador na análise documental, conforme Cellard (2012, p. 296) é “localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”. Dessa forma, a constituição do *corpus* buscou reunir documentos públicos relevantes, capazes de evidenciar as condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Concórdia, SC, e de representar o coletivo dos professores, reconhecendo-os não como textos neutros, mas como artefatos sociais carregados de significados e contradições.

A análise documental, ainda conforme Cellard (2012), apresenta procedimentos para o acesso ao conteúdo dos documentos, os quais foram delimitados como: análise preliminar dos

textos, estudo do contexto de produção, identificação do autor e dos autores sociais envolvidos, avaliação da confiabilidade, natureza dos documentos, conceitos-chave e lógica interna. A pesquisa analisou a relação entre o contexto histórico da educação no Brasil, e os aspectos da produção social relacionados ao trabalho, com o objetivo de identificar as condições de trabalho presentes no Plano de Carreira dos professores da Rede Municipal de Ensino de Concórdia, SC.

O *corpus* da análise documental foi definido a partir do levantamento da legislação que trata das relações de trabalho dos professores, constituindo, para esta pesquisa, o marco legal do trabalho docente na rede municipal de ensino de Concórdia, SC. Esse levantamento foi realizado por meio do Portal de Leis Municipais, utilizando-se palavras-chave para localizar emendas à Lei Orgânica, leis ordinárias, leis complementares e decretos normativos. Como critério de inclusão nesse marco legal, foram considerados os atos normativos que legislam diretamente sobre o trabalho docente. Uma busca preliminar com o descritor “Professor” realizada em 6 de janeiro de 2024, identificou 314 atos relacionados ao termo. Desses, 164 eram leis disponíveis para consulta e análise, das quais foram selecionadas aquelas consideradas mais relevantes para os objetivos da pesquisa:

Quadro 1 – Marco Legal da pesquisa: Legislação sobre as relações de trabalho dos professores no Município de Concórdia

DOCUMENTO	ANO
Estatuto dos servidores públicos, e alterações.	1994
Plano de Carreira, cargos, vencimentos e salários dos servidores, e alterações. (revogada)	1995
Lei do Sistema Municipal de Ensino	1999
Estatuto e o Plano de Carreira e remuneração do magistério público municipal, e alterações. (revogada)	2005
Lei do piso do magistério, e alterações.	2008
Plano de Carreira do magistério, e alterações.	2011

Fonte: Elaborado pelo autor.

A legislação correlata constituiu o marco legal referencial utilizado como fonte para a coleta de dados sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública municipal de ensino de Concórdia, SC.

A intenção foi reunir um conjunto de documentos, que possibilitassem, a partir deles, analisar a condição de trabalho docente legalmente instituída na rede pública municipal de Concórdia, SC, com base nas categorias de condições de trabalho docente propostas por Hypolito (2012), bem como realizar uma análise indutiva do Estatuto e do Plano de Carreira. Simultaneamente, buscou-se desenvolver uma abordagem crítica, considerando sujeitos, tempos e espaços na produção dessas condições por meio da pesquisa documental.

Além de representar um levantamento de dados, a análise documental configurou-se como um método de pesquisa qualitativa, pois, seguindo Lüdke e André (1986), buscou-se compreender o 'significado' que a sociedade atribui às condições de trabalho docente. Nesse sentido, os documentos do Plano de Carreira foram tratados não apenas como textos legais, mas como reflexos históricos e sociais das tensões e conquistas relacionadas à valorização do professorado.

2.3 PESQUISA QUALITATIVA

As autoras Lüdke e André (1986) identificaram cinco características da pesquisa qualitativa, sendo elas, (a) o ambiente natural como fonte de dados, (b) os dados coletados são predominantemente descritivos, (c) a preocupação com os processos é maior que a com os produtos, (d) há relevância na significação atribuída pelos sujeitos pesquisados à realidade; e,

(e) a análise dos dados tende a ser indutiva. Essas características foram transpostas para a análise documental, entendendo-se o “ambiente natural” como o marco legal do trabalho docente no município de Concórdia, SC.

Os documentos oficiais constituíram a fonte primária de dados, sendo tratados não como registros neutros, mas como produtos culturais carregados de significados e contradições. A pesquisa assumiu caráter predominantemente descritivo, ao mapear como as categorias das condições de trabalho docente emergiram das normas, sem se limitar à descrição. Inspirada pela Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer, 1985), rejeitou-se uma leitura positivista e buscou-se captar os processos históricos e as contradições internas que atravessam esses documentos, interpretando-os como expressões ideológicas de relações de poder que moldaram a docência no contexto municipal.

A abordagem qualitativa, nesse sentido, considerou as questões particulares da docência, expressas no marco legal, em um nível que não pôde ser apenas quantificado. Foi predominantemente descritiva e, conforme propôs Minayo (1994), baseou-se em um universo de significados que corresponde a um espaço profundo de relações, não passível de redução à mera operacionalização de variáveis.

A investigação proposta nesse projeto, observado o objetivo geral, não se limitou à descrição legal das condições de trabalho, mas buscou compreender quais elementos de valorização docente que se manifestaram nesse *lócus*, percebendo a relação entre sujeitos, tempos e espaços.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de coleta e análise de dados constituiu parte fundamental da pesquisa documental sobre as condições de trabalho docente em Concórdia, SC. A metodologia adotada buscou compreender os aspectos centrais dessas condições, por meio da análise dos documentos legais, que serviram como fonte de dados da investigação.

Inspirando-se em Roque (1999), a análise dos dados foi organizada em cinco fases: preparação das informações, unitarização do conteúdo, categorização das informações, descrição das evidências identificadas e interpretação dos dados coletados. A análise foi conduzida por meio da categorização dos artigos legais segundo as categorias propostas por Hypolito (2012), descrevendo textualmente como cada condição se apresentava na legislação. Em seguida, procedeu-se à organização da interpretação dos dados sobre as condições de

trabalho docente na rede municipal de educação de Concórdia, SC, com o objetivo de observar as contradições internas presentes nos textos legais.

A preparação das informações envolveu a organização e catalogação dos documentos legais estabelecidos para a pesquisa, por meio da análise documental, que resultou na constituição do marco legal. Após a identificação das fontes de dados, realizou-se uma leitura minuciosa da legislação relacionada ao objeto da pesquisa, com o intuito de compreender como as condições de trabalho estão abordadas na legislação e nos documentos normativos da rede municipal de educação de Concórdia, SC.

Essa leitura permitiu a coleta dos dados relevantes, que foram categorizados conforme as temáticas do projeto de pesquisa. As categorias de análise foram inspiradas nas proposições de Hypolito (2012), servindo como base para a reflexão crítica sobre as condições de trabalho docente.

As evidências identificadas foram organizadas e descritas com base nas categorias analíticas, destacando os elementos essenciais relacionados ao objeto da pesquisa na legislação. A partir da sistematização e das descrições realizadas, a interpretação das informações categorizadas buscou compreender as nuances das condições de trabalho docente em Concórdia, SC, relacionando os resultados com a teorização sobre o tema. A intenção foi partir das informações manifestas no conjunto legal para captar conteúdos latentes e significados ocultos nos textos normativos.

A análise cuidadosa e crítica dos documentos legais visou à compreensão das condições de trabalho docente na rede municipal de educação de Concórdia, SC. A sistematização das informações coletadas permitiu não apenas a identificação das nuances manifestas, mas também a revelação de sentidos implícitos e contradições internas, enriquecendo assim a compreensão sobre a realidade do trabalho docente no contexto investigado.

2.5 PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta do Programa do Mestrado Profissional de Educação envolve a criação de um produto educacional com base no tema de pesquisa, nesse caso, as condições de trabalho docente nas unidades educacionais municipais de Concórdia, SC. A resolução que aprovou o regimento do programa (UFFS, 2018), e alterações, define que,

[...] a criação [...] de produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o

horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.

Assim, além de propor um produto educacional, esse produto necessita de uma aplicabilidade imediata, que permita a reflexão sobre a vivência pedagógica, aqui transversalmente às condições de trabalho docente, e amplie saberes docentes embasados na experiência e na gestão escolar. Sartori e Pereira (2019, p. 31) inferem:

Entendemos que as pesquisas produzidas no MPE devem ser aplicadas ao enfrentamento de problemas que desafiam os(as) profissionais da área da educação. Para isso, a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional.

Assim, além de problematizar as condições de trabalho docente, quanto à remuneração e composição de jornada, as pesquisas produzidas devem ser aplicadas no enfrentamento de problemas que desafiam os professores e a gestão escolar, e o produto a ser proposto aqui deve atender a esse princípio.

Parte significativa do encaminhamento dessa pesquisa, que trata sobre trabalho, é o reconhecimento das instituições representativas da classe trabalhista dos professores, nesse caso, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Concórdia e Região (SSMCR). Os sindicatos possuem como prerrogativa “colaborar [...] com o estudo e solução dos problemas que se relacionam com a profissão” (Brasil, 1939) e são fundamentais nos movimentos da consciência de classe.

Assim, a partir dos resultados da pesquisa identificados e teorizados, foi proposta, como produto educacional, uma formação com professores e servidores sobre as condições de trabalho docente em Concórdia, SC, realizada em parceria com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Concórdia e Região e a Universidade Federal da Fronteira Sul, por meio da extensão.

3 TRABALHO E EMPREGO

O capítulo tem por finalidade atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa³, e expor a “lente teórica” que servirá como “óculos” para *olhar* e *ver* os documentos que serão analisados. Inicia-se expondo uma revisão bibliográfica a partir de autores que discutem as condições de trabalho docente, para a compreensão de como essas condições têm sido abordadas em outras pesquisas, bem como o suporte teórico-metodológico utilizado na compreensão e análise desse objeto. Aqui, o *carreador* (a estrada) da discussão na pesquisa é a vida. Refletir sobre a vida dos docentes e buscar compreender o que é esse viver relacionado ao trabalho e quais são as condições necessárias desse viver.

Quer-se iniciar esta reflexão sobre o que é o trabalho, tomando como referência as ponderações de Albornoz (2004), segundo as quais “trabalho” é uma palavra que reflete muitos significados e sentidos nas línguas ocidentais. A palavra trabalho pode ser encontrada com diferentes campos semânticos nessas línguas, em que trabalhar pode se relacionar com outros termos, como atarefar, cansar, criar, esforçar, fabricar, fadigar, laborar, obrar, operar, penar, *etc.*

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados. Embora pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas. (Albornoz, 2004, p. 8).

Trabalhar está em uma linha entre o sofrimento e o êxtase. Mesmo na Bíblia, essa relação aparece em Gênesis 2,15 (Bíblia Sagrada), quando Deus, tendo criado o homem, como uma dádiva (presente divino) o teria posto a lavrar e guardar o *Jardim do Éden*... Mas assim que se fixa o “pecado original”, o trabalho também é a maldição de Adão,

Terá de trabalhar no pesado e suar para fazer com que a terra produza algum alimento; isso até que você volte para a terra, pois dela você foi formado. Você foi feito de terra e vai virar terra outra vez (Bíblia Sagrada, Gênesis 3,17-19).

Assim, o trabalho pode ser um “presente de *hebreu*” em que se compreende que trabalhar para manter o próprio sustento é uma maldição, de quem trabalhará até o pó – a morte. Mas o trabalho também pode ser uma dádiva (contanto que não seja trabalho) como

³ Realizar uma revisão bibliográfica sobre as condições do trabalho docente, para compreender como as condições de trabalho dos docentes brasileiros estão sendo abordadas por outras pesquisas e qual a sua teorização.

diz uma célebre frase da *sabedoria popular*: “escolha um trabalho que você ama e não terá que trabalhar um único dia em sua vida”. A humanidade nasce condenada ao trabalho.

Retornando à Albornoz (2004, p. 9), verifica-se que na língua portuguesa há dois termos para o trabalho:

Em português, apesar de haver labor e trabalho, é possível achar na mesma palavra trabalho ambas as significações: a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável.

Mas não só os termos são multifacetados, como o que é o trabalho, ao longo do tempo, também sofreu modificações. As relações se alteram dentro dos modos de produção, e com essas alterações, também o trabalho é modificado, da agricultura do neolítico até a “era digital”, o trabalho, o trabalhador e a sociedade tiveram muitas faces e nem sempre a vida foi igual. Porque a história e a vida mudam, e o trabalho muda junto com a vida.

Mas a nossa linguagem diária não faz muitas distinções. Nem sempre diferenciamos o trabalho como atividade especificamente humana dos processos condicionados fisiologicamente e de fluxos mecânicos de movimento. Na linguagem científica, sim, aparecem as diferenças. Conforme as diferentes disciplinas das ciências naturais e sociais onde a palavra é utilizada, trabalho às vezes se distancia daqueles significados fundamentais do termo, que nos parecem transparentes em nossa linguagem comum (Albornoz, 2004, p. 13).

O trabalho é a condição básica de toda a vida humana e, na concepção de Engels (1999), foi o trabalho que criou o homem por meio das mãos, que foram se adaptando às necessidades do meio, moldando o homem ao trabalho e fazendo surgir novas necessidades e novas adequações, como o surgimento da linguagem e dos modos de produção.

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (Engels, 1999, p. 9).

Assim, compreende-se que o trabalho é parte da constituição da condição humana: que é a vida, por se estar vivo e no mundo. É o meio pelo qual a humanidade transforma e é transformada. Para compreender o trabalho, é preciso compreender em quais condições (no tempo e espaço) se dá a vida do trabalhador. Nesse sentido, conforme expõe Frigotto (2010, s/p), “o trabalho não se reduz somente à *atividade laborativa* ou *emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”.

É nesse entrelaçamento entre trabalho e vida que emerge a discussão sobre a qualidade de vida no trabalho, como uma forma de analisar as condições em que o viver se realiza no espaço laboral. O conceito de qualidade de vida no trabalho (QVT) discute a dimensão da vida no trabalho. Para Ferreira (2006, p. 219), há duas perspectivas interdependentes para o conceito, uma da ótica das organizações, e outra da ótica dos sujeitos. Partindo de Walton (1993, *apud* Ferreira, 2006), compreende que “a QVT inscreve-se num contexto de equilíbrio entre trabalho e outras esferas da vida”, e prossegue,

No modelo teórico de Walton, a QVT depende estreitamente dos seguintes fatores: compensação justa e adequada; condições de trabalho; uso e desenvolvimento das capacidades; chances de crescimento e segurança; integração social na empresa; constitucionalismo; trabalho e espaço total de vida; e relevância social do trabalho. (Walton, 1993, *apud* Ferreira, 2006).

A QVT está em crescente discussão a partir dos anos 90, com destaque para a psicologia e a administração (Ferreira, 2006), e tem interesse direto na ampliação da capacidade produtiva do trabalhador como “estratégias de sedução voltadas a se garantir ou aumentar a produtividade dos trabalhadores” (Ferreira, 2006, p. 219). Mas a qualidade de vida não pode ser apenas do interesse dos processos de produção; é preciso haver um interesse genuíno na humanidade dos sujeitos trabalhadores, no direito à fruição da vida, e não somente sob a perspectiva da sobrevivência, mas da emancipação por meio do trabalho. Não se pode ser ingênuo: a realidade está inserida em um dado modo de produção, e é preciso tomar consciência de que o interesse do capital (a produtividade) se sobrepõe à qualidade de vida do trabalhador assalariado, cujo trabalho, muitas vezes, foi reduzido à mera condição de emprego.

Considerando que o conceito de trabalho é multifacetado e não está limitado à *atividade laborativa* ou ao *emprego*, é importante esclarecer que, por se tratar de uma pesquisa documental, o trabalho será aqui analisado na forma que assume no capitalismo (Frigotto, 2010): como *emprego*, na relação da compra e venda da mão de obra (força de trabalho) entre o trabalhador e o contratante, por meio de vínculos formais.

Convida-se o leitor a refletir sobre a questão do trabalho a partir da materialidade de seus contratos formais, aqui representados pelo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal. Trata-se, portanto, de uma abordagem que compreende o trabalho, muitas vezes, como fim laboral, buscando contextualizá-lo no âmbito mais amplo da vida.

Ao não reduzir o trabalho ao emprego e ao situá-lo na esfera da vida (existência humana) pode-se afirmar que viver é mais do que exercer o trabalho empregado. Conforme o

contexto, muitas vezes quem muito trabalha (emprego) não “vive” em sentido mais pleno, e quem não vive, de alguma forma, está morto.

O trabalho, que dignifica e humaniza a humanidade, não pode estar deslocado da esfera da vida. Antunes (2009, p. 143) discute o trabalho como sentido da vida:

Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo. Na busca de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo.

Isso também permite refletir que, independentemente da clássica indagação sobre o que teria surgido primeiro – o ovo ou a galinha – é possível afirmar que o trabalho precede o emprego formal. Primeiro veio o trabalho, atividade laboral de educar, e somente posteriormente foi institucionalizado e remunerado, transformando-se em emprego. Assim, cabe contar brevemente a história e o contexto do trabalho a partir da carreira dos docentes no Brasil, em suas condições de tempo e espaço.

Busca-se identificar ao longo dos capítulos outras pesquisas que, discutindo a carreira docente e as condições de trabalho, contribuem para o suporte teórico e contextual da pesquisa proposta.

3.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Ao longo da pesquisa bibliográfica foi possível perceber que há uma prevalência nas pesquisas identificadas pela definição de “condições de trabalho docente” proposta por Dalila Andrade de Oliveira⁴ e seus colaboradores de pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado). Este referencial teórico é amplamente aceito e se constitui como relevante para a discussão, e por isso também é adotado nessa pesquisa.

O Gestrado publicou o “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente” (Oliveira; Duarte; Vieira, 2010), e um ponto relevante da obra é que se identificam três verbetes de interesse: “condições docentes”, “condições de trabalho docente”, e outro para “condições de trabalho dos professores”.

⁴ Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Inicialmente, em relação à denominação “professor” ou “docentes”, considera-se o verbete de Morgenstern (2010, s/p) para docentes/professores. A autora considera que, “é difícil chegar a um consenso sobre uma categoria unívoca que defina o docente, entre outras coisas porque depende da perspectiva teórica, do momento histórico e inclusive do aspecto que cada disciplina acadêmica destaca em relação com o seu trabalho”. Relativo ao verbete “Condição Docente”, Fanfani (2010, s/p) compreende que “a expressão é útil para denominar um “estado” do processo de construção social do ofício docente”, e descreve que,

Quando alguém se propõe a fazer uma pesquisa sobre os docentes, deve estar ciente de que o nome que coloca em seu objeto não é simplesmente descritivo, mas tem uma dimensão prescritiva que é muito difícil de controlar. Sob esse ponto de vista, o sociólogo ou o especialista em ciências da educação não tem nenhuma autoridade particular para impor “com autoridade” o nome que se deve dar ao docente (funcionário, apóstolo, profissional, trabalhador). Nesse sentido, “a condição docente” é um termo cômodo, na medida em que não toma posição nessa luta. O mesmo se poderia dizer da expressão “O ofício do docente”. Ambos, devido a que de modo geral não são usados na luta atual pela definição desse coletivo, são úteis para expressar certa prudência na hora de denominar a realidade que se quer analisar. (Fanfani, 2010, s/p)

Hypolito (2012) explora os três verbetes relacionados às condições de trabalho no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente” de Oliveira; Duarte e Vieira (2010). Para o autor, o verbete “condições de trabalho docente” está vinculado à análise do processo de trabalho e refere-se aos recursos necessários para sua realização. Já o verbete “condições de trabalho dos professores” parte de um marco estrutural, abordando as condições em que os professores se encontram para exercer esse processo, considerando as condições materiais, institucionais e organizacionais que o envolvem.

O verbete “condições de trabalho docente” (Oliveira; Assunção, 2010, s/p) define que,

[...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). As condições de emprego poderiam ser abordadas de forma complexa, relacionando-se à inserção social dos trabalhadores como “condição salarial” (CASTEL, 1999). A relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos. [...]

Já, no mesmo dicionário, o verbete para “condições de trabalho dos professores” de Adriana Migliavacca (2010, s/p), define que,

A expressão [condições de trabalho dos professores] alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor. A ideia de condições leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica.

Um ponto de inflexão significativo na estruturação das condições de trabalho do professor é o das transformações gerais que, nas últimas décadas do século XX, gravitaram sobre a situação da classe trabalhadora, entendendo que a lógica da relação capital-trabalho constitui um padrão pertinente para analisar a realidade de todos aqueles trabalhadores que, como a maioria dos docentes na atualidade, veem-se obrigados a reproduzir suas condições de existência a partir da venda de sua força de trabalho em troca de um salário. [...] O estudo das condições de trabalho dos professores, no princípio do século XXI, não pode ignorar as linhas de continuidade que se estabelecem entre as últimas transformações desenvolvidas dentro desse campo profissional e as tendências que, como resposta à crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, decorrem da implantação de um novo modelo de acumulação capitalista. Entre as tendências mais substantivas, pode-se considerar o significativo incremento do trabalho precarizado e sua expansão a partir da consolidação de novas formas de contratação – trabalho “terceirizado”, subcontratado ou “part-time” –; o incremento dos assalariados no setor de serviços; e o aumento substantivo do trabalho feminino – preferencialmente absorvido no universo do trabalho precarizado e desregulado (ANTUNES, 2000, *apud* Migliavacca, 2010, s/p).

Assim, se compreende que as ‘condições de trabalho docente’ são aquelas que abrangem todos os docentes de um determinado contexto, enquanto as ‘condições de trabalho dos professores’ se referem às condições com que cada professor trabalha, considerando aspectos subjetivos e individuais.

Observando o conjunto bibliográfico apresentado, compreende-se que o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal faz parte das condições de trabalho docente. Os Planos de Carreira são um mecanismo de valorização da profissão docente e para superar a docência como sacerdócio (o professor por amor) como estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica (Bollmann, 2010, s/p).

Assim, enquanto as “condições de trabalho dos professores” observam contextos mais individuais dos professores, as “condições de trabalho docente” observam o contexto ao qual o coletivo de professores está submetido. Nesse sentido, Migliavacca, (2010, s/p) reflete que,

Para a questão específica que nos ocupa, a análise deve centrar-se na reconstrução dos sentidos que a reforma laboral e a reforma educativa têm adotado no marco da reestruturação neoliberal impulsionada na América Latina, nas últimas décadas do século XX, assim como nos impactos que esses processos vêm tendo no âmbito do trabalho docente. O desmantelamento do Estado keynesiano tem constituído um contexto oportuno para a difusão e implementação de propostas de derrogação ou modificação de normativas que regulavam o trabalho dos docentes, portadores de direitos laborais que condensavam diversas conquistas obtidas pelas organizações de trabalhadores da educação na história de sua luta sindical. Essas políticas de flexibilização encarnaram um conjunto de diretrizes que – procedentes de organismos governamentais, não governamentais e internacionais – avançaram no deslocamento de garantias vinculadas – entre outros aspectos – à estabilidade laboral, ao sistema de licenças e à estrutura salarial. O argumento com o qual os discursos hegemônicos têm questionado essas garantias é o de que elas desestimulam o trabalho responsável (JAIMOVICH *et al.*, 2004, *apud* Migliavacca, 2010, s/p).

Para os fins dessa pesquisa, parte-se das categorias para as “condições de trabalho docente” propostas por Hypolito (2012), que junto ao Gestrado propõe um texto como Oficina de Trabalho, em que agrupa essas condições em categorias como condições materiais de trabalho, condições subjetivas de trabalho, formação e carreira, remuneração, processo de trabalho e satisfação, e reconhecimento do trabalho.

Buscando perceber como esses conceitos impactaram outras pesquisas, identifica-se como alguns autores conceituaram e referenciaram o termo “condições de ou do trabalho docente” e “trabalho docente”, por meio da leitura isolada dos parágrafos de resultados de pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Ao longo das pesquisas foi possível observar que, dentre os resultados obtidos, há 123 dissertações e 61 teses (sem recorte de tempo nos filtros da pesquisa), que resultou em 184 dissertações e teses produzidas de 2002 a 2023. A partir de 2008, nota-se um impulso nas instituições de ensino e pesquisa vinculadas aos resultados; de 2012 até 2022 há uma média anual de nove ou mais defesas que usam o descritor “condições de trabalho docente”, localizadas utilizando todos os filtros possíveis (título, autor ou assunto), o que indica um interesse constante dos pesquisadores em torno desse tema nos últimos anos. A Lei Nacional do Piso do Magistério (Brasil, 2008) pode ser um dos impulsionadores que promoveram a ampliação das discussões sobre as condições de trabalho dos docentes.

Os materiais se referem à produção de teses e dissertações vinculadas a 47 instituições, sendo que as teses advêm de 23 instituições e as dissertações de 43 instituições. As instituições Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

(UNESP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP), juntas somam 76 (41,3%) das produções.

O reconhecimento de que há uma ampla presença de algumas instituições de pesquisa nesse campo contribui para a construção de um referencial teórico, que é inter-relacionado com a própria instituição como campo de discussão e as referências reconhecidas pelos pares nessas instituições.

Com o objetivo de reunir materiais para discussão e constituir um *corpus* de análise que possibilite a teorização do tema investigado na pesquisa, procedeu-se à observação dos títulos das defesas acadêmicas resultantes da investigação. A partir dos resultados obtidos, foram filtrados os títulos que continham as expressões “condições” e “trabalho docente” como critério de inclusão, o que resultou em um conjunto de 22 títulos. Esses foram submetidos a uma leitura exploratória, seguida da seleção com base em critérios mais alinhados ao objeto de estudo da dissertação.

Dos títulos selecionados para análise, oito produções se referem às instituições PUC-SP, UFMG, UNESP, UFU, USP e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e as produções relatadas que atenderam aos critérios estabelecidos, vinculadas à Unifesp, UNESP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) encontram-se indisponíveis e, por este motivo, foram excluídas da leitura de exploração flutuante dos textos.

A partir dos resultados foram selecionadas 16 pesquisas, cujas análises são apresentadas a seguir, com o intuito de evidenciar como os respectivos autores contextualizam as condições de ou do trabalho docente, seu significado e as categorias utilizadas para discutir tais condições.

A pesquisadora Sauer (2008, p. 55) em dissertação à Universidade Federal de Sergipe (UFS), categoriza inicialmente as condições de trabalho, de forma genérica, como “a valorização da disciplina, recursos físicos e materiais, Plano de Carreira e salários”. A partir dessa concepção, configura as condições de trabalho docente considerando sua materialidade. Pelo ano de publicação, é possível observar que este é um dos primeiros textos a abordar especificamente as condições de trabalho docente.

É possível perceber que os pesquisadores buscaram fundamentar suas pesquisas a partir de ‘saberes’ constituídos previamente, demonstrando o diálogo com produções anteriores. Toda pesquisa, afinal, utiliza referenciais teóricos de estudos anteriores para constituir seu *corpus* de análise. Entretanto, observa-se que, ao longo do tempo, certos teóricos e conceitos passam a se destacar, tornando-se recorrentes e influentes nas pesquisas

sobre as condições de trabalho docente. Como se verá a seguir constitui-se um arcabouço teórico central que orienta de forma consistente essa discussão.

Entre os resultados das teses e dissertações analisadas, destaca-se a contribuição da pesquisadora Neves (2011, p. 48), em sua tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora conceitua as condições de trabalho a partir da definição apresentada no Dicionário da Educação Profissional, de Veríssimo (2000, p. 63 e 64 *apud* Neves, 2011, p. 48), como:

Estados, situações e circunstâncias cuja existência é indispensável para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva. Elas são o resultado de condições do ambiente físico, sociais e pessoais, estas relativas aos trabalhadores. [...] Nos últimos anos, o emprego de novas tecnologias e de novas formas organizacionais promove mudanças nas condições de trabalho com implicações para o ritmo, a responsabilidade, a quantidade de tarefas e reorganização dos tempos, a exigência da maior atenção às operações mentais e físicas, o esforço físico, a segurança, a limpeza, o barulho, e o relacionamento interpessoal.

Observa-se que a pesquisadora Neves, ao desenvolver sua pesquisa em um momento inicial da produção acadêmica sobre o tema, opta por adotar o conceito de condições de trabalho apresentado por Veríssimo (2000, p. 63 e 64 *apud* Neves, 2011, p. 48). No entanto, ao retomar a pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), é possível identificar que, nos trabalhos recentes analisados, autores como Batista (2013), Santos (2015), Sousa (2018), Carvalho (2019) e Silva (2020) passaram a se apropriar do conceito de “condições de trabalho docente” propostas por Oliveira e Vieira (2012), ou por Oliveira e Assunção (2010). Um exemplo representativo dessa vertente teórica encontra-se na dissertação de Batista (2013, p. 20), apresentada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), que explicita,

De acordo com Oliveira e Vieira (2012), a noção de condições de trabalho, em geral, designa: o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção [...].

A partir de Oliveira e Assunção (2010), Santos (2015, p. 15), em dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), discorre que,

[...] o termo “condições de trabalho”: Designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Alexandre (2020), ao desenvolver sua pesquisa de doutorado na Universidade Católica de Santos (Unisantos), adota um movimento teórico distinto para compreender as condições de trabalho docente. O autor constrói um conjunto de referências voltadas à discussão sobre a precarização dessas condições destacando, que “em pesquisas que realizei para esta tese identifiquei alguns pesquisadores que trabalharam essa questão, entre eles Druck (2005), Oliveira (2010), (Silva; Heloani; Piolli, 2012), Sousa (2015) e Avdzejus (2017)”.

Embora Dalila Andrade de Oliveira esteja presente em seu referencial teórico, Alexandre (2020, p. 168) opta por abordar as condições de trabalho a partir da perspectiva da precarização e das categorias de análise. Ele argumenta:

Dentre os vários fatores que determinam as condições de trabalho docente, destaco, para análise e discussão nesta tese, as seguintes categorias: os regimes de trabalho; o número de alunos em relação aos docentes; o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; a remuneração dos docentes nos grandes grupos econômicos; a reforma trabalhista de 2017; os controles externos sobre o trabalho docente.

Observa-se, portanto, que, além de delimitar o conceito de condições de trabalho docente, o autor explicita os termos que considerou para a análise, e dentre os elementos incluídos estão: alunos, atividades, tempo, regularidade, dificuldade, salário, espaço, problemas, materiais, falta, quadra, contrato, enturmação, melhoria, condições, satisfação, autonomia, carga, remuneração, estrutura, qualidade, vínculo, cobrança, motivação e renda.

No mesmo sentido, Silva (2013, p. 121) não apresenta uma definição explícita para o termo “condições de trabalho docente”, mas ao analisar os dados empíricos, constrói uma categoria composta por um conjunto de descritores associados ao conceito, incluindo nessa categoria:

Alunos, atividades, tempo, regular, dificuldade, salário, espaço, problema, material, falta, quadra, contrato, enturmação, melhoria, condições, satisfação, autonomia, carga, remuneração, estrutura, espaço, qualidade, vínculo, cobrança, motivação, renda. (Silva, 2013, p. 121).

Fernandes (2014, p. 18), ao desenvolver sua tese de doutorado na PUC-SP, propõe uma definição objetiva, compreendendo as condições de trabalho, como “a jornada, as condições físicas da escola, o número de alunos por sala, os materiais didáticos, os recursos tecnológicos disponíveis, entre outros fatores”. Posteriormente, o autor esclarece que os,

Autores que se propuseram a discutir a temática sobre as categorias que permeiam as discussões acadêmicas sobre o trabalho docente, Orso e Fernandes (2010) apontam que estas categorias não são formuladas de modo estanque e sem relacionamento entre si. (Fernandes, 2014, p. 50).

Assim, pode-se – convidando o leitor para a reflexão – compreender que os pesquisadores, ao discutir as condições de trabalho docente, tendem a categorizá-las com base em um diversificado conjunto de elementos, sejam eles físicos, materiais, objetivos e subjetivos, que influenciam tanto a consecução do trabalho docente quanto as relações trabalhistas ali envolvidas.

A partir do levantamento bibliográfico, esta pesquisa adota como referência, o conceito de “condições de trabalho docente” formulado pelo Gestrado, conforme o verbete elaborado por Oliveira, Duarte e Vieira (2010, s/p), já apresentado anteriormente.

Compreende-se, portanto, que as condições de trabalho docente estão intrinsecamente relacionadas aos movimentos históricos e os trabalhadores, e indica a necessidade de refletir também sobre o tempo, os sujeitos e os espaços em que o “trabalho” se desenvolve. Considerando que o objetivo deste estudo é analisar o Plano de Carreira do Magistério Municipal de Concórdia, SC, a partir das condições de trabalho docente, a análise dos dados exige um referencial teórico capaz de evidenciar os impactos do modelo econômico sobre tais condições.

4 TRABALHO, TRABALHADORES E EDUCAÇÃO

Ao longo de cada período histórico, a educação é marcada por um conjunto contextual que permite compreender que a escola responde às necessidades sociais e ao seu contexto histórico, cultural, político, econômico, entre outros. Propõe-se aqui, inicialmente, como aspecto histórico, a relação entre os autores Saviani (2005; 2009), Amaral e Brittes (2012) e Monlevade (2000), que posteriormente serão relacionados do contexto brasileiro ao *lócus* da pesquisa.

Inicialmente, considera-se Saviani (2005; 2009) que argumenta que a trajetória da formação dos professores no Brasil passou por três momentos decisivos, e que a discussão sobre como os professores se tornam professores (isto é, pela sua formação *escolarizante* e *profissional*) embasa os marcos dos períodos propostos pelo autor, que também definiu seis períodos da história da formação de docentes no Brasil. Esses momentos e períodos seriam para Saviani (2009; 2005) *in ipsius litteris*:

Quadro 2 – Períodos e momentos decisivos da educação brasileira segundo Dermeval Saviani

PERÍODOS (Saviani, 2009)	MOMENTOS DECISIVOS (Saviani, 2005)
Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)	Reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país.
Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)	
Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)	A partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia.
Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)	
Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)	Reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério.
Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Saviani (2005; 2009).

Cada um dos momentos ou períodos da educação propostos por Saviani⁵ (2005, 2009), permitem considerar que não só a formação dos professores era diferente ao longo do tempo, mas também os sujeitos que exerciam o trabalho educativo de ensinar. Nesse sentido, um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa que foi realizado por Amaral e Brittes (2012), buscando compreender o processo de proletarização docente, caracterizou-se da seguinte forma:

⁵ A linha do tempo apresentada segue os seis períodos definidos por Saviani (2005; 2009), sem extensão até os dias atuais, pois as obras consultadas não abordam esse período. Essa delimitação é uma escolha metodológica, que preserva o rigor teórico da análise. O marco da pesquisa será tratado separadamente, com base em outros referenciais que dialogam com o contexto contemporâneo.

No Brasil, são observadas fases na profissão muito bem delimitadas ao longo da História. Primeiro, na época colonial, o professor padre, distinto do restante da população por sua vocação; segundo, o professor leigo, dedicado ao ofício de ensinar, ao lado dos padres e da Igreja; no período imperial, o surgimento do professor como assalariado; na República, o professor como funcionário do Estado; nas últimas três décadas, a perda do prestígio da profissão e do prestígio social, em consequência. (Amaral; Brites, 2012, p. 10)

A revisão histórica realizada na tese de doutorado de Monlevade (2000) também caracteriza os professores ao longo da história da educação brasileira, descrevendo-os como artesãos, operários, máquinas, mediadores e pesquisadores. O autor faz uma distinção discursiva, relacionando a origem da palavra “professor” em diferentes línguas ao trabalho docente. Ao contextualizar o período do Brasil Colônia e a relação entre os colonizadores, os nativos e os escravizados, o autor (Monlevade, 2000, p. 59) argumenta que,

É neste clima que se instalam no Brasil tropical os seus primeiros professores formais, a quem se cometeu o trabalho não só de catequizar indígenas, mas principalmente alfabetizar os filhos de portugueses e desenvolver seu saber até o nível em que se encontravam os estudos na Europa. O professor-jesuíta é o artesão que concebe, executa, avalia e entrega o seu aluno como produto acabado a quem lhe encomendou o trabalho: o estado colonialista português.

Esse professor-artesão (geralmente um congregado jesuíta que professa a fé) tinha sua identidade valorizada socialmente em virtude da ordem que compunha⁶, pelo poder político que possuía e pela arte que desenvolvia. Esse professor estava ligado à vocação religiosa, e conforme expõe Monlevade (2000, p. 60), “sua valorização se mede pela identidade do saber pessoal com o saber socialmente acumulado na sua especialidade, superando inclusive o desempenho puramente pedagógico, resultante no aluno cinzelado e brilhante”.

Dada a reforma promovida pelo Marquês de Pombal, os Jesuítas foram expulsos do território brasileiro em 1772, e desencadeou no Brasil o surgimento do professor assalariado, o professor-operário, que vai lentamente substituir a figura do professor-artesão. É preciso registrar que, depois da expulsão dos jesuítas, o Brasil sofreu um apagão educacional. Para Saviani (2005, p. 12), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

Somente em 1827, no período de “Ensaio intermitentes de formação de professores” (Saviani, 2009), é que ocorre o marco do “início” da educação pública brasileira, por meio da Lei das Escolas das Primeiras Letras. Pela primeira vez na história da educação brasileira, surge uma preocupação com o aspecto formativo dos professores, exigindo um preparo didático para a docência. A partir de 1834, surgem as escolas normais para a formação de professores. Monlevade (2000, p. 61) argumenta que nesse período,

⁶ Companhia de Jesus

No século XIX, em meio a uma miríade de escolas isoladas e unidocentes, urbanas e rurais, começaram a surgir nas maiores cidades os Liceus e Escolas Normais, onde os professores, assalariados pelos governos provinciais, não só se dividem por disciplinas, como se ajustam a modo de peças numa engrenagem educativa que se complexifica em crescentes e variadas tarefas, mediadas por horários e calendários. [...].

Esse movimento entre a criação das escolas normais – período que vai de 1890-1932 (Saviani, 2009) – buscou qualificar a mão de obra dos professores, sendo a reforma da escola Normal de São Paulo um marco desse período, que arrefeceu a discussão sobre uma “nova escola”, o que leva ao período da organização dos institutos de educação (1932-1939). Saviani, (2009, p. 146), percebe “que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”.

Os planos de carreira respondem aos momentos históricos atendendo as necessidades da organização dos coletivos. Bollmann (2010, p. s/p) compreende que a carreira docente “consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica”. No âmbito dos Planos de Carreira, Monlevade (2000, p. 32), reconstituindo a história dos docentes provinciais – no período do estabelecimento do padrão das escolas normais – refere que,

As reformas republicanas de 1893, feitas sob o fervor liberal da política de valorização da escola pública e do professor capacitado cientificamente – data de então a organização do ensino normal no Estado de São Paulo – criaram um verdadeiro Plano de Carreira para o professor paulista, com regras de ingresso, de remoção, de jornada, de direito a adjunto, de progressão e de gratificações.

Embora esse *sic* “verdadeiro Plano de Carreira” tenha promovido os cursos normais à época, logo foi suprimido (respondendo ao movimento histórico) pelo esquema conservador coronelista (Monlevade, 2000).

A partir da década de 30, conforme Monlevade (2000), associadas a uma revolução da manufatura e na divisão de tarefas fabril, que veio lentamente se instalando e modificava a vida dos brasileiros, surge um modelo “fabril de escola”, que dividiu e separou tudo quando pôde, em um modelo fabril de ensinar, separando funções, tempos e sujeitos. A escola responde ao seu tempo e seu contexto. O professor europeu tinha como parte de sua identidade uma missão política e científica, e no Brasil a educação ainda era uma “seara religiosa”; os colégios públicos eram poucos e abrigavam profissionais liberais, com domínio técnico, mas com pouco conhecimento pedagógico.

Estava modelada a “fábrica escolar”, e o aluno transformado em matéria prima que passa de mão em mão, de educador em educador, dentro de um sistema e dentro de um currículo, para atingir – ou não – o objetivo de conquistar um diploma, primário ou secundário. O professor não tem mais o poder e o papel de planejar o que o aluno deve aprender – o que vai ser provido pelo sistema através de Leis e Portarias com programas detalhados. Ao professor cabe executar a sua parte. Até mesmo a avaliação é dividida entre ele e os áulicos do sistema: diretor da escola, supervisor e inspetor. Ao invés de o professor lapidar o seu aluno, ele é pago para executar uma tarefa que pode ou não resultar em aprendizado. Tínhamos saído da escola eficaz para poucos, elitista e de qualidade, para ingressar na escola de massa, cada vez mais aberta a todos, mas seletiva, tal qual a fábrica que separa o metal puro, o aluno aprovado, do minério bruto que produz a ganga do aluno reprovado (Monlevade, 2000, p. 62).

Saviani (2009, p. s/p) define o período compreendido entre 1939 e 1973 como de “organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais”. Nesse movimento de qualificação profissional, vão surgir os primeiros cursos superiores em educação, e é na discussão de profissionalizar a educação, que surge também a necessidade de pensar e organizar a vida do trabalhador empregado.

Nesse contexto, conforme Monlevade (2000), em que surgem e se fixam os professores-operários, também se movimenta uma divisão entre esses operários, entre os ‘qualificados’ e os ‘não qualificados’, os “bem remunerados” e os “mal remunerados”. Os professores “mais qualificados” passam a ocupar espaços no ensino secundário e superior, e também passam a exercer as funções de diretores e inspetores de ensino.

Ainda segundo Monlevade (2000), o êxodo rural fez o número de matrículas e de docentes aumentar nas escolas urbanas até uma explosão de matrículas na década de 70. Conforme aumentava a demanda pela educação pública, diminuíram os salários dos professores, aparecendo como pano de fundo a multijornada e o multiemprego, o que também impactou a carreira dos professores. Esse professor-operário, assalariado, conforme vai recebendo demandas de qualificação, aumento das matrículas nas escolas, ampliação de carga horária e de número de alunos por turma, se transforma em um professor-máquina. Para Monlevade (2000, p. 63),

De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, ele [o professor] passou a ser mais peça de um sistema a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos.

Saviani (2009, p. s/p) estabelece o período entre 1971 e 1996 como “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério”. Nesse contexto, segundo o mesmo autor, “o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, efetivadas mediante

mudanças na legislação do ensino”, o que provocou, a partir da década de 80, um movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Monlevade (2000) recupera que a discussão sobre a carreira docente ganhou espaço social somente a partir dos movimentos sociais da década de 70 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando houve a incorporação legal dos planos de carreira dos professores. Até então, era uma discussão institucionalizada. Nesse movimento, a transição entre o papel do professor também estava em discussão, entre a arte do professor-artesão e a ciência do professor-operário. Monlevade (2000, p. 60) afirma que “foi à oportunidade providencial para as entidades do magistério “cavarem” suas reivindicações pacíficas e bem comportadas, dentro das regras do regime militar.”

Nesse contexto histórico, Monlevade (2000) propõe a reflexão sobre ser professor na história da educação brasileira – o artesão, o operário e a máquina – que foi se alterando conforme o período histórico e as movimentações econômicas. Essas concepções podem se relacionar com a discussão inicial do trabalho e do emprego, do trabalho do professor como dádiva e como penitência, como parte indissociável da vida.

A profissionalização docente vai se constituindo na relação de tornar o trabalho de ensinar uma profissão, e a vida do professor “artista” (artesão) vai se formando na vida do cientista, e o trabalho vai virando emprego, e o professor um operário, o operário uma máquina.

A lenta transição entre o professor-artesão e o professor-operário é marcada principalmente pelo fato de que nem todos os professores-régios – contratados pelo estado – sobreviviam do salário porque eram agricultores, comerciantes ou religiosos. Com a variação da fonte de renda, as relações entre esse trabalho e o emprego ainda não estão claramente estabelecidas. Monlevade (2000, p. 60) afirma que “o assalariamento do professor vai desenraizá-lo da independência do artesanato e sua posterior inserção na ‘fábrica educacional’ irá construir o ‘professor-operário’”.

Amaral e Brittes (2012, p. 10) passam a considerar os professores a partir de uma concepção de classe social e argumentam que os professores são proletários, definindo-os como uma classe que depende do próprio trabalho para viver, o que confirma essa percepção de que o assalariamento faz surgir um professor operário.

[...] pautamo-nos em Ricardo Antunes (2005) para apresentar argumentos sobre a inclusão dos professores no proletariado, concordando com este autor, que propõe uma outra denominação e configuração para a classe proletária: “classe-que-vive-do-trabalho”.

Esse processo de alteração da identidade docente e de suas condições de trabalho vai constituindo o processo de proletarização do professor, ao mesmo tempo em que ocorre a sua profissionalização. Conforme se amplia a demanda por educação, os professores se habilitam para o exercício docente, se tornando assalariados e passando a viver uma vida que depende do seu salário para (sobre)viver, eles passam a integrar uma coletividade de trabalhadores empregados. Ainda, considerando Amaral e Brittes (2012, p. 7),

Segundo Wenzel (1994, p. 20), proletarização é a condição de quem, por força do modo de organização profissional e em condições e relações históricas de produção, deixa de ser produtor individual e passa a integrar uma coletividade de trabalhadores. Ampliamos tal entendimento com Bensaïd (1999, p. 147), para quem proletariado é um grupo de pessoas organicamente interdependentes, com “dependências de natureza social, especificamente humanas, tais como, por exemplo, as que decorrem do emprego da linguagem para comunicar ou da cooperação consciente etc.” (BENSAÏD, 1999, p. 148). A condição de se proletarizar acontece em função da produção capitalista, da subordinação do fazer a um controle externo àquele que faz.

É o assalariamento do professor que vai promover a relação de empregabilidade – quando o trabalho vai também se tornando emprego – e conforme o trabalho vocacional artístico vai dando lugar a um trabalho científico, também começa a surgir uma formação inicial de professores para a ocupação de postos de trabalho (Monlevade, 2000).

Reconhecer os professores como classe-que-vive-do-trabalho (Amaral; Brittes, 2012), e o processo de proletarização não é uma forma de desmerecer o trabalho docente. É compreender o professor como trabalhador e como classe trabalhadora. Como provocação, Monlevade (2000, p. 64) propõe caminhos para a sobrevivência e valorização dos professores, sendo um deles,

[...] numa atitude de resistência, de professor que se identifica como trabalhador, na perspectiva de assumir uma nova identidade e valorização profissional como professor-pesquisador ou professor-mediador, é o de se inserir na luta sindical por melhor salário e condições de trabalho, negando sua “maquinicidade”.

Assim, os professores foram se constituindo como trabalhadores e como empregados – e como empregados vão constituindo carreiras – e, na sua condição do trabalho como dádiva da vida, o emprego vai se tornando condição de sua sobrevivência. Saviani (2009, p. 154) conclui que, [...] “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”.

A sociedade continua mudando. As últimas décadas têm sido marcadas pelo avanço do liberalismo, e a vida pelo utilitarismo⁷ e *produtivismo*. O avanço do *Toyotismo*, a lógica de uma sociedade industrial e empresarial, com um trabalhador multiemprego e multitarefas, constroem as novas relações contemporâneas do trabalho. Antunes (2005, p. 34), argumenta que,

O projeto neoliberal erigiu como seu maior inimigo o sindicalismo combativo e reivindicativo. Sua expectativa é instaurar, mundialmente, o que chamei em outro texto de sindicalismo de envolvimento e cooptação, próprio do modelo toyotista, o chamado “sindicalismo de empresa”, aquele que pensa, labora e age exclusivamente para o capital.

Assim, a importância da vida vai dando lugar à importância da produção do capital, onde a produção está acima das condições da vida do trabalhador. O trabalhador vai dando a vida pela empresa – o mercado, o convencendo de ser empresário – até que não reste dele mais do que a empresa e nada dele. Surge uma figura de empresário sem capital e sem detenção dos meios de produção, um empresário da própria força de trabalho.

Não é demasiado lembrar que a modernização neoliberal para o Terceiro Mundo penaliza de maneira muito mais brutal e nefasta o mundo do trabalho. Despossuído, dilapidado, desqualificado, o ser social não consegue nem mesmo viver do seu trabalho. Converte-se, em largas faixas, numa classe sem trabalho, que vive da miséria da economia informal. Aqueles que permanecem no mercado de trabalho formal vivenciam níveis de subtração salarial, de superexploração do trabalho que tornam sua cotidianidade marcada pela escassez e pela redução crescente da satisfação de suas necessidades. Qualitativamente distinta do descontentamento de setores do capital, a rebeldia do mundo do trabalho encontra-se, entretanto, moldada por uma ação ultradefensiva, que se deve também à incapacidade e paralisia dos seus organismos de representação sindicais e políticos, que não sabem por onde caminhar (Antunes, 2005, p. 18).

Assim como a educação foi profundamente impactada pelo desenvolvimento industrial brasileiro, também o contexto legislativo foi e é o que vai impulsionar o surgimento do concurso público, dos planos de carreira, da consolidação das leis do trabalho e da previdência. O contexto capitalista, ao qual todo o trabalhador é explorado por aqueles que detêm o controle sobre os meios de produção, exige algumas perguntas: quem lucra com a exploração do nosso trabalho? Quem está ganhando (muito) dinheiro com o trabalho dos professores? O suor do nosso rosto, do nosso dia de trabalho, vai bancar qual banquete essa noite?

Os concursos surgem, no Brasil, influenciados pelas necessidades de qualificação de mão de obra e de ampliação da produtividade, o que tem todo um cenário associado à industrialização, à educação de massas e à oferta de educação profissional. Foi instituído o

⁷ Ética normativa com base em princípios econômicos e na utilidade dos bens.

Departamento de Administração do Serviço Público na Era Vargas, no Brasil, que após a Comissão Nabuco passou a organizar a carreira dos servidores públicos e os concursos públicos.

Maia (2021), escrevendo sobre a institucionalização do concurso público no Brasil, demonstra aquilo que já vinha sendo discutido anteriormente. O concurso público é institucionalizado no Brasil a partir da constituição de 1934, e junto com ela a estabilidade do servidor público, que se originavam da discussão da reforma administrativa, pois, ao passar o do tempo, “[...] pesava cada vez mais sobre os órgãos da administração pública as acusações de nepotismo e clientelismo relacionadas à ocupação dos postos da burocracia estatal por indicações e pouco pela qualificação dos sujeitos beneficiados” (Maia, 2021, p. 668).

Observa-se que a qualificação dos trabalhadores, impactava já ali a discussão sobre a força de trabalho dos servidores públicos, em um projeto de “racionalização da administração pública”. Ao mesmo tempo em que se pode rememorar que, àquela altura do desenvolvimento econômico, o país ainda era ruralizado, e a escolarização e o acesso à educação ainda eram elitizados e indisponíveis para a maior parte da população brasileira.

A administração científica pretendia ser uma ciência voltada à montagem e funcionamento da máquina administrativa, promovendo uma otimização do tempo a partir de um sistema de coordenação de tarefas. Tendo como base o método de trabalho do taylorismo, já disseminado nas fábricas e empresas, o objetivo era simplificar tarefas complicadas, racionalizando o serviço público e visando a um universalismo de procedimentos nas funções burocráticas.

Tratava-se de uma ciência que buscava estabelecer protocolos de atuação para o serviço público norte-americano, aumentando sua eficiência. Nessa lógica de organização do trabalho, o recrutamento dos servidores deveria ser realizado de acordo com a formação para funções específicas, assim como os cargos eram classificados por tarefas.

Diante desse contexto de transformação da administração pública norte-americana, mudou-se também a imagem dos servidores públicos, que “de burocratas, passaram a ser vistos como técnicos e de técnicos, passaram a administradores” (Rabelo, 2013, p. 60). Para o desempenho das funções burocráticas passa a ser exigido um conhecimento científico (Maia, 2021, p. 673).

Ao mesmo tempo em que a profissão docente vai se tornando também uma massa do professor-operário, ou do trabalhador massificado, como o país ainda era ruralizado, era preciso criar mecanismos que “valorizassem” os trabalhadores visando reter sua mão de obra e garantir a qualificação dessa mão de obra, em determinados postos de trabalho. É nesse sentido, na reforma da administração pública varguista, que vai surgir um aparato (aparelhamento estatal) para os trabalhadores, fazendo surgir a consolidação das leis do trabalho, os concursos públicos e os planos de carreira.

Dessa forma, em um país onde havia escassez da mão de obra qualificada, foi preciso movimentar todo o setor educacional para poder atender essa mudança de perspectiva do mercado de trabalho, como arguido anteriormente. Dentre a discussão dessa reforma científica da administração pública, Maia (2021), alega que o concurso e a carreira pública tiveram como norteadora da sua existência a noção do “mérito”.

Assim, o sistema de mérito é parte constituinte tanto do concurso público, quanto da carreira dos servidores públicos, atrelado a mecanismos burocráticos. Sobre isso, Jung *et al.* (1989, p. 7), argumentam que,

Registre-se que, embora o concurso público na forma tradicional represente uma forma democrática de ingresso e de moralização, ele não assegura a qualificação profissional necessária nem o desempenho eficaz. Estes são condicionantes *sine qua non* para a instituição de planos de carreira, que pressupõem, entre outros critérios, o mérito.

Mesmo que a reforma trabalhista varguista estivesse alinhada com o modo de produção capitalista, ideais tayloristas – a serviço da acumulação de lucros pelos detentores dos meios de produção, como estratégia de controle –, essa reforma permitiu conquistas de direitos para os trabalhadores. Além disso, observando as contradições do capitalismo, não se pode ignorar nesse processo nem as lutas sindicais nem a conquista de direitos pela luta e organização dos trabalhadores.

Expostos esses argumentos sobre a relação entre o modo de produção econômico e o surgimento dos planos de carreira e do concurso público, se pode afirmar que há uma profunda relação da organização funcional dos servidores com o reconhecimento do mérito, bem como da questão da qualificação profissional e produtividade, que foram se desenvolvendo até o contexto neoliberal e o *toyotismo*.

Embora o recorte para a pesquisa sejam as condições de trabalho docente no Plano de Carreira do magistério, e a legislação municipal esteja analisada nos últimos trinta anos, observar o aspecto histórico do surgimento e dos objetivos, permite observar a legislação com uma maior criticidade.

A análise histórica revela que os planos de carreira e os concursos públicos, embora instituídos como mecanismos de valorização e democratização, também funcionam como instrumentos de controle e racionalização do trabalho docente. A lógica do mérito, herdada do *taylorismo* e da administração científica, se entrelaça com a exploração capitalista, transformando o professor em um “empresário de si” – parafraseando a discussão sobre o

neoliberalismo – responsável por sua própria empregabilidade, mas desprovido dos meios de produção e autonomia.

Essa perspectiva crítica permite olhar para a legislação municipal com mais profundidade, entendendo que os dispositivos legais não são neutros, mas sim produtos de disputas históricas entre capital, Estado e trabalho. A valorização docente, portanto, não pode ser pensada apenas em termos de salário ou formação, mas como parte de uma luta por reconhecimento, dignidade e justiça social.

4.1 ALGUM LUGAR NO MEIO-OESTE CATARINENSE...

Há um lugar, do antigo “sertãozinho” do Brasil, cuja história precisa ser contada aqui. Para além de onde terminavam as divisas do Tratado de Tordesilhas, a oeste no interior do Brasil, passando para o lado espanhol, depois da grande serra que corta do Paraguai, a Argentina e Uruguai, e de onde vem a nascente de um curso d’água, que garante a fartura de água, que se espalha e escorre em direção ao interior do Continente para desaguar no Oceano Atlântico.

Esse curso de água formará a divisa de dois estados e de três países. Às ribeiras desse curso de água, e de seus afluentes, é possível que muitos “Guaranis” tenham encontrado antes, não “Cecis” (parafraseando José de Alencar), mas muitas “Anas Terra” (Parafraseando Érico Veríssimo), e muitas histórias nunca contadas tenham acontecido. Aqui, apresenta-se um pouco da ocupação das margens de uma das regiões a jusante desse curso de água, e dos rios que terminam com ele em sua foz, com foco na educação ali oferecida.

Kothe (2006) afirma que a região do Oeste Catarinense foi colonizada – entendo como territorialmente ocupada – em três processos distintos: inicialmente por nativos indígenas que advieram do alto-paranaense e se instalaram às margens do Rio Uruguai; posteriormente, por caboclos; e, após, pelos imigrantes europeus.

Como essa região era um caminho de tropas (tropeiros) e foi invadida por bandeirantes e bugreiros – e ainda considerando que houve uma marcante presença dos Jesuítas e religiosos no sul do país – intensificou-se a ocupação das terras na região do planalto e do oeste catarinense. Da miscigenação dos indígenas com esses tropeiros e bandeirantes – principalmente pela violência contra as mulheres indígenas – surgem os caboclos (Kothe, 2006). O caboclo é também associado à força de trabalho. Kothe (2006) afirma que a conceituação de caboclo não é somente étnica, mas também socioeconômica, denominando os

caboclos a população pobre que servia de mão de obra aos fazendeiros, ervateiros e madeireiros.

A partir de 1850, com o advento do estímulo do Império, por força de lei, passa a promover e estimular a ocupação das terras do sul do país. Nessa lógica, ainda escravocrata, as terras eram pagas pela força do trabalho dos migrantes (Kothe, 2006). Com a distribuição das terras, esse território foi sendo apropriado por imigrantes e algumas famílias da classe dominante. Os caboclos e os indígenas foram deixados à própria sorte, o que suscitou uma série de conflitos territoriais entre imigrantes, indígenas, caboclos e o governo. A Guerra do Contestado ocorreu entre 1912 e 1916 e é um desses muitos conflitos territoriais. Comassetto *et al.* (2006, p. 150), consideram que “a campanha do Contestado foi uma luta enfurecida de excluídos, uma luta eminentemente social”.

Ainda para Comassetto *et al.* (2006, p. 166), “o ato de colonizar o Oeste se deu pela expulsão primeira dos nativos, depois dos caboclos”. Com o avanço das Companhias Colonizadoras, como a Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons & Cia., as terras da região do Alto Uruguai foram divididas em colônias e passaram a pertencer e ser ocupadas por imigrantes, principalmente advindos da Alemanha e da Itália.

A crise do trabalho escravo no Brasil coincide com a difícil situação econômica da Europa. O Brasil era considerado, para os europeus, uma rota para sair do buraco e, por sua vez, estes migrantes eram vistos como uma força de trabalho potencial para o modelo agroexportador dependente, que devia substituir a mão-de-obra escrava. (Comassetto *et al.*, 2006, p. 166).

Bolsanello (1996, p. 158) relaciona a decadência do escravagismo e a substituição da mão de obra escrava pela mão de obra dos imigrantes assalariados a um projeto, de base racista e eugenista, intimamente ligado a um ideal de branqueamento da população brasileira.

Partia-se do princípio de que se o brasileiro não tinha conseguido promover o desenvolvimento adequado do país, por ter-se tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente devido ao calor e à mistura com raças inferiores, era necessário pelo menos resolver o problema racial, uma vez que contra o clima nada poderia ser feito.

Conforme Ferreira (1992), esse território em conflitos de ocupação não estava organizado no formato de municípios até então. Somente em 1917 é que se cria o Município de Cruzeiro (Joaçaba), onde se instituiu um lugar denominado de “Colônia Rio Engano”. Com o Trem de Ferro e a criação das colônias, chegaram a partir de 1911 (na estação ferroviária de Capinzal) os imigrantes europeus que, com a expulsão dos indígenas e caboclos que cá estavam, iniciaram a construção do modelo de “sociedade civilizada” de que o governo da época acreditava. Inclusive, conforme Comassetto *et al.* (2006), explorando a mão de obra

dos caboclos que não foram expulsos ou que estavam procurando novo território para se estabelecer.

Ferreira (1992) relata que essa região do Município de Cruzeiro era dominada por um líder caboclo de nome José Fabrício das Neves, que após a Guerra do Contestado se fixou com caboclos violentos. Tendo combatido nas forças revolucionárias da Revolução Federalista do Rio Grande do Sul, combatido na Guerra do Contestado, era temido pelos colonizadores.

Fabrício contribuiu para que o território passasse a fazer parte do território catarinense. Após ter tido sua morte encomendada pelo Governador do Paraná, que fez (inventou) um falso monge teleguiado com a atribuição de “levar a orelha” de Fabrício a Curitiba. Ferreira (1992, p. 61-62) descreve que, em junho de 1917,

José Fabrício das Neves disparou sua Winchester, matando-o, enquanto seus seguidores fugiam. Em seguida, mandou pegar o corpo, arrastar para o lageado, limpar as tripas e salgar bem.

Muito tempo depois, em 18 de julho de 1917, o cadáver do monge, convenientemente salgado e já putrefato, chegou a Marcelino Ramos, com a orientação de Fabrício para que um agente do exército transladasse o corpo do falso monge à Curitiba, entregando-o de presente ao Governador Afonso Camargo. No mesmo dia, o corpo foi sepultado em Marcelino Ramos.

A tensão entre a colonizadora e os caboclos fez com que Vitor Kurudz fosse designado para tentar um acordo entre Fabrício e a companhia *Brazil Development* para a divisão das colônias em troca de uma parte da área de terras. Mais tarde, amigados, Kurudz e Fabrício passaram a trabalhar juntos na colonização (Ferreira, 1992).

A ocupação territorial é marcada pelas disputas entre os imigrantes colonizadores – e registrada no Hino Municipal – “os caboclos que aqui mourejavam” (Concórdia, 1991). Quanto à sede do município, Ferreira (1992) relata que se fixou na região dos queimados após um acordo entre um Caboclo de nome Eusébio e Kurudz, por intermédio de Fabrício. Firmado um acordo de que concordavam – com proposital pleonasma – “*concordiaram*” a região, fazendo surgir a região de Concórdia, que é emancipada em 1934. Fabrício, entretanto, acaba morto em uma emboscada entre 1926 e 1927, e teve a cabeça enviada à cidade de Curitiba, à viúva de um Coronel, por ele morto na Guerra do Contestado.

Nessa Terra, onde manda quem pode, e obedece quem tem juízo (*expressão popular*), por muito tempo a espada foi a lei, e alguma espécie de coronelismo esteve por muito tempo instaurado, como se pode observar exemplificado pela história do caboclo Fabrício. Ainda assim, esse desenvolvimento precisa ser observado na sua relação de ocupação tardia e industrialização precoce (Kohls; Kohls, 2006).

O Brasil, com o avanço do desenvolvimento econômico, foi deixando de ter uma economia local e ruralizada de manufaturas policultoras e a alterando o modo de produção para um modelo de produção mais industrializado, e esse avanço trouxe consigo mudanças na área da educação. A partir do desenvolvimento industrial, por meio de concepções tayloristas, que focavam na qualificação da mão de obra dos trabalhadores e na produtividade, e a educação foi sendo massificada e se desenvolveu no sentido de atender essa necessidade do modo econômico.

Fato relevante dessa relação no âmbito local, é que em 1965 foi inaugurado em Concórdia o Ginásio Agrícola que, em 1972, tornou-se Colégio Agrícola, em 1979 em Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, que mais tarde deu origem em 2008, deu origem ao Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Concórdia (Instituto Federal Catarinense, 2014). A história do IFC Concórdia está diretamente ligada aos movimentos da educação na cidade, no sentido atender as demandas da indústria alimentícia local e à formação técnica para essa indústria.

No âmbito local, a economia foi fortemente influenciada pelo capitalismo industrial, a partir do Moinho Concórdia, que deu origem à empresa Sadia S.A em 1944, que de moinho de farinha, deu origem a um frigorífico de suínos e aves. O poderio capital da empresa sobre o município se demonstra, inclusive, no aparelhamento estatal para o sucesso da indústria. Atílio Fontana, principal sócio-administrador da empresa Sadia, chegou a assumir a Prefeitura em 1951, e segundo Bilíbio *et al.* (2006, p. 201-202), afirma que “é possível observar, a partir de então, que as mudanças, positivas ou não, no Município de Concórdia, tiveram antes interesses de melhoria à empresa Sadia”. Para as autoras,

A relação entre os poderes públicos e empresas foi uma constante nesse período. Nota-se claramente que nesta fusão, o poder econômico, agiu como subsidiário à construção do poder político e este, conseqüentemente, depois de concretizado, manipula a economia.

Como se argumenta mais à frente, o advento da industrialização e o avanço do *taylorismo* surgem como necessidade da qualificação dos trabalhadores, e uma preocupação com o aumento do produtivismo. Em um país historicamente ruralizado, a mão de obra dos trabalhadores não estava qualificada para as necessidades desse processo de industrialização. Galvão *et al.* (2005, p. 113), arguem no sentido da relação entre a história da educação brasileira e o *taylorismo*, que,

O advento de novas tecnologias de produção, novas formas de organização do trabalho e de novas formas de gestão exigiu e provocou mudanças na qualificação do trabalhador. O que hoje se valoriza são os componentes intelectuais da força de trabalho, o domínio de conceitos teóricos e tecnológicos e o aumento do nível médio de escolaridade (GÍLIO, 2000). Percebe-se, então, que a qualificação da força de trabalho de uma sociedade varia historicamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento econômico, o advento de novas tecnologias, o avanço das ciências e o modo como a produção é socialmente organizada. Tais transformações têm atingido não apenas o setor produtivo, mas todos os setores sociais, especialmente o educacional, destacando-se, aqui, a relação entre o mundo do trabalho e a educação.

Ainda nessa constituição da relação entre o trabalho e a educação, percebe-se a partir de Galvão *et al.* (2005), que a educação foi se moldando para atender as necessidades desse processo de industrialização, e que o aumento da oferta da educação às classes populares está diretamente relacionado à exploração do labor dos trabalhadores em um projeto de desenvolvimento capitalista.

A formação profissional no país limitou-se, até metade dos anos 70 do século anterior, ao treinamento para a produção padronizada e em série, com incorporação total de operários semiqualeificados e adaptados aos postos de trabalhos, lidando com tarefas simples, rotineiras, delimitadas e especificadas previamente. Em decorrência da separação rígida entre planejamento e execução, somente uma minoria de trabalhadores precisava contar com saberes em níveis mais complexos. Nesse contexto, o trabalhador tinha pouca margem de autonomia, pois o monopólio do conhecimento técnico e organizacional quase sempre cabia aos níveis organizacionais. Observa-se, aí, que o baixo nível de escolaridade dos trabalhadores não era considerado como empecilho de grande significância à expansão econômica.

Esse quadro começa a mudar a partir dos anos 80, com as novas formas de gestão e de organização que viriam a modificar a estrutura do trabalho. Com o desenvolvimento e o emprego de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços, e com o advento da globalização, estabelece-se um novo cenário econômico e produtivo. Conseqüentemente, passou-se a requerer, para todos os trabalhadores, uma base sólida de educação geral, educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (PAIVA, 1989 *apud* Galvão *et al.*, 2005, p. 113-14).

Não há achados bibliográficos na pesquisa que tratam das missões jesuíticas na ocupação da região territorial de Concórdia, SC, e os primeiros professores da região de Concórdia – identificados na literatura – remontam o período da ocupação territorial por colonos imigrantes, a partir do início do século XX. Estes educadores são professores-artesãos, imigrantes, geralmente leigos ou religiosos, que se dedicavam ao ensino sem receber salários por isso. Enquanto o Brasil já vivia o período denominado por Saviani (2009) de período de criação das escolas normais (1890-1932), a ocupação tardia do município ainda não permitiu a inserção desse contexto no âmbito territorial local.

Segundo os achados bibliográficos, a educação escolar no âmbito local começou a se organizar apenas em 1926, anos após o início das tentativas nacionais de formar professores. Existiam apenas algumas escolas improvisadas e mantidas de forma voluntária pela população

local, em um território que estava em início de ocupação pelos imigrantes, e ainda sem a oferta local de qualquer formação profissional para professores.

Santos e Soligo (2005) relatam que os imigrantes mantinham preocupação com a educação dos filhos, conforme os depoimentos que analisaram. Eles relatam que a primeira escola primária foi criada em 22 de maio de 1926, em uma casa de madeira onde fica a atual prefeitura da cidade, e que outra mais tarde foi instalada em uma área alagada, onde se localiza a Escola Deodoro atualmente. As primeiras aulas eram dadas por Maria Gunther e pelo professor Brander, na igreja, e somente a partir de 1935 passou a funcionar na casa de Anselmo Pagnocelli, e, ainda mais tarde, no Grupo Escolar São José e na Escola Deodoro.

Durante o período de Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (Saviani, 2005, 2009), a região onde se situaria Concórdia, SC, estava longe de contar com instituições formais de ensino como as Escolas Normais. Até 1934, Concórdia tinha apenas uma escola na sede, sustentada pelo governo estadual e os professores ainda com características do professor-leigo.

Somente a partir da emancipação do município de Concórdia, SC, em 1934, que esse movimento educacional *vocacionado* foi sendo superado no âmbito local e substituído pela contratação de professores assalariados – professores-operários como propõe Monlevade (2000) – que atendiam em escolas pelo município. Ainda assim, a formação econômica do município ainda estava ruralizada, e estes professores ainda eram leigos.

Ferreira (1992) revela que, até a emancipação do município, em 1934, Concórdia possuía apenas uma escola em sua sede, mantida pelo Governo do Estado, que atendia 65 alunos. Registra também que, na região da comunidade de Fragosos – onde a início ficaria sediado o município – a professora Maria Gunther atendia alunos em uma pequena sala de aula, tendo seu contrato mantido pelo Município de Cruzeiro. Havia também outra escola na comunidade Nova Germânia (hoje Arabutã), com 33 alunos, mantida pela Igreja Evangélica. Havia também outras três escolas improvisadas, atendidas por professores leigos voluntários, atendendo 128 alunos.

Ferreira (1992) argumenta que a oferta de educação teve grande desenvolvimento a partir da emancipação, a ponto de, em 1937, a Cidade de Concórdia, SC, já possuir 28 escolas isoladas municipais, oito escolas isoladas estaduais e oito particulares, sem fins lucrativos e subvencionadas pelo município.

Em 1935, as aulas ainda eram realizadas em igrejas ou casas de moradores, embora em 1937, já se tenha registro de existirem 28 escolas isoladas municipais. O ensino era realizado em condições bastante precárias e sem a adoção dos modelos nacionais, como a Escola

Normal. Nesse período, entretanto, o Brasil já estava em um período de “Organização dos institutos de educação” (Saviani, 2005, 2009), o que demonstra esse descompasso entre a educação no Brasil e a região em que se situa Concórdia.

Dois ônibus da comissão de concordienses receberam, em Marcelino Ramos, RS, a chegada da Congregação de São José em 1939, que vinha chegando de Garibaldi, RS, e que, se juntando a outras freiras já estabelecidas no município, dedicaram-se à educação (Santos; Soligo, 2005). No mesmo dia, 8 de maio de 1939, inaugurou-se a Escola São José, com 82 alunos (Ferreira, 1992).

Santos e Soligo (2005) também relatam que a escolha da direção escolar da nova escola São José sofreu percalços devido à política de nacionalização vigente na época, pela oposição a uma diretora da escola de origem alemã, no contexto do nazismo. As atas dos primeiros inspetores escolares apontavam a necessidade de um projeto cívico e voltado ao uso de um português de norma padrão pelos alunos. Os autores também referem que a construção da edificação do prédio de alvenaria do Grupo Escolar São José foi realizada por meio da angariação de fundos da comunidade local.

Os organizadores do livro “Educação pública municipal de Concórdia: políticas, história e práticas pedagógicas” (Concórdia, 2010) que a educação da década de 30 em Concórdia era composta por turmas multisseriadas e que, para atuar como professor, àquela época, bastava ter cursado a 4ª série. Há um relato de uma professora que ingressou na rede municipal de ensino em 1956, em Linha Saracura, interior de Concórdia. Descreve a edificação como de madeira e construída pelos moradores com tábuas serradas. Essa professora logo assumiu a Escola de Três Barras, à época com 55 alunos em turno único, onde, além de lecionar, ainda era responsável por cuidar da limpeza, merenda e pela manutenção de uma horta escolar.

O Grupo Escolar São José recebeu em 1955 a autorização para abrir turmas ginasiais. Como o currículo escolar, além das aulas do currículo básico, dispunha de aulas de datilografia, violino, piano e acordeão, e a demanda de alunos ampliava constantemente, surgiu a necessidade de contratar professores leigos para atender à demanda por educação a partir de 1958.

A partir da década de 60, tal qual o movimento que se observa nacionalmente de industrialização e êxodo rural, vai surgindo no âmbito local um professor-operário que, em um contexto de educação tecnicista, logo também vai virando professor-máquina. Enquanto o Brasil vive entre 1939 e 1973, segundo Saviani (2009), uma “organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais”,

Concórdia, SC, ainda está se organizando pedagogicamente e a educação local ainda estava em fase de estabelecimento.

O primeiro curso normal de nível médio começou a ser ofertado somente em 1962, o que modificou a formação de professores em âmbito da região. O Grupo Escolar São José passou a oferecer o “Curso Normal” para a formação de professores, cuja primeira turma foi formada em 1964, habilitando 23 profissionais para atuar nos anos iniciais. Ainda assim, o perfil de formação desses professores ainda era religioso, e relacionado a esse professor artesão, ou professor-padre – ou melhor, enquadrando no contexto local, as professoras-freiras que lecionavam naquela escola.

Conforme o cenário social vai se contornando pela alteração dos meios de produção, com o avanço do êxodo rural, e com a instalação da Fábrica da Sadia S.A., o município entra em um novo movimento de organização social, econômica, e isso impacta também a educação.

Em 1969, o Colégio Normal São José é estadualizado, segundo Santos e Soligo (2005, p. 35),

Desde a sua fundação, até o momento em que a entidade começa a se transformar em uma das maiores escolas estaduais de Santa Catarina, podemos perceber que a comunidade concordiense sempre teve participação efetiva em seu desenvolvimento físico e cultural, buscando colaborar das mais diversas formas, por isso o Ginásio São José não se caracterizou como escola particular, e sim como escola da comunidade concordiense, fazendo parte do dia-a-dia de boa parte do povo deste município.

Outro fato interessante, é que em 1973 é instituído um “Curso intensivo de recuperação para professores” um curso de atualização da atuação docente que se realizaria durante o período de férias, aparentemente como imposição, que para Santos e Soligo (2005, p. 41), “mais parece castigo do que aperfeiçoamento”.

Durante a década de 80, a escola passou a oferecer cursos técnicos e mudou de nome para “Colégio Estadual Olavo Cecco Rigon”. Ao longo de sua história, embora o colégio tenha sido estadualizado e aqui a discussão ser sobre o sistema municipal de ensino, serve como parâmetro para pensar na construção social da escola e do professor na comunidade concordiense.

Somente a partir da década de 90, no período que Saviani (2005, 2009) denomina “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)” é que vão surgir, no âmbito desse território, os cursos de licenciatura, que já iam se organizando no Brasil desde a década de 60. A questão da oferta de cursos de licenciatura na região é abordada por Giombelli (2016, p. 96), a autora afirma quanto a Concórdia, SC, que

[...] em nosso município a oferta de cursos universitários é muito recente, sendo que, a oferta de cursos universitários não tem mais de 25 anos. Sendo assim, antes deste período o acesso era muito difícil, somente teriam acesso quem tivesse boas condições financeiras. Hoje, no município de Concórdia a oferta de cursos universitários e de instituições tanto privadas quanto públicas é maior. Até então, tínhamos somente instituições privadas, hoje existe também a possibilidade de cursos gratuitos em Instituições Federais como no IFC – Instituto Federal de Concórdia, na UAB – Universidade Aberta do Brasil, e também em municípios vizinhos [...]

No mesmo sentido dessa afirmação, Pedrebon (2016, p. 142) reafirma a importância da formação presencial oferecida pelas instituições públicas de ensino superior, ao afirmar que,

[...] é importante acrescentar a análise de que a região até pouco tempo não dispunha de instituições de ensino superior públicas. As universidades federais e estaduais estavam muito distantes, concentrando-se, basicamente, nas regiões serrana e litoral, o que desfavorecia os sujeitos a buscarem uma formação nessas instituições.

Se no âmbito nacional a história da educação pública é recente, ela é ainda mais recente no contexto local, especialmente no que concerne à profissionalização docente. Assim como se observa no âmbito nacional, localmente também há um movimento que vai – a um ritmo próprio – transformando o trabalho de educar no emprego de ensinar, e a mão de obra do trabalhador-operário em máquina-humana.

Concórdia é considerada Capital do Trabalho e Berço do Agronegócio, e recuperar essa história nos coloca em condições de ver o momento atual da cidade e relacioná-lo a influência do capital sobre o trabalho e a educação. Colocada brevemente a formação da ocupação territorial, se pode observar, a partir dos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2022 que, atualmente, a população se autodeclara majoritariamente branca, 77,85%, sendo 18,44% pardos e 3,62% pretos. Não há população declarada quilombola e apenas 32 habitantes (0,04%) se declararam de cor ou raça indígena, mas nenhum se considera indígena.

Segundo os dados do IBGE (2022), o município possui uma população estimada de 81.646 habitantes, sendo que 97,1% dessa população com mais de 15 anos é alfabetizada. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010 do Município foi considerado muito alto, com índice de 0,800.

Um olhar crítico sobre as condições de trabalho docente em Concórdia, SC, exigiu observar o contexto histórico e a formação dos sujeitos desse território. Observa-se que a história da educação brasileira em muito se repete no contexto local – considerando a questão da ocupação territorial tardia – e pode-se perceber que tal qual o contexto geral do Brasil, o

trabalho de ensinar vai também virando o emprego de ensinar, ao mesmo tempo em que a educação se adéqua ao modo de produção.

5 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARREIRA DE CONCÓRDIA, SC

O Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério de Concórdia representam importantes conquistas históricas para os professores da rede municipal. Sua existência expressa o reconhecimento formal da docência como profissão regulamentada, dotada de direitos, progressões e garantias, superando em parte a concepção da docência como missão ou sacerdócio. Não se trata aqui, portanto, de negar os avanços, mas de reconhecer que a positivação jurídica do trabalho docente é um marco que deve ser valorizado.

Entretanto, como toda normatização, o plano não pode ser lido apenas em sua dimensão ideal. Se, em termos ideais, a lei projeta o dever-ser de uma carreira digna e valorizada, em termos da materialidade, é nas relações de trabalho que se revelam os limites e contradições dessa promessa. A legislação, ao mesmo tempo em que reconhece os direitos, pode também operar como mecanismo de regulação e contenção, fixando o mínimo como norma e legitimando a precarização. Nesse sentido, como lembra Antunes (2018), o trabalho corre o risco de ser reduzido ao emprego, consumindo o tempo da criação no tempo da produção, transformando o espaço pedagógico em espaço de vigilância e cumprimento de metas.

A crítica que aqui se propõe não é “crítica pela crítica”, mas uma análise dialética que busca evidenciar a distância entre o que está prescrito e o que é vivido, no campo da Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer, 2006). As leis são produtos culturais humanos e, portanto, carregam consigo contradições, e são instrumentos de controle – ou dominação – tanto quanto instrumentos de emancipação. Como produtos culturais humanos, não são neutros, mas sim são a expressão histórica e ideológica de relações de poder. Em vista dessas contradições, é que se justifica a necessidade de uma leitura crítica dos termos da legislação.

Amaral e Brittes (2012) alertam que os professores pertencem à classe-que-vive-do-trabalho, e, portanto, sua valorização não pode se restringir a discursos normativos, mas deve se realizar nas condições concretas do trabalho escolar. Ferreira (2010), por sua vez, lembra que, quando o tempo necessário à produção do conhecimento não é assegurado, o trabalho docente se trai, se converte em não-trabalho ou se consome como mero emprego. Também Oliveira (2009) mostra como, em diferentes contextos estaduais, a valorização formal da docência não encontra correspondência material, revelando o hiato entre o reconhecimento jurídico e a realidade cotidiana.

Assim, este capítulo analisa o Plano de Carreira e o Estatuto de Concórdia buscando compreender tanto suas potencialidades quanto suas lacunas. A intenção é reconhecer a importância das conquistas asseguradas, mas também problematizar como a ausência de mecanismos de efetivação concreta das condições de trabalho pode, em vez de superar a concepção sacerdotal da docência, legitimar a manutenção de formas sutis de precarização e controle – domínio – sobre a docência e os docentes. Essa análise, sustentada pelo referencial crítico, visa não apenas identificar direitos previstos, mas discutir como eles se realizam (ou não) no cotidiano escolar por meio da triangulação entre a legislação, os dados do censo e do Portal da Transparência, preparando o terreno para os dados e análises que se seguem.

5.1 CONTEXTO LEGISLATIVO LOCAL

Nesse capítulo apresentam-se os documentos legais que tratam da carreira do magistério na rede municipal de ensino de Concórdia, SC, nos últimos 30 anos (1995-2025) com o objetivo de levantar dados sobre as condições de trabalho docente na legislação municipal, o que aponta a viabilidade da realização da pesquisa sobre essas condições no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério e no Estatuto do Servidor Público Municipal em Concórdia, SC.

Inicia-se a discussão do contexto legislativo local, apresentando o Sistema Municipal de Ensino de Concórdia, SC, amparado pela Lei Complementar n. 159, de 1º de junho de 1999, que “cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino do município de Concórdia e dá outras providências” (Concórdia, 1999). A lei é regulamentada pelo Decreto Normativo n. 4.201, de 03 de março de 2000, que “aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação” (Concórdia, 2000).

Segundo os dados do Portal da Transparência do Município de Concórdia, no âmbito da atualidade, em julho de 2024 o Município possuía 360 professores temporários e 844 professores efetivos, totalizando 1.204 professores distribuídos em 25 escolas municipais e 20 Centros Municipais de Educação Infantil. Conforme os dados do Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023), com um total de mais de 10 mil matrículas, sendo cerca de 4.300 matrículas na educação infantil e 5.800 matrículas no ensino fundamental.

A Lei do Sistema Municipal de Ensino prevê o Plano de Carreira como um mecanismo de promoção à valorização dos profissionais da educação, e em seu artigo 59, dispõe sobre os mecanismos de valorização profissional dos docentes. A partir desse artigo legal instituem-se

as garantias de valorização dos profissionais do magistério, estas que caracterizam categorias internas da legislação municipal sobre a valorização profissional dos professores, e que permitem – nas demais legislações municipais – uma análise contextual. Além disso, é possível relacionar as categorias da lei com as categorias de condições de trabalho docente propostas por Hypolito (2012).

Quadro 3 – Relação entre as categorias propostas por Hypolito (2012) e as garantias de valorização profissional na Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999).

Categorias Propostas por Hypolito (2012)	Garantias de Valorização profissional no artigo 59 da Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999).
Condições materiais de trabalho: aspectos físicos (prédios, salas de aula, ginásios, bibliotecas), aspectos de ensino (que envolvem tamanho de turmas, alunos, materiais didáticos, acervo bibliográfico, dentre outros) e de pessoal (número de docentes, equipes de apoio, substitutos <i>etc.</i>);	VI - condições adequadas de trabalho;
Condições subjetivas de trabalho: tempo de preparo para atividades de ensino, pressão emocional, valorização, prestígio profissional:	V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VII - liberdade de organização no local de trabalho, de opinião, de comunicação e divulgação de suas opiniões, de ideias e de convicções políticas e ideológicas.
Formação e carreira: tipos de contrato, formas de ingresso, formas de terceirização, progressão funcional, valorização profissional, atividades de formação, estímulo a estudos, dedicação exclusiva, semestre sabático, e outros;	I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - acesso ao aperfeiçoamento profissional continuado, preferencialmente em parceria com instituições de ensino superior, garantido licenciamento remunerado para esse fim, nos termos do Plano de Carreira e valorização do magistério; IV - progressão funcional baseada na habilitação, na titulação e na avaliação do desempenho;
Remuneração: piso salarial, garantias de reajustes, posições de prestígio, isonomia salarial <i>etc.</i> ;	II - acesso ao aperfeiçoamento profissional continuado, preferencialmente em parceria com instituições de ensino superior, garantido licenciamento remunerado para esse fim, nos termos do Plano de Carreira e valorização do magistério; III - piso salarial profissional definido em lei, que garanta remuneração condigna para o bom desempenho de suas funções;

Processo de Trabalho: aumento de funções e atividades, mais serviço burocrático, número de alunos por turma, alienação dos fins da educação/menor autonomia, acompanhamento social de estudantes, trabalho de serviço social, encargos com trabalhadores temporários, aumento da carga de trabalho, intensificação;	(não contemplado explicitamente no artigo 59, em virtude das características negativas de trabalho docente, mas possível de análise através da descrição das atribuições no Plano de Carreira)⁸
Satisfação e reconhecimento do trabalho: envolve aspectos da vocação, do prestígio social, da condição social do professorado, do controle, da regulação e da pressão no trabalho. O grau de satisfação com o trabalho tem a ver com diferentes graus de resiliência, com a vocação e com a crença de realizar um trabalho socialmente relevante. O reconhecimento do trabalho pela sociedade, país, comunidade - afeta diretamente aspectos emocionais do trabalho e envolve o tema do prestígio social.	III - piso salarial profissional definido em lei, que garanta remuneração condigna para o bom desempenho de suas funções; IV - progressão funcional baseada na habilitação, na titulação e na avaliação do desempenho; VII - liberdade de organização no local de trabalho, de opinião, de comunicação e divulgação de suas opiniões, de ideias e de convicções políticas e ideológicas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das categorias de condições de trabalho propostas por Hypolito (2012), e as garantias de valorização profissional na Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999).

Observa-se assim, que há uma relação entre as categorias propostas por Hypolito (2012) e os incisos do artigo 59 da Lei do Sistema Municipal de Ensino. Também demonstra que o arcabouço jurídico de Concórdia contempla boa parte dos aspectos essenciais para a valorização e a dignidade da profissão docente. É preciso, entretanto, analisar os desdobramentos no Plano de Carreira – como mecanismo de valorização profissional – na forma como cada uma dessas garantias está sendo atendida, e que é o objeto dessa pesquisa: analisar na rede pública municipal de educação de Concórdia, SC, como as condições de trabalho docente são tratadas no Estatuto do Servidor Público Municipal e no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal.

Considerando aqui o trabalho do professor na perspectiva do emprego – e que os professores se tornam professores no Município de Concórdia, SC, a partir de sua contratação – o ingresso no serviço público municipal, nesse *lócus*, encontra amparo em um conjunto de normas que comparecem ao marco legal aqui destacado. Assim, analisam-se algumas questões sobre a contratação de professores, observando a legislação e buscando amparo em outras normas federais.

Inicia-se a discussão, com o marco da contratação de servidores públicos para o magistério, nesse enalço. A Constituição Federal de 1988, no artigo 37º, modificado pela Emenda Constitucional n. 19 (Brasil, 1998), estabeleceu que,

⁸ Embora a legislação do Sistema de Ensino não trate das condições do processo de trabalho, o Plano de Carreira trata nas atribuições sobre essa condição, e a análise partirá do estabelecido no documento.

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Ao modificar e alterar a expressão anterior da Constituição de 1988, inserindo a expressão “de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei” (Brasil, 1988), o novo texto constitucional deu ênfase à necessidade de o ingresso seguir a legislação vigente, ao princípio da legalidade previsto no mesmo artigo. Ainda no encalço do ingresso no serviço público, o artigo 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988) também prevê que, “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”.

Assim, ressalvado o excepcional interesse público, a contratação de professores deve se dar por meio de concurso público de provas, ou de provas e títulos. A Constituição Federal (Brasil, 1988) também prevê como forma de valorização dos profissionais da educação, a garantia, “na forma da lei, [de] planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

O critério para a investidura e posse dos servidores públicos, no âmbito do Município de Concórdia, está estabelecido por meio do Estatuto dos Servidores Públicos. O Estatuto prevê como provimento para os cargos, as categorias de servidores efetivos, em comissão ou temporários. Assim, em consonância com as possibilidades constitucionais, já se estabelece no Estatuto duas categorias de contratação que se aplicam aos professores: os efetivos e os temporários. Ainda sobre a docência, o Estatuto reitera o direito à acumulação de cargos legalmente prevista, e o dia 15 de outubro como consagrado ao dia do professor.

O estatuto também previa, até 1999, um Plano de Seguridade Social – Fundo de Aposentadoria e Pensões (FAPEN). A partir da Lei Complementar n. 164, de 27 de julho de 1999, institui-se o Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos, que passou a tratar da seguridade social dos servidores efetivos.

O Plano de Carreira de 1995, instituído pela Lei Complementar n. 100, de 27 de março de 1995, alterou o Estatuto dos servidores públicos, instituindo os Cargos Temporários, e estabelecendo alguns direitos trabalhistas para essa categoria de funcionários públicos, que constitui o que já foi analisado em relação ao Estatuto dos servidores. O arquivo disponibilizado no Portal de Leis Municipais não permite saber o texto anterior às alterações realizadas pelo Plano de Carreira de 1995.

Além disso, há uma distinção de regimes jurídicos entre os Funcionários públicos no Estatuto. Até 1998, os empregados temporários eram regidos pelas condições estatutárias, porém a partir da alteração da Lei Complementar n. 151, de 15 de dezembro de 1998, os contratos de trabalho por tempo determinado passaram a “ser regidos pelas normas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)” (Concórdia, 1998).

A Lei Complementar n. 151, de 15 de dezembro de 1998, deu nova redação ao Título X – Dos Empregados Temporários, artigos 301 a 310 do Estatuto dos Servidores Públicos. A partir dessa legislação, foi reformulada a contratação por tempo determinado, mas foi mantida a contratação temporária “para atender as necessidades nas áreas de educação e saúde”, e acrescentou à Lei que essas contratações deveriam ser realizadas mediante Processo Seletivo, e caracterizou a contratação em caráter emergencial.

Ainda no mesmo sentido, o Estatuto do servidor (Concórdia, 1990) estabelece que “a contratação para atender necessidades temporárias [...] de educação [...] dar-se-á apenas para preenchimento de cargo não provido ou vago em razão de afastamento temporário do titular.”

Aconteceu em 2005 uma mudança nos critérios de contratação. Enquanto o Estatuto do Servidor Público prevê a contratação temporária “apenas para preenchimento de cargo não provido ou vago em razão de afastamento temporário do titular” (Concórdia, 1990), a Lei n. 3684, de 11 de novembro de 2005, (Concórdia, 2005) ampliou a contratação de professores temporários para “atender necessidade temporária de excepcional interesse público, motivada por falta de professores do quadro permanente [...] por critério de economicidade” mediante a realização de Processo Seletivo Simplificado, e permanecendo a aplicação da CLT como fonte de direitos aos trabalhadores.

O Plano de Carreira de 2005 reiterou a referida lei de contratação de professores temporários, e acrescentou ao entendimento jurídico municipal que “a contratação temporária de professor para substituição respeitará, obrigatoriamente, a lista classificatória do Processo Seletivo Público, organizado anualmente para este fim”.

Estabelece-se no Estatuto um distanciamento entre os “servidores” de caráter efetivo dos “empregados temporários”, note-se a distinção de nomenclatura. Primeiro pela forma de ingresso, em que o “servidor efetivo” ingressa por concurso público e possui Regime Próprio de Previdência, e os “empregados temporários” que ingressam por meio de contratos emergenciais ou Processos Seletivos e contribuem com o Regime Geral de Previdência.

Assim, percebe-se que vai avançando a possibilidade de contratação de professores temporários na legislação, sem Plano de Carreira, e que vão sendo regidos pelos direitos dos trabalhadores celetistas... E o que era “excepcional interesse público” vai se redimensionando.

Observando as categorias de servidores propostas no Estatuto (Comissionados, efetivos e temporários), estas são mantidas em todos os Planos de Carreira desse município com diferentes organizações de Quadros de Pessoal.

5.2 PLANOS DE CARREIRA MUNICIPAIS

Considerando a lei como fonte formal, imediata e primária do direito (Diniz, 2017), para identificar a formalização do sistema municipal de educação, realizou-se uma pesquisa a partir da busca por palavras chaves no Portal de Leis Municipais da Cidade de Concórdia, SC. A partir dos textos legais municipais, de forma indutiva, propõe-se uma análise do arcabouço legal sobre a valorização dos profissionais da educação no Município de Concórdia, SC, e a análise correlativa entre eles e a forma de ingresso.

A pesquisa identificou cinco legislações principais que se destacam quanto à carreira docente, além do Estatuto e da Lei do Sistema Municipal de Ensino, que serão brevemente descritas a seguir. Os referidos atos encontram-se no Portal de Leis Municipais, foram considerados já compilados, e é sobre eles que vai se debruçar a análise da pesquisa documental, do projeto de dissertação.

Quadro 4 – Marco Legal dos Planos de Carreira

LEGISLAÇÃO E DATA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
Lei Complementar n. 100, de 27 de março de 1995	Institui o Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Salários dos Servidores do Município de Concórdia, das Autarquias e Fundações Públicas Municipais; dá outras providências.	Esse Plano de Carreira esteve em vigência até sua revogação parcial pela Lei Complementar n. 445, de 9 de dezembro de 2005, e total pela Lei Complementar 572, de 29 de novembro de 2010.
Lei Complementar n. 445, de 9 de dezembro de 2005	Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Concórdia SC, estabelece normas de enquadramento, institui nova Tabela de Vencimentos e dá outras providências.	Esse Plano de Carreira, de 2005, separou o Plano de Carreira do magistério, dos demais servidores públicos municipais, que permaneceram regidos pelo mesmo Plano de 1995 até 2010.
Lei Complementar n. 602, de 29 de novembro de 2011	Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Concórdia (PCCVM), estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos; dá outras providências.	Esse Plano de Carreira ainda se encontra vigente.
Lei n. 3684, de 11 de novembro de 2005	Dispõe sobre a contratação temporária de professor substituto, para atender necessidade de excepcional interesse público; dá outras providências.	-

Fonte. Elaborado pelo autor.

O Plano de Carreira de 1995 (Concórdia, 1995), dividia os cargos “concursados e estáveis” (efetivos) em “cargos isolados de provimento efetivo” e “carreira de provimento efetivo - Magistério”. O magistério estava separado dos demais servidores, e dentro da categoria do magistério havia ainda dois Quadros de Pessoal, em um agrupavam os “professores” e o Técnico de Esportes, com ocupação de jornada de 20, 30 e 40 horas semanais, e em outro os “especialistas” (Administradores, Supervisores e Orientadores Escolares) com ocupação de jornada de trabalho de 40 horas semanais.

O Quadro de Pessoal dos “professores” nesse Plano de Carreira possuía sete cargos, mas não havia a previsão de contratação de professores de educação infantil, exceto à pré-escola. Os professores eram divididos pelas etapas que atendiam os discentes e de acordo com sua escolaridade.

Quadro 5 – Cargos do Magistério no Plano de Carreira de 1995.

Cargo	Área de Atuação	Escolaridade/Qualificação
Professor sem Habilitação	Atuar no ensino fundamental, educação pré-escolar, artes cênicas, práticas, plásticas e música	Habilitação de 1º e/ou 2º grau e/ou prática comprovada na área de artes cênicas, práticas, plásticas e música
Professor I	Atuar de 1ª a 4ª séries no ensino fundamental; educação pré-escolar; educação especial e educação de adultos	Habilitação de 2º grau específica para o magistério e habilitação em pré-escola
Professor II	Atuar de 5ª a 8ª séries no ensino fundamental; educação especial e educação de adultos	Habilitação obtida em curso de nível superior, de curta duração, na área do magistério, com registro no MEC
Professor III	Atuar de 5ª a 8ª séries no ensino fundamental; educação pré-escolar; educação especial; educação de adultos e área desportiva	Habilitação obtida em curso de nível superior, de duração plena, na área do magistério, com registro no MEC
Professor IV	Atuar no ensino fundamental; educação pré-escolar; educação especial e educação de adultos	Habilitação obtida em curso de nível superior, de duração plena, na área do magistério, com registro no MEC e curso de pós-graduação em nível de especialização na área de atuação, disciplina ou formação

Fonte. Lei Complementar n. 100, de 27 de março de 1995.

Observa-se a forma de organização, em que é possível identificar que os professores migravam de cargo durante a carreira – direito assegurado como “forma de progressão” na carreira, mediante a apresentação de uma nova habilitação. O ápice da carreira era o nível de progressão (denominado na lei como “GMP3”) com a apresentação de pós-graduação em nível de especialização. Os vencimentos iniciais variavam de R\$ 300 a R\$ 500 por mês.

Em relação às vantagens, o Plano de Carreira previa vantagens pessoais nominalmente identificadas no formato de adicionais, divididos em adicional de tempo de serviço de 1% ao ano de efetivo serviço prestado, 7% de adicional por merecimento a cada triênio, 1% por aperfeiçoamento para cada 100h de curso apresentadas a cada dois anos, na forma do regulamento, para os servidores do magistério, e o adicional de diferença de nível incorporado ao vencimento.

A partir das Leis n. 3055, de 08 de abril de 1998, e da Lei n. 3054, de 08 de abril de 1998, os professores do magistério público municipal passaram a receber uma gratificação, a título de valorização profissional, que foi estendida “aos profissionais ocupantes dos cargos de administrador escolar, orientador educacional e pedagogo, com atuação no Ensino Fundamenta” pela lei n. 3533, de 5 de março de 2004, e também aos “componentes do Grupo de Formadores da Secretaria Municipal de Educação” a partir da Lei n. 3624, de 18 de março de 2005. O valor dessa gratificação era alterado regularmente por atos do Poder Executivo, não podendo ser inferiores a R\$100,00, para os vínculos de 20 horas semanais, e proporcional, às demais cargas horárias.

Além disso, no Plano de Carreira de 1995, havia a previsão de contratação para diretores escolares e secretários escolares como cargos em provimento de Comissão.

As discussões sobre a valorização dos profissionais da educação provocaram um avanço para que o magistério público pudesse ter seus Planos de Carreira tratados à parte. Assim, a partir de 2005, os profissionais do magistério puderam conquistar um Plano de Carreira do Magistério, por meio da Lei Complementar n. 445, de 9 de dezembro de 2005.

O Plano de Carreira de 2005 tratou exclusivamente dos servidores estatutários integrantes do quadro do magistério, e a contratação dos professores Temporários passou a ser tratada por legislação a parte, o que retirou desses professores alguns direitos previstos anteriormente. Os professores temporários passaram então a ser regidos, quase em absoluto, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A nova lei (Concórdia, 2005) passou a prever no Plano de Carreira, além dos 30 dias de férias previstos no Estatuto, mais 15 dias de recesso aos profissionais do Magistério, e também licenças remuneradas de até dois anos para cursar mestrado e doutorado, podendo ser

prorrogada por mais um. O plano também abriu a possibilidade de progressão na carreira, sem um achatamento, até o nível de doutorado, incidindo novos percentuais sobre o vencimento inicial:

- I - graduação plena:
 - a) de nível médio para graduação plena: 17,73% (dezesete vírgula setenta e três por cento);
 - b) de graduação curta para graduação plena: 9,93% (nove vírgula noventa e três por cento);
- II - curso de pós-graduação: 6,02% (seis vírgula zero dois por cento);
- III - curso de mestrado: 10% (dez por cento);
- IV - curso de doutorado: 15% (quinze por cento) (Concórdia, 2005).

Outra mudança significativa no Plano de Carreira de 2005 foi o enquadramento dos servidores, que passaram a integrar não mais dois grupos de cargos, mas dois cargos: o de professor ou o de especialista em educação. A jornada de trabalho também sofreu alteração, limitando as contratações de professores a contratos de 20 horas semanais, com vencimento base inicial de R\$ 482,82 até R\$ 602,66. Os especialistas em educação mantiveram a carga horária de 40 horas semanais e o vencimento base inicial variava de R\$1.136,84, para ensino superior completo, até R\$1.205,32, para pós-graduados com especialização.

Assim, os cargos anteriores foram distribuídos por área de atuação no Manual de Ocupação de Cargos da lei. Os professores foram agrupados nas seguintes áreas de atuação: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental, educação especial. Os especialistas educacionais configuraram três áreas de atuação: administração escolar e orientação educacional. Mais tarde, a área de atuação “psicopedagogia” foi criada no cargo de especialista em educação por meio da Lei Complementar n. 531, de 14 de abril de 2009, que alterou o referido Plano de Carreira. Em relação à habilitação, ela permaneceu sendo magistério ou licenciatura em pedagogia para a educação infantil e anos iniciais, e os demais áreas passaram a exigir como habilitação mínima curso superior.

A progressão deixou de ser entre cargos, e passou a ser baseada exclusivamente por promoções de titulação, desempenho, aperfeiçoamento e tempo de serviço, na forma de adicionais no mesmo cargo. A carreira permaneceu com os adicionais anteriores por merecimento, de 7% por triênio, mediante avaliação de desempenho, a promoção por aperfeiçoamento, com um adicional de 1% a cada dois anos, mediante a realização de cursos de aperfeiçoamento, mas agora limitada a 10%. O adicional de anuênio permaneceu nos moldes do Estatuto dos Servidores (Concórdia, 1990).

O Plano de Carreira também passou a prever, na composição de jornada, as horas-atividade, cuja previsão legal era para que o corpo docente pudesse utilizar 20% a 25% da carga horária para,

[...] reuniões de natureza administrativa ou pedagógica ou em atividades de estudo, articulação com os membros da comunidade escolar, aperfeiçoamento profissional, planejamento de aula, elaboração de provas, avaliação de alunos, participação em comissões de trabalho ou na realização das atividades solicitadas pela equipe gestora da unidade educacional onde atua, observado o estabelecido na proposta pedagógica da escola. (Concórdia, 2005).

A gratificação, a título de valorização profissional, foi revogada pelo Plano de Carreira de 2005, e o valor incorporado aos vencimentos-base dos servidores, bem como os adicionais de merecimento e os demais adicionais concedidos foram transformadas em vantagens pessoais dos servidores, pagos em rubrica própria, sem outras incidências.

Uma “gratificação de serviço” foi criada para o “professor em efetiva atividade em sala de aula na educação infantil e séries iniciais (1ª a 4ª séries) [...] na razão de 5% (cinco por cento) sobre o seu vencimento-base” (Concórdia, 2005), não abrangendo os especialistas em educação e os professores que não estavam em exercício em sala de aula.

O Plano de Carreira de 2011 inicia seu texto esclarecendo que “não se aplica aos servidores contratados por prazo determinado”, aplicando-se exclusivamente aos servidores efetivos, e mantém a existência de dois cargos, o cargo de professor e o cargo de especialista em educação. Além disso, a lei passa a tratar também dos cargos em comissão da educação, inclusive os da Secretaria Municipal de Educação, trazendo um Manual de Ocupação desses cargos, com suas atribuições. Além disso, também vai tratar dos diretores escolares, reiterando sua nomeação em funções de confiança ou em comissão “após processo de eleição, nos termos definidos em lei”, e organiza diferentes níveis de direção de acordo com o número de alunos matriculados.

Manteve-se no Plano de Carreira de 2011 a organização do desenvolvimento funcional dos servidores por titulação, desempenho em 7% a cada triênio, por aperfeiçoamento ou capacitação em 2º a cada biênio mediante a apresentação de certificados de 100 horas de curso e limitados a 10%, e por tempo de serviço na forma do Estatuto. Havia uma dificuldade de os servidores apresentarem esses certificados, pois a lei exigia que o certificado informasse “100% de frequência”, o que sofreu uma alteração em 2022.

Um dos destaques desse plano foi a mudança dos percentuais de titulação, acumuláveis, que passou a ser de 12% para especialização *lato sensu*, 20% para mestrado e

35% para o doutorado, mantendo o “desachatamento”⁹ da carreira em relação à titulação, com avanços progressivos entre o nível médio, as licenciaturas curta e plena, e a pós-graduação.

Além disso, as licenças remuneradas para cursar mestrado e doutorado foram alteradas, mantendo o afastamento pelo período de até dois anos, prorrogável por mais um, para o mestrado, e ampliando o afastamento para o doutorado, pelo período de até quatro anos, prorrogável por mais um ano (Concórdia, 2011).

Outra mudança, é que a promoção por titulação ocorria, no Plano de Carreira de 2005, a partir do mês de fevereiro do ano seguinte, e pagos sobre o vencimento-base, “somados e identificados na folha de pagamento como promoção por titulação” (Concórdia, 2005). A partir de 2011, o processamento para pagamento era realizado ainda no mesmo mês do protocolo, desde que este fosse realizado até o 5º dia útil.

O plano também deixou de prever a “gratificação de serviço”, e instituiu o “prêmio assiduidade”, aos professores em exercício da docência e incluiu os especialistas em educação, pago no valor R\$110,00 por mês para a jornada de 40h e paga proporcional às demais cargas horárias. Esse prêmio é devido aos servidores abrangidos pela lei do magistério que não apresentarem falta, licença ou afastamento durante o mês letivo. Esse prêmio não é devido aos diretores escolares.

O Plano de Carreira de 2011 também reorganizou a jornada de trabalho, instituindo jornadas de trabalho de 10, 20, 30 e 40 horas semanais, garantindo “1/3 (um terço) da carga horária utilizada em horas-atividade” aos professores. Entretanto, embora todos os professores tenham garantido o seu direito de hora-atividade no Plano de Carreira, há uma diferença de uma aula a menos entre o número de horas-atividades dos professores de educação infantil, dos anos iniciais e educação especial em relação aos professores que atuam nos anos finais, ou que compartilham disciplinas “comuns” nos anos iniciais (educação física, xadrez, artes, literatura dramatizada, e espanhol).

Uma alteração ao Plano de Carreira de 2011, a partir de 2013, reorganizou as horas atividades, permitindo que 60% das horas-atividades fossem facultadas no cumprimento na unidade escolar, o que permitiu a abertura da realização das “horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo professor”.

Houve também uma alteração no Plano de Carreira de 2011 em relação à lotação de professores, enquanto até então os servidores eram nomeados e já designados para um local

O termo desachatamento da carreira refere-se à ampliação das possibilidades de progressão profissional dos docentes, em contraposição ao achatamento da carreira, que indica a limitação ou escassez de mecanismos de promoção e valorização salarial ao longo do tempo.

de trabalho, podendo ser transferidos somente quando atendidas determinadas disposições legais para a remoção, a partir desse Plano de Carreira, os servidores passaram a ser nomeados e “lotados na Rede Municipal de Ensino”. Isso permitiu que os professores pudessem migrar de uma escola para outra conforme a necessidade do Município.

As alterações introduzidas pelo Plano de Carreira de 2011, especialmente no que se refere à jornada de trabalho, à organização das horas-atividade e à lotação dos professores na Rede Municipal de Ensino, evidenciam uma tentativa de flexibilizar e adaptar o exercício profissional às demandas educacionais. No entanto, tais mudanças, não se sustentam plenamente, pois carecem de recursos e estruturas que viabilizem sua efetivação. Por isso, faz-se necessário examinar as condições concretas que impactam o cotidiano do trabalho docente e a efetividade das políticas de valorização profissional.

5.3 CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO

Se ao início, como arguido anteriormente, foram os imigrantes que construíram as primeiras escolas de Concórdia, SC, especialmente com o apoio da Igreja, hoje as escolas públicas são predominantes, e são geridas pela Secretaria Municipal de Educação. Essas escolas possuem gestão democrática, conselhos deliberativos e associação de pais e professores que apoiam as ações das comunidades escolares. Mas será que no decorrer desse desenvolvimento, foi superada a profissão como sacerdócio? Essas escolas são espaços de desenvolvimento integral (pleno) do estudante, ou de acolhimento dos filhos dos trabalhadores, até que chegue a vez deles de serem explorados? Como esses espaços estão articulados para a produção e a promoção dos saberes e do desenvolvimento integral dos estudantes?

As condições materiais de trabalho são referentes aos aspectos físicos, humanos e instrumentais, que são necessários à realização do trabalho docente com dignidade (Hypolito, 2012). Constitui uma expressão objetiva da valorização (ou da negligência) do trabalho educativo por parte do seu mantenedor. Busca-se descrever e analisar os dados a partir dos dados censitários e da folha de pagamento, para compreender a “realidade” educacional do município, para depois retornar ao foco da dissertação, que é o Plano de Carreira do Magistério.

Segundo os dados do Censo Escolar (2024), o Município de Concórdia é responsável por 46 unidades educacionais públicas, sendo 20 Centros Municipais de Educação Infantil, seis Grupos Escolares Municipais (atendem pré-escola e anos iniciais), 19 Escolas Básicas

Municipais (atende à pré-escola e ao ensino fundamental), e uma Escola Municipal do Campo (EMC) paralisada. Ao todo, apresenta 10.608 matrículas de discentes, sendo 4.452 na educação infantil, 6.156 no ensino fundamental. Há 1022 docentes declarados ao Censo, sendo 412 docentes atuam na educação infantil, e 610 docentes atuam no ensino fundamental, uma média de um professor contratado a cada dez matrículas, e observando no todo de 530 turmas, uma média de 20 matrículas por turma – o que é uma ficção útil para o planejamento gerencialista.

Dessa realidade, fica a questão da matemática *versus* as variáveis todas que implicam o real estado dessa condição, o que exigiria uma pesquisa de campo para compreender o estado dessa realidade. Na média matemática, uma turma com 30 matrículas e outra com dez, é uma realidade de turmas com média de vinte matrículas, o que não aponta todas as possibilidades de disparidades reais nesses dados.

Tabela 1 – Dados Censitários de 2024

ETAPA	QUANTIDADE MATRÍCULAS	QUANTIDADE DOCENTES	QUANTIDADE TURMAS	MÉDIA MAT/DOC	MÉDIA MAT/TURMA
EDUCAÇÃO INFANTIL	4452	412	227	10,8	19,6
ANOS INICIAIS	3856	359	191	10,7	20,2
ENSINO FUNDAMENTAL	2300	251	112	9,2	20,5
SOMA	10608	1022	530	10,4	20,0

Fonte. Elaborado pelo autor a partir do Censo de 2024.

Observa-se que os dados do Censo Escolar (2024) indicam que a maioria das 46 escolas municipais de Concórdia dispõe de instalações básicas: declararam possuir banheiros (embora apenas 25 declarem possuir banheiro com acessibilidade), cozinha, todas as escolas oferecem sala dos professores, porém ainda há seis Centros de Educação Infantil sem esse espaço para planejamento e descanso. Quanto às salas de aula disponíveis, das 460 salas, 374 são climatizadas, e apenas 199 sinalizadas como acessíveis. Todas as unidades educacionais têm acesso à internet, água tratada, coleta de lixo, tratamento de esgoto em fossa séptica ou rede pública.

Isso identifica que todas as unidades educacionais dispõem do suporte adequado para as condições que atendem às necessidades mais básicas (o mínimo) – de funcionamento de

uma unidade educacional, que garanta o mínimo para a vida naqueles espaços – uma garantia de espaço de permanência adequado para os sujeitos que ocupam aqueles espaços, alimentação e necessidades fisiológicas, ressalvado o critério de plena acessibilidade.

Mas garantir o mínimo é funcional à lógica da reprodução da força de trabalho, não da formação integral dos sujeitos atendidos. Os dados do Censo (2024) indicam carências, ou negligências, em infraestrutura pedagógica. Embora praticamente todas as unidades educacionais tenham parque, e todas as escolas tenham laboratório de informática, apenas 21 possuem quadra de esportes, e somente duas das escolas declararam possuir laboratório de ciências. Das 35 unidades educacionais que contam com biblioteca ou sala de leitura, apenas 23 declararam possuir um auxiliar de biblioteca.

Esses dados demonstram que há uma prioridade no atendimento às questões mais básicas – biológicas praticamente – colocando o pedagógico em segundo olhar, o que é evidenciado pela falta de laboratórios de práticas nas escolas, como as salas de arte e ciências. Isso aponta de forma direta para a função social da escola, como espaço que atende as necessidades mais básicas, mas não necessariamente seja um espaço de desenvolvimento integral (pleno) dos estudantes.

Embora não se possa ignorar que é preciso também compreender melhor como se deu a construção histórica desses espaços formativos (parques, laboratórios de informática e bibliotecas) dentro das escolas, os desdobramentos curriculares envolvidos, especialmente aos que estão mais diretamente relacionados às políticas públicas federais.

Além dos recursos físicos, as condições materiais englobam a disponibilidade de pessoal de apoio e suporte na escola. A Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999) estabelece que seja obrigação do Município realizar concursos públicos para prover não apenas os cargos do magistério, mas também os quadros administrativos e de serviços indispensáveis ao funcionamento escolar. Essa determinação visa assegurar equipes completas – diretores, especialistas em educação, auxiliares de biblioteca, secretários escolares, auxiliares de creche, agentes de alimentação e nutrição e serviços gerais – de modo que o professor possa concentrar-se na atividade docente.

Em Concórdia, observa-se no Censo Escolar de 2024 que 23 das 26 escolas municipais possuem auxiliar de biblioteca e praticamente todas contam com pessoal administrativo. Quando faltam esses profissionais, muitas vezes tarefas adicionais recaem sobre os docentes, que acumulam funções de orientadores, conselheiros e mediadores de questões sociais, ampliando a carga de trabalho. Entretanto, ao analisar a situação dos 20 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), o cenário muda: apenas um profissional administrativo

(coordenador de CMEI efetivo) atua, e apenas foi declarado um secretário atuando, demonstrando a falta de profissionais de apoio nessas unidades educacionais.

A tabela abaixo demonstra a quantidade de ocupantes de cada cargo, que pertencem às unidades educacionais, em conformidade com o Portal da Transparência, da folha de junho de 2024 (referente ao mês de maio), que é data base do Censo Escolar, para comparação. Observa-se que, apesar de o Município possuir 46 unidades educacionais, sendo 20 centros de educação infantil e 26 escolas, há apenas 19 auxiliares de biblioteca, 18 orientadores de informática, e 28 secretários escolares para atender as necessidades operacionais de todas as escolas, o que indica escolas atendidas parcialmente ou desatendidas por esses profissionais da equipe. Além disso, a soma de professores difere dos dados informados no Censo.

Tabela 2 – Quantidade de Servidores em junho de 2024

CARGO	VAGAS OCUPADAS	QUADRO
AGENTE DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	56	GERAL/SUPLEMENTAR
AGENTE DE SERVIÇOS GERAIS	87	GERAL/SUPLEMENTAR
COORDENADOR DE CRECHE	1	GERAL/SUPLEMENTAR
AUXILIAR DE BIBLIOTECA	19	GERAL
AUXILIAR EDUCACIONAL	170	GERAL
ORIENTADOR DE INFORMÁTICA	18	GERAL
SECRETÁRIO ESCOLAR	28	GERAL
AUXILIAR EDUCACIONAL - TEMPORÁRIO	9	TEMPORÁRIO
AGENTE DE APOIO EDUCACIONAL - TEMPORÁRIO	33	TEMPORÁRIO
AUXILIAR DE CRECHE - TEMPORÁRIO	13	TEMPORÁRIO
PROFESSOR - ACT	315	TEMPORÁRIO
ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO	34	MAGISTÉRIO
PROFESSOR - EFETIVO	695	MAGISTÉRIO
ESTÁGIO	363	BOLSISTAS

Fonte. Elaborado pelo autor a partir do Portal da Transparência do Município de Concórdia, folha de junho de 2024.

Além desses dados, observa-se que dos trabalhadores das unidades educacionais, apenas os professores efetivos e especialistas em educação estão abrangidos pelo Plano de

Carreira do Magistério (729 servidores, 39,7%). Já 730 trabalhadores (315 professores em admissão de caráter temporário (ACT), 363 estagiários e 52 temporários de apoio) não possuem vínculo estável e, portanto, não têm acesso pleno ao Plano de Carreira do Magistério, estando submetidos a vínculos precários ou a direitos trabalhistas restritos (como no caso dos estagiários). Os outros 379 trabalhadores são regidos pelo Plano de Carreira Geral do Município. Ou seja, 40% dos trabalhadores elencados na tabela acima não têm acesso aos direitos do Plano de Carreira do Magistério, ou possui direitos trabalhistas restritos (caso dos estagiários).

Ainda, os cargos de “agente de alimentação e nutrição” (cozinheiras das escolas) e “agentes de serviços gerais”, que pertencem ao Quadro Suplementar, gozam dos direitos do quadro geral, mas não entram em vacância: foram extintos. Isso significa que nenhum novo ocupante será contratado para esses cargos, que passa a ser ocupado por trabalhadores terceirizados. São 144 servidores a menos na máquina pública, que passam a serem trocados por trabalhadores precarizados e sem estabilidade, com a desculpa da modernização do estado. Assim, observa-se de forma clara o desmonte estatal em curso, de 1838 cargos ocupados, apenas 964 (praticamente metade) ainda possuem garantia de estabilidade.

Destarte do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Brasil, 1996), que reconhece como trabalhadores em educação os portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. O Município de Concórdia, embora exija como habilitação o ensino médio completo, com magistério para os cargos de secretário escolar e auxiliar educacional, não os reconhece como profissionais da educação, e não os engloba no Plano de Carreira do Magistério. Há também a questão dos profissionais da educação fora da educação formal, que atuam com práticas artísticas (oficineiros) e outros cargos, que requerem formação na área da educação, mas também não são reconhecidos como parte do magistério e estão no quadro geral.

É possível arguir muito mais a partir da apresentação dos demais trabalhadores a partir do Plano de Carreira do “Quadro Geral de Servidores”, como o reconhecimento e a valorização de outros profissionais da educação no Plano de Carreira do Magistério, na questão da contratação de temporários e na exploração do trabalho dos bolsistas, o que também é foco para pesquisas à parte.

É possível também, utilizando os dados dos microdados do Censo Escolar (2004), identificar a presença de estruturas físicas das escolas municipais, o que se destina à oportunidade de uma pesquisa e análise mais detalhada futuramente. Relacionando os dados censitários com uma análise cuidadosa do financiamento da educação pública local na

transparência das contas públicas – observando as ordens de compra e pagamento e como o dinheiro é aplicado em investimentos de manutenção e preservação – podem-se obter dados mais precisos das reais condições materiais de trabalho das escolas – o que fica para a oportunidade de futuras pesquisas com maior tempo de análise.

Por exemplo, conforme já apontado, o Município declara ao Censo Escolar 35 bibliotecas, mas são apenas 23 que possuem auxiliar de biblioteca, e a folha demonstra que existem apenas 19 auxiliares de biblioteca contratados. Isto está declarado para o Censo Escolar, indica que nem toda biblioteca tem bibliotecário, que tem bibliotecário que atende duas bibliotecas, e como está o acervo dessas bibliotecas?

A consecução desse questionamento é a busca pelo termo “livro” no Portal da Transparência do Município, no campo de pesquisa de objetos de licitação, no período dos últimos 10 anos (2015-2025), e se deparar com o fato de que, nos últimos dez anos, há apenas oito resultados para a busca, e cerca de três resultados – mesmo que parcialmente – para aquisição de livros de literatura para as escolas (misturados com brinquedos e até agendas), o que por si só justifica a necessidade de aprofundamento investigativo, e outra pesquisa sobre essas condições.

As condições materiais de trabalho se entrelaçam nas outras condições de trabalho, como por exemplo, uma sala de aula superlotada (fator físico) aumenta a carga de trabalho e estresse dos docentes, assim como a falta de materiais, ou profissionais de apoio, exige imprevisto e tempo extra para preparação de um planejamento que supra a falta de estrutura física ou humana.

Nesse sentido, a garantia das condições materiais de trabalho não é detalhe operacional, mas parte fundamental da valorização docente. Por exemplo: ter sala (estruturada) para a biblioteca, ter profissional para a biblioteca, e ter livro na biblioteca, e que esse acervo esteja devidamente preservado e acessível.

As condições materiais disponíveis expressam e evidenciam muito o projeto político de escola que o estado possui, se a educação está sendo entendida como um direito social, emancipador. Revela se o Estado compreende o magistério como profissão regulada por direitos ou missão sustentada pela abnegação individual. E se não há livros, como se supre a falta dele, na lista de material escolar, ou na aquisição dos livros necessários pelos professores ou Associação de Pais e Professores?

Como o foco aqui é quais são as condições materiais de trabalho garantidas em lei, observa-se que a legislação analisada não trata diretamente de nenhuma garantia de direitos quanto à estrutura de trabalho – salvo de forma genérica no art. 59 da Lei do Sistema de

Ensino (Concórdia, 1999) – seja predial e arquitetônica, de material didático, ou ocupação e número de alunos por turma/docente. As condições físicas de trabalho expressam a prioridade (ou falta dela) que são depositadas num projeto de qualidade educacional municipal, e resultam de decisões políticas acerca do financiamento da educação.

A ausência dessa garantia material denota em parte que, se a escola não tiver estrutura, alguém vai dar conta dela, sejam os professores, as associações, ou os pais. As primeiras escolas da cidade foram erguidas pela comunidade, e parece que, não havendo garantia estatal de sua condição material, a comunidade dará conta das necessidades, com eventos e rifas, ou solicitando a compra dos materiais necessários aos estudantes.

A lei ainda falha em expressar objetiva e diretamente quais são a garantia de condições estruturais de trabalho necessárias, inclusive em reconhecer as necessidades estruturais através das Normas de Saúde e Segurança do Trabalho, de Acessibilidade, e no reconhecimento e garantia do cumprimento dessas normativas – o que por si só já qualificaria minimamente as estruturas educacionais – dando ênfase tanto aquilo que constitui as necessidades básicas (a permanência no espaço), quanto ao acesso ao espaço educativo. Reiterando que há também a necessidade de garantir o atendimento das necessidades das funções educativas do espaço e não apenas fisiológicas.

As condições materiais das escolas, portanto, demonstra a precarização da docência pelo suporte básico (leia-se mínimo), expressão objetiva da prioridade política, e de como o magistério é concebido pelo poder público: ainda como vocação. A falta de profissionais de apoio, de estruturas educativas e pensadas pelo aspecto pedagógico, revela um modelo de escola que ainda se sustenta na lógica da doação, do esforço pessoal e da crença na “vocação”, e não na afirmação de direitos trabalhistas e educacionais.

A lei do Plano de Carreira, como lei que não é apenas organizativa, mas de direito dos trabalhadores e de profissionalização docente, é espaço que pode permitir a possibilidade de reconhecer os professores o seu direito de condições materiais de trabalho, de forma direta e objetiva, a um ambiente apropriado, cabendo à coletividade exigir e concretizar esse direito no seu dia a dia.

Superar a ideia do magistério como sacerdócio – uma figura simbólica extremamente funcional ao discurso meritocrático e gerencial do neoliberalismo educacional – passa por garantir concretamente os meios para o exercício do trabalho educativo, implica enfrentar as assimetrias entre o que se declara na legislação e o que se materializa no cotidiano das escolas. É nesta tensão entre o que está assegurado e o que é vivido que se revela o sentido

político da função social da escola – e o papel do professor como sujeito de direitos, não como mártir institucionalizado.

5.4 CONDIÇÕES SUBJETIVAS (IMATERIAIS) DE TRABALHO

Não só de condições materiais se sustenta a docência, é preciso que haja garantia de condições imateriais para que o trabalho aconteça. As condições de trabalho subjetivas tratadas por Hypolito (2012) referem-se às condições imateriais de trabalho, estruturação da jornada docente, à distribuição do tempo de trabalho (em aula e extraclasse), à participação do professor na gestão escolar e ao modo como se organiza o processo pedagógico na escola. Hypolito (2012) estabelece que constituem as condições subjetivas de trabalho, o “tempo de preparo para atividades de ensino, pressão emocional, valorização, prestígio profissional”.

No âmbito da legislação em Concórdia, a Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999), permite analisar as condições imateriais de trabalho sobre dois pontos de vista principais: o tempo e a democracia, e suas inter-relações, e partindo daí, observam-se como essas garantias aparecem no Plano de Carreira.

A Lei do Sistema Municipal de Ensino assegura em seu artigo 59, inciso V, um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”. O Direito ao “tempo” que foi consolidado como direito em nível nacional somente em 2008, e que já vinha sendo construído nos Planos de Carreira do Município desde 2005, e como garantia desde a lei de 1999. O Plano de Carreira de 2011 consolidou esse direito, garantindo um terço da carga horária para planejamento.

Essa é uma premissa de respeito ao tempo do trabalhador, a fim de que haja uma separação entre a vida privada, e a vida no trabalho. Direito de ser remunerado adequadamente por todo o tempo do trabalho, e também de reconhecimento do trabalho intelectual e burocrático dos docentes – antes realizado fora do horário de trabalho. Esse direito pode demonstrar a superação da visão vocacional do professor, e auxiliar a amenizar a carga do modelo operário imposto pelo tecnicismo ao trabalho docente.

Entretanto, não se pode ignorar, em relação ao tempo de trabalho, que conforme se reconheceu o tempo de “hora-atividade” (hora de trabalho pedagógico sem contato direto com os alunos) para atividades intelectuais e burocráticas, também se ampliou o controle sobre todas as atividades dos professores por meio de sistemas de informação, fenômeno esse que vem sendo estudado por diversos pesquisadores como intensificação do trabalho docente. Partiu do controle das chamadas, avançou significativamente de sistemas que controlam

avaliação, planejamento, e se espalha pelas atividades pedagógicas por meio de relatórios rotineiramente alimentados.

Não se podem ignorar as tensões entre a autonomia docente e as estruturas hierárquico-burocráticas do sistema educacional. Monlevade (2000) já provoca que, com a consolidação do “modelo fabril de escola” ao longo do século XX, houve extrema padronização: currículos, calendários e programas detalhados por leis e portarias retiraram do professor o poder de decidir o que ensinar, restando-lhe “executar a sua parte” no sistema. Essa descrição do professor reduzido a cumpridor de ordens, um professor tarefeiro, que executa um trabalho improdutivo, para além do trabalho produtivo que já lhe é esperado, e que é própria do que se espera dos trabalhadores operários. Mais que isso, quando o trabalhador leva o trabalho para casa, ele não para de trabalhar, tal qual uma máquina.

Se de um lado, a redução da jornada em atendimento direto com alunos permitiu reconhecer o trabalho intelectual e burocrático dos professores, de outro ele se intensificou nos últimos anos. O professor-operário (Monlevade, 2000), vai se tornando máquina. O trabalho “vocacionado” – argumento para justificar o trabalho não remunerado, e improdutivo – intensifica a jornada de trabalho docente, trazendo um professor-máquina.

Entretanto, o direito ao tempo de planejamento no Plano de Carreira (Concórdia, 2011) não é isonômico, pois há uma distinção entre os professores que atuam na educação especial, infantil e anos iniciais (pedagogos – seriam eles mais vocacionados?) e os “Professores de Área”. Enquanto a carga horária de 20 horas prevê para os “professores de área” o cumprimento de 16 aulas em atendimento com alunos, e 9 horas atividade, os demais professores possuem 17 aulas em atendimento com alunos, e 8 horas atividade.

Além disso, a organização do trabalho ainda carrega traços do modelo industrial em certos aspectos. Por exemplo, o Plano de Carreira (Concórdia, 2011) ainda define cargas horárias fixas (10h, 20h, 40h semanais) para contratação, e prevê que o professor cumpra integralmente sua jornada, podendo atuar em mais de uma unidade educacional se necessário para completar as horas. Geralmente, as vagas vêm em “pacotes fechados”, sem que o professor possa montar e escolher de fato o seu itinerário de trabalho. Nessas vagas, o critério maior é completar a carga horária, não importa a distância entre escolas, números de turmas, horários ou alunos.

Isso significa, na prática, que os professores precisam se deslocar entre duas ou mais escolas para atender seus contratos. Situação que fragmenta a rotina e pode dificultar o envolvimento pleno na comunidade escolar de cada unidade, além de tomar tempo das Horas Atividade em deslocamentos entre duas escolas no mesmo turno. A necessidade de conciliar

horários em diferentes escolas ou turnos lembra a lógica do multiemprego, característica do professor-operário nas décadas de 1970 e 80 (Monlevade 2000), quando a baixa remuneração forçava muitos docentes a lecionar em várias escolas para compor um salário digno.

Embora em Concórdia a remuneração cumpra o Piso Salarial do Magistério (Brasil, 2008), essa prática de contratar o professor em muitos locais de trabalho ainda responde mais a um gerencialismo (cobrir todas as aulas com o quadro existente) do que às necessidades de qualificação educacional. E nessa lógica do multiemprego, todo professor efetivo que trabalha 40h, no Município de Concórdia, possui dois vínculos (contratos) de 20h com o mesmo empregador, sem possibilidade de ampliação de carga horária – apesar da previsão legal.

Autores como Hypolito (2012) e Oliveira e Assunção (2014), identificam no processo de trabalho docente contemporâneo o aumento de funções e tarefas burocráticas na docência, a ampliação do número de alunos por turma, o acúmulo de encargos antes inexistentes (acompanhar questões sociais dos alunos, assumir papel de assistente social, lidar com trabalhadores temporários), e a redução da autonomia.

Um aspecto central da organização do trabalho docente é a gestão democrática e a autonomia pedagógica. A legislação de Concórdia adota como princípios a gestão democrática do ensino público e a liberdade de ensinar e opinar (conforme artigo 3º, incisos VII e VIII da Lei do Sistema Municipal de Ensino). No artigo 59, inciso VII, da mesma lei, garante-se ao professor “liberdade de organização no local de trabalho e de expressão de suas ideias e convicções”. Em teoria, isso significa que os docentes podem participar das decisões escolares (por exemplo, via conselhos escolares, colegiados) e exercer sua prática pedagógica com relativa autonomia, escolhendo metodologias e conteúdos dentro dos parâmetros curriculares.

Entretanto, não se pode ignorar que gestão democrática não pode se reduzir à eleição de diretores, nos termos da Lei Municipal Nº 3390, de 25 de junho de 2002 – a qual já vem sofrendo desmonte, inclusive, como em 2017, que deu a garantia de que os diretores adjuntos passem a ser designados pelo Chefe do Poder Executivo e não mais eleitos.

No contexto de Concórdia (1999), percebe-se que houve um esforço legal para evitar essa alienação, ao menos no papel: há incentivos à participação dos professores e reconhecimento de sua voz, ao menos naquilo que seria um ideal de escola democrática na Lei do Sistema de Ensino. Precisa-se, entretanto, observar que no Plano de Carreira, a “democracia” aparece somente duas vezes como termo.

Ao mesmo tempo em que a lei encoraja a participação, ela vem como uma tarefa extra, como multitarefa. A participação nos conselhos e colegiados é realizada no tempo da carga

horária de hora-atividade, ou extraclasse (em reuniões fora do horário de expediente contabilizado), ou como horas extras (para compensação geralmente), não havendo redução de carga horária aos professores que optarem (ou forem eleitos) para participar dos conselhos escolares. Nesse sentido, os integrantes dos conselhos escolares acabam somando essas atividades com as demais que já possuem.

Assim, o fator tempo, interfere também na gestão democrática da escola. No âmbito da gestão escolar, nem os gestores eleitos, nem os especialistas em educação, possuem um terço de carga horária garantida como hora-atividade, e os gestores não gozam dos 15 dias de recesso escolar.

Concórdia (1999) avança ao assegurar espaço para planejamento e prever a gestão democrática. Mas os desafios persistem na efetiva reestruturação do trabalho docente através do Plano de Carreira, para que existam garantias reais para a consecução de uma educação democrática. É preciso garantir tempo, sem que ele seja minado por demandas gerencialistas, e oferecer condições para que os docentes sejam sujeitos suas práticas, para que a gestão seja de fato democrática. É preciso o docente por inteiro, humanizado, sem o fragmento da faca do tempo e do espaço em disputa, que fragmentam o professor em tarefas dispersas.

5.5 CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO E CARREIRA

As condições de formação e carreira se relacionam ao docente enquanto trabalhador e estão diretamente ligadas à profissão docente como emprego: a forma de contratação, os vínculos e a estabilidade no emprego, as oportunidades de formação e progressão na carreira, a definição de cargas horárias e atribuições contratuais, entre outros aspectos (Hypolito, 2012), portanto à lógica do trabalho assalariado. Essas condições profissionais são, em grande medida, definidas pelo Estatuto e Plano de Carreira – instrumentos legais que formalizam direitos e deveres e que são fruto de políticas públicas e reivindicações históricas dos educadores por reconhecimento profissional.

Organizam-se essas condições sob a ótica de três aspectos, para conduzir a análise, isto é: da formação inicial, do acesso ao emprego, e da permanência nesse emprego, considerando então a formação continuada, e a progressão na carreira. Retoma-se aqui também a análise sobre as contratações, que nas análises das condições materiais da escola – já iniciadas anteriormente – revelaram alguns aspectos, ao tratar das equipes de trabalho e apoio pedagógico. Entre o acesso e a permanência – sem entrar aqui no mérito do êxito –

constrói-se um fio de pensamento que considera quais são as condições de acesso dos professores ao cargo de professor e quais são as condições de permanência nesse cargo.

O Plano de Carreira (Concórdia, 2011), prevê a contratação de profissionais habilitados para acessar todos os cargos de docência, com requisito mínimo de Licenciatura para ocupar as vagas. Os cargos previstos no Plano de Carreira são ocupados por civis que atendem aos requisitos de acesso e habilitação exigidos e que são providos como efetivos, quando aprovados por meio de Concurso Público de Provas e Títulos. Isso indica a necessidade e o reconhecimento da importância da qualificação profissional para acesso ao cargo de professor.

Nesse sentido, há a garantia legal de que todos os professores contratados possuem ensino superior para exercer a profissão, o que é uma garantia do reconhecimento da docência como uma profissão, o que supera a visão meramente *vocacionada* que por muito tempo foi empregada no Brasil para a contratação de professores. Ao mesmo tempo, isto acompanha o desenvolvimento da educação em um viés tecnicista, e conforme aponta Monlevade (2000), a profissionalização docente surge para atender a um modelo de escola fabril, e corresponde às expectativas do capitalismo.

A grande pergunta que fica, ao observar o critério de ingresso, como “Concurso Público de Provas e Títulos” requer a pergunta, ao realizar um concurso que segrega os professores entre aqueles com maior e menor titulação, há interesse da administração pública para o trabalho pedagógico, garantindo profissionais mais qualificados, ou se esse é apenas um filtro tecnocrático e não efetivamente interesse na valorização dos professores. Fica a pergunta, como se valorizam os profissionais do magistério com maior titulação, e como isso impacta na qualidade da educação.

Apesar de a Lei garantir o acesso aos cargos do magistério exclusivamente por meio de concurso de provas e títulos (Concórdia, 1999), a lei não foi suficiente para impedir a proliferação de trabalhadores temporários. A análise da Folha de Pagamento do mês de junho de 2024 (mês de processamento da competência de maio de 2024) constata servidores efetivos e temporários (Admissão em caráter temporário – ACT). Isso aponta as contradições, sobre as quais se argui a seguir.

Tabela 3 – Quantidade de Servidores Envolvidos no Magistério em junho de 2024.

CARGO	VAGAS OCUPADAS
ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO	34
PROFESSOR - ACT	315
PROFESSOR - EFETIVO	695

Fonte. Elaborado pelo autor a partir do Portal da Transparência do Município de Concórdia, folha de junho de 2024.

Ao todo, dos 1.010 professores contratados, 315 não são efetivos: acessaram o cargo por meio de Processo Seletivo de Provas e Títulos, e têm seu direito de estabilidade e carreira negados. O próprio Plano de Carreira, contraditoriamente, prevê essa possibilidade, de contratação de temporários em excepcionalidade de interesse público, em seu artigo 66 (Concórdia, 2011). Atualmente, em virtude desta “possibilidade”, 31% dos professores são temporários: não têm estabilidade ou carreira. Essa contratação de temporários se dá por meio da Lei Municipal Nº 3684, de 11 de novembro de 2005, que estabeleceu:

Art. 1º Para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, motivada por falta de professores do quadro permanente, o Município de Concórdia poderá efetuar a contratação de professor substituto, na forma determinada nesta Lei.

§ 1º A contratação de professor substituto a que se refere o caput deste artigo será realizada para suprir a falta de docente de carreira, decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação, necessidade pedagógica de eventuais desdobramentos de turmas, exercício de cargo em comissão no âmbito da Administração Municipal, afastamento ou licença de concessão obrigatória ou para o atendimento na implementação de atividades e programas cuja duração não justifique a efetivação de professor, pelo critério da economicidade.

§ 2º Qualquer contratação a que se refere o caput deste artigo, exceto as decorrentes de afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória, de implementação de programas educacionais de duração não continuada ou de necessidade pedagógica de eventuais desdobramentos de turmas, fica proibida e será considerada como inválida, na hipótese de existir algum candidato aprovado em concurso público para provimento do cargo de professor da rede municipal de ensino, desde que já homologado pela Administração Pública Municipal e dentro do prazo de validade previsto no art. 37, III e IV, da Constituição Federal de 1988.

Sobre os afastamentos, o Município informa na Folha de Pagamento de junho de 2024 que 99 professores efetivos (14,2%) e 30 professores ACT (9,5%) estavam afastados, sendo que há ainda 78 professores (11,2%) ocupando cargos em comissão e/ou funções gratificadas, e que readaptados não estão informados. Isso representa que 25,5% dos professores efetivos da rede encontravam-se afastados da sala de aula, e considerando o total de professores (ACT,

efetivos e gratificados ou cargos em comissão) 20,5% do quadro encontrava-se afastado da sala de aula.

Seria um indicador muito preocupante que 31% dos professores do quadro do magistério estivessem afastados. Mas o que se denota é que a excepcionalidade da contratação de professores para a substituição dos servidores afastados de suas funções, em alguma medida, virou regra. Questão que cabe aprofundamento em outras pesquisas, inclusive para compreender o cenário dos afastamentos e o impacto nas condições de trabalho de cada escola.

O Município não efetiva servidores na área de educação especial para atuar em sala de aula regular, apenas nas salas de atendimento educacional especializado, além de ocupar o trabalho dos professores temporários em demandas que são recorrentes, ano após ano, em que o interesse público é retorcido por um “princípio de economicidade”. A conclusão é que um terço dos professores do município de Concórdia não possui estabilidade nem acesso ao Plano de Carreira.

Ainda em relação ao ingresso por meio de provas e títulos, para os professores temporários os títulos contam pontuação para a classificação no Processo Seletivo, mas não significam nem privilégios às funções, nem remuneração compatível com a titulação. Esse é apenas um filtro que separa os “mais” dos “menos” titulados por meio de pontos para a classificação no Processo Seletivo.

Além disso, ao analisar os dados dessa folha de pagamento, observa-se que 430 de todos esses contratos são servidores que atuam 40h semanais com dois vínculos de 20h, ou seja, trata-se de 215 professores que têm a sua jornada com o mesmo empregador, dividida por dois contratos de 20 horas semanais. Desses, 42 professores têm um vínculo como professor efetivo, com acesso ao Plano de Carreira, e outro vínculo como Temporário e sem acesso ao Plano de Carreira – nem a sua titulação reconhecida para fins de remuneração – dada a impossibilidade de ampliação de jornada, o que causa o acúmulo de cargos públicos nos termos do artigo 37 da Constituição Federal.

Ao fracionar os contratos dessa forma, configura-se essa perspectiva de multiemprego, já discutida a partir de Monlevade (2000). Nessa perspectiva, de contratos de no máximo 20h para efetivos (há professores ACT com contratos de 40h), se vincula o fracionamento dos vínculos e também das relações humanas do professor com a comunidade escolar. Esse arranjo, que exige dois concursos públicos, muitas vezes com órgãos e sistemas de educação diferentes, resulta na ausência de uma estabilidade real, mas parcial em relação ao seu vínculo de emprego. Assim, os servidores acabam divididos em efetivos, estáveis, e temporários, “os

instáveis”, aqueles que servem a um (inexistente) princípio da descontinuidade do serviço público.

Importante também salientar que os dados da folha de pagamento analisada junto com o Plano de Carreira, demonstram que, entre os efetivos, 346 vínculos (33% dos 695 vínculos) pertencem aos mesmos 173 professores, que ocupam dois vínculos efetivos de 20h, em dois concursos com o mesmo órgão para o mesmo cargo, sem acumular vantagens entre um e outro. Esse não acúmulo de vantagens entre um cargo e outro indica que cada contrato soma as vantagens separadas, como se um único professor, ao ter dois concursos, tivesse duas carreiras separadas, uma para cada vínculo, o que impacta adicionais, progressões e o acesso ao benefício da aposentadoria.

Assim, a estabilidade promovida pelo acesso ao concurso público para professor em Concórdia é uma estabilidade parcial, que exige a continuidade de movimentos para a ocupação de cargos por parte dos professores. Mais que isso, nega o acesso dos professores ao Plano de Carreira, os fracionando em grupos, um que acessa direitos de carreira, e outro que constitui um verdadeiro exército profissional de reserva.

Esse modelo de contratação é compatível com um modelo fabril – e competitivo – de escola, garantindo um excedente de profissionais, altamente qualificados e em constante processo formativo (às próprias custas), permanentemente mobilizado, descartável e que perpetua a rotatividade de profissionais, mina a estabilidade funcional, e impede o acesso pleno à carreira docente no município de Concórdia.

Em relação aos efetivos, após Concurso Público, os servidores ainda são avaliados em estágio probatório por três anos, período em que não têm pleno acesso às vantagens do Plano de Carreira, e que são sumariamente avaliados mediante critérios meritocráticos, e com características gerenciais. Os servidores em estágio probatório podem ser reprovados no estágio em qualquer momento dentro dos três anos de estágio em virtude das avaliações realizadas, bem como o Município instrumentou um “processo de inabilitação” para decidir sobre a aptidão dos servidores durante esse período, aquém da própria comissão de estágio probatório.

Uma das características desse modelo adotado é a penalização do servidor em virtude de qualquer tipo de afastamento relacionado à doença, incluindo atestados, e a cada dia de atestado, lhe reduzem a nota de pontualidade um ponto, tanto para o estágio, quanto para a promoção por desempenho após ter sido estabilizado no cargo (aprovado no estágio probatório). Constituem os requisitos para avaliação do estágio probatório, a pontualidade e

assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; responsabilidade e eficiência. Todos são conceitos abertos e subjetivos.

Assim, o estágio probatório – e a avaliação de desempenho – se desnudam, não como mecanismos de valorização docente, mas mecanismos de controle meritocrático, que suspende a cidadania do servidor por determinados períodos, e favorecem o desenvolvimento de um ambiente de autocensura e fiscalização constante, ao atrelar a permanência dos servidores a avaliações gerenciais, penalizar afastamentos por doença e exigir condutas “modelares” muito subjetivas. A dimensão entre iniciativa e disciplina, moldada por eficiência, pode se converter na avaliação da obediência do trabalhador.

Retornando ao Plano de Carreira, e a análise das Condições de Formação e Carreira, aponta-se, para além do acesso, as condições de permanência no cargo. Condições essas, que dizem respeito ao reconhecimento profissional dos servidores, a formação continuada, e também os incentivos que possuem para permanecer no cargo, o que implica também as condições de remuneração.

A formação continuada, em termos de condições, é uma garantia de reconhecimento da profissão, como também de valorização dos docentes e de seu itinerário formativo. O Plano de Carreira prevê incentivos para a formação continuada, por meio de progressões horizontais e verticais, bem como o direito ao afastamento remunerado para cursar mestrado e doutorado.

Há muitos incentivos para a formação continuada. O acesso à promoção por especialização (12% sobre o vencimento), mestrado (20% sobre o vencimento) ou doutorado (30% sobre o vencimento) pode ser acumulado, pois se dá em rubricas próprias, e ser acessada mesmo antes da estabilidade (antes de terminar o estágio probatório).

Além disso, o afastamento para cursar mestrado ou doutorado não é discricionário da administração pública, em até 5% do quadro do magistério, podendo ser solicitado após o término do estágio probatório por até dois anos para mestrado, e quatro anos de afastamento para doutorado. Entretanto, os afastamentos se dão mediante Termo de Compromisso de Permanência, por igual período do afastamento.

Além da possibilidade de formação continuada em áreas de diplomação, há incentivos na lei para a oferta de capacitações, como atividade permanente da Secretaria de Educação, que contabilizará para promoção por aperfeiçoamento ou capacitação, (1% sobre o vencimento a cada dois anos, acumulando até no máximo 10% sobre o vencimento) e também promoção por desempenho (7% a cada 36 meses de efetivo serviço prestado) sendo critério para acesso à promoção a participação nos cursos de capacitação oferecidos e na realização de

formação continuada, após o término do estágio probatório. Além disso, ainda em relação à permanência, os servidores, terminado o estágio probatório, têm direito a anuênio, em 1%, um adicional de tempo de serviço, para cada ano de efetivo exercício.

Em relação à oferta permanente de capacitação pela Secretaria Municipal de Educação, fica o alerta de que a formação continuada pode ser espaço de valorização profissional, mas pode ser também convertida como um mecanismo de controle sobre a atuação docente, especialmente quando se converte em mecanismo de intensificação do trabalho docente, como por exemplo, palestras motivacionais (construção ideológica travestida), formação sobre como utilizar sistemas de informação (controle sobre o trabalho docente travestido) e o uso da capacitação para “preencher lacunas da atuação docente” (burocracia e intensificação do trabalho docente travestida). Formação continuada ou adestramento técnico?

Além disso, permanece a discussão entre o tempo e o espaço: formação como parte do trabalho educativo ou como intensificação do trabalho (e jornada) docente? Como a participação nessas capacitações não é opcional aos servidores, mas atividade permanente cuja participação é avaliada para fins de promoções, é possível questionar se a participação obrigatória torna isso um movimento formativo, ou se é performático, e se não pode ser convertido em um mecanismo de vigilância ou coação.

Assim, entre as promoções por titulação, capacitação e aperfeiçoamento, e desempenho, há incentivos para a permanência dos servidores no cargo, e há a valorização da docência por critérios de experiência (Tempo de Serviço e Desempenho) e à formação continuada (Titulação e Capacitação ou Aperfeiçoamento). Cabe salientar, que há a presença de critérios meritocráticos para acessar a promoção por desempenho e o tempo de serviço, que adota como critérios: a idoneidade moral, a assiduidade, a pontualidade, o cumprimento das atribuições, disciplina, iniciativa, e a participação na Formação Continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Esse tipo de incentivo, que enfoca a “produtividade” é signatário do modelo gerencialista da administração pública.

O mérito nesse modelo se dá ao professor que adocece menos, falta menos, participa mais das formações ofertadas pela gestão, certo modelo de “submissão”, para que “mereça” progredir, o que flerta com qualquer coisa de necropolítica laboral, que premia quem abre a mão de cuidar de si mesmo e vai trabalhar mesmo adoecido. Faz parte desse modelo, o prêmio assiduidade, valor pago mensalmente ao professor que não apresentar faltas, atestados e atrasos, e que está incorporado ao Plano de Carreira.

Art. 45. Ao Professor, em efetivo exercício de suas responsabilidades em sala de aula, e aos que atuam em programas que exigem cumprimento de horas-aula, com alunos, e ao Especialista em Educação, em efetivo exercício de suas responsabilidades na unidade escolar, que não apresentarem falta, licença ou afastamento durante o mês letivo, justificados ou não, conceder-se-á o Prêmio Assiduidade, correspondente a R\$ 110,00 (cento e dez) reais mensais, para jornada de 40 (quarenta) horas semanais. (Regulamentado pelo Decreto Normativo nº 5659/2011).

Ainda que, em relação à permanência e aos incentivos à formação, o Plano de Carreira esteja bem desenvolvido, é preciso recordar que apenas um terço dos professores atuantes na rede municipal possuía pleno acesso ao Plano de Carreira em 2024, e que isso se deu de forma parcial, dada a divisão dos vínculos em contratos de no máximo 20h semanais. É dividir para conquistar: a fragmentação, dos professores entre “os que têm” e “os que não têm” 40h semanais de efetivação, seja em uma ou duas redes, entre os que “são efetivos” e “os que são ACT”, representa a fragmentação do corpo de trabalho do magistério, minando a identidade e o pleno pertencimento dos trabalhadores, e esvaziando a força coletiva do magistério. O acesso real ao Plano de Carreira é restrito e fragmentado.

O Plano de Carreira revela a identidade esperada do professor da rede: um profissional atualizado, engajado em sua formação continuada, pontual, e que atenda às necessidades da gestão, um digno trabalhador obediente. Assim, ao mesmo tempo em que um Plano de Carreira possui a capacidade de valorizar os professores, ele não é neutro, ele também vai se moldando como mecanismo de controle e normatização do comportamento docente, de forma indireta. E conforme o professor atende essa identidade docente, o Plano de Carreira se converte não em medida de valorização docente, mas em moeda de troca pelo perfil esperado com uma “roupagem de profissionalização”.

De terço em terço: o terço com carreira, o terço com meio-carreira, e o terço sem carreira, percebe-se que o Plano de Carreira do Magistério – apesar de ter lindas vantagens – não consolida uma política pública de acesso e permanência efetiva de todos os professores que atuam da rede pública municipal à carreira.

5.6 CONDIÇÕES DE REMUNERAÇÃO

As condições de remuneração se relacionam de forma direta com as outras condições de trabalho, e se referem ao piso salarial, à progressão da carreira, à isonomia salarial, *etc.* (Hypolito, 2012). Considera-se na remuneração dois aspectos principais, o primeiro é o que se relaciona com a materialidade das condições de remuneração, e outro, é simbólico, é da

dimensão do prestígio e da satisfação profissional que os docentes encontram ao exercer seu emprego. Garantir dignidade, reconhecimento e incentivo profissional aos docentes é parte central da valorização docente e do trabalho docente, e isso só é possível com a garantia de que o docente seja bem remunerado, respeitado e motivado a permanecer e progredir na carreira.

O Município de Concórdia aderiu ao Piso Nacional do Magistério, garantindo que nenhum profissional do magistério receba menos que o piso estabelecido como dignamente mínimo para a profissão, o que à primeira vista, representa uma preocupação em manter uma remuneração condigna aos professores.

O Município historicamente sempre teve um vencimento para os professores ajustado nos termos do estatuto, anualmente, no mês de março, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) e ganho real negociado em cláusulas de Acordos Sindicais. Porém, a partir da Lei Complementar Nº 879, de 24 de março de 2023, os vencimentos passaram a ser atualizados pelo Piso Nacional, nas leis editadas anualmente que “dispõe sobre a revisão geral anual das remunerações, o pagamento do auxílio-alimentação, a concessão de abono, e dá outras providências”.

O quadro abaixo demonstra a previsão de vencimentos possíveis para os ocupantes do cargo de professor, em conformidade com o Decreto Nº 8.150, de 11 de abril de 2024.

Tabela 4 – Vencimentos do Magistério Público Municipal – 2024.

CARGO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CÓDIGO	VENCIMENTO - R\$
Professor	10h	10.12	1.149,51
	20h		2.298,99
	30h		3.448,49
	40h		4.597,98
Especialista em Educação	20h	11.12	2.298,99
	40h		4.597,98

Fonte. Decreto Nº 8.150, de 11 de abril de 2024.

Entretanto, como já salientado, em 2024 apenas 69% dos professores era efetivo e possuía acesso ao Plano de Carreira, e estes, salvo aqueles ocupando cargos extintos inseridos em quadros suplementares, são contratados apenas 20h por concurso. O Plano de Carreira embora preveja uma estrutura remuneratória, com progressões e adicionais constituindo o

incentivo para a permanência e a progressão na carreira docente, conforme já descrito anteriormente. As progressões são divididas em progressões verticais por titulação, e horizontais por promoção, e somadas a elas os adicionais.

Uma ameaça a se considerar, observando a análise de Frigotto (2010), Migliavacca (2010) e Antunes (2009), é que políticas neoliberais frequentemente tentam reduzir custos com pessoal e desvalorizar as profissões do setor público, e isso inclui os professores. Atacar planos de carreira, congelar salários, contratar temporários em vez de efetivos, impor avaliações punitivas – são exemplos de medidas que desvalorizam a carreira docente.

Entra aqui a discussão sobre a isonomia salarial, de todos os professores receberem dentro da rede municipal o mesmo vencimento, mas de que esse vencimento recusa a habilitação dos professores, e não está de acordo com a realidade de outros professores do mesmo *locus social*, que trabalham na rede estadual por exemplo. Embora exerçam a mesma atividade remunerada, uns com carreira, outros sem, estão todos cortados na base pelo Piso Salarial.

Em 2023, o artigo 26 do Plano de Carreira de 2011 foi revogado, em que se previa que o profissional habilitado com ensino superior completo receberia 17,73% como adicional de titulação sobre o vencimento base, o que por si só, resolveria a demanda apontada. Entretanto, a resposta à necessidade de alinhar o Plano de Carreira do Município à lei do Piso Nacional do Magistério representa em alguma medida esse desmonte, já que, mais que um equívoco, a legislação foi planejada e ajustada. Assim, o Piso Salarial, que surge como mecanismo de valorização docente, é transformado pelo gerencialismo em ferramenta de controle social para manter todos no “mínimo legal”, conforme aponta Antunes (2018) – o que não ocorrera até então – promovendo o achatamento salarial.

Embora o município não contrate não habilitados para exercer a docência, o Piso Salarial geralmente é pago como vencimento inicial dos não habilitados, e a partir desse valor, constitui-se a progressão da carreira, o que não é observado na legislação local. Nesse sentido, embora a qualificação profissional seja incentivada pelo Plano de Carreira, por meio de promoções por capacitação, aperfeiçoamento e titulação, a Tabela de Vencimentos do Magistério não prevê a distinção de remuneração entre os habilitados e não habilitados, os pagando com o mesmo vencimento inicial, e remunerando todos os professores temporários a partir dessa remuneração inicial que seria dada ao não habilitado.

Assim, todos os professores recebem como vencimento base, o vencimento que seria para o professor não habilitado, o que coloca toda a tabela de vencimentos em defasagem, em um projeto escancarado de desvalorização docente. Ao atuar com um viés gerencialista,

optando pelo princípio de economicidade, se colocou de lado a real valorização docente. O gerencialismo e a valorização docente são antagonistas, aonde um aparece o outro se apaga.

O resultado é que, dada essa inobservância, em 2024, 31% dos professores – que são temporários e não possuem acesso ao Plano de Carreira – não possuem a sua formação reconhecida e recebe somente o piso como vencimento, o que é a base que se paga aos professores não habilitados. Além de não terem reconhecida sua experiência ou tempo de serviço prestado, ainda não o reconhecem sequer como habilitados quando a remuneração é efetivada.

Os aspectos que compõem o vencimento (salário base) e a remuneração (vencimento acrescido das vantagens) constitui a face material das condições de remuneração. Interpreta-se que, apesar do piso salarial ter virado teto de vencimento inicial, há oportunidades para a ampliação salarial, que podem chegar até no máximo 62% por titulação, o que atualmente significaria um acréscimo de R\$1.425,37 ao salário base, alcançando R\$3.724,36 de vencimento, que já pode ser inicial para 20h, uma vez que a promoção por titulação pode ser solicitada antes do término do estágio probatório.

Porém, só é possível “alcançar” essa condição de remuneração, por meios próprios, o que transforma a estrutura de adicionais, em um mecanismo de responsabilização do servidor por sua formação continuada, e o mérito frequentemente substitui os direitos, e o acúmulo de percentuais esconde um salário-base deliberadamente achatado (cortado pelo mínimo possível).

Assim, considera-se que não há de fato uma isonomia salarial, vez que todos exerçam as mesmas atividades, essa isonomia se encontra prejudicada pela distinção dos professores em dois grupos de trabalho (Temporários vs. Efetivos), e desigual na aplicação do piso entre redes que atuam no mesmo *lócus* geográfico.

Isso significa que mesmo um doutor, com anos de dedicação ao magistério, pode alcançar uma remuneração inicial de pouco mais de R\$3.500, e somente se passar em outro concurso em dois anos, alcançar uma remuneração mensal de cerca de R\$7.000 com dois vínculos. Seria isso encorajador para esses profissionais ingressarem nessa carreira?

Além desses acréscimos, há a possibilidade de receber promoção por aperfeiçoamento ou capacitação, (1% sobre o vencimento a cada dois anos, acumulando até no máximo 10% sobre o vencimento), promoção por desempenho (7% a cada 36 meses de efetivo serviço prestado) têm direito ao anuênio, em 1%, um adicional de tempo de serviço, para cada ano de efetivo exercício. Considerando que o mínimo múltiplo comum de 1, 3 e 7 – que são os números envolvidos – é 21, considerando a trajetória de um doutor com 21 anos de

magistério. Ao final dos 21 anos, com carga horária de 20h semanais, ele estará recebendo: 10 promoções por capacitação (10%), sete promoções por desempenho (49%), 21 anuênios (21%), além de ter recebido 12 licenças prêmio (três a cada cinco anos), podendo vender um terço delas.

A face simbólica das condições de remuneração diz respeito à forma como o docente e a sociedade percebe o docente. A legislação municipal prevê muitos aspectos essenciais que garantem a valorização docente, porém a realização plena da valorização depende de como essas diretrizes são implementadas e ampliadas. A valorização material precisa ser acompanhada de respeito cotidiano aos professores, combate à violência escolar que atinge docentes, inclusão deles nos debates de políticas educacionais e outras ações que elevem seu status.

Saviani (2009) e Monlevade (2000) apontaram que, historicamente, a profissão docente no Brasil sofreu perda de status social nas últimas décadas – o professor, que já teve grande respeitabilidade social, vê a sua imagem desgastada com a massificação do ensino e a perda de condições de trabalho nos anos de neoliberalismo. Mesmo com um bom Plano de Carreira, muitos docentes percebem que sua profissão não é devidamente valorizada pela sociedade.

Hypolito (2012) destaca que a satisfação do professor com seu trabalho e o reconhecimento que recebe estão ligados a fatores emocionais e culturais – como a ideia de vocação, o grau de controle e pressão no trabalho e o prestígio social atribuído ao magistério. Esses elementos de satisfação e reconhecimento dificilmente são garantidos por lei; eles dependem de políticas educacionais mais amplas e de mudanças culturais.

A tabela abaixo demonstra o que poderia ser o ápice da carreira de um professor, se por mérito próprio, ele alcançasse o topo em um cargo de professor – o que seria uma exceção.

Tabela 5 – Vencimentos Possíveis com 21 Anos de Carreira e Doutorado.

RUBRICA	%	VALOR (R\$)
Vencimento base (20h – 2024)	–	R\$ 2.298,99
Promoção por Especialização	12	R\$ 275,88
Promoção por Mestrado	20	R\$ 459,80
Promoção por Doutorado	30	R\$ 689,70
Promoções por Capacitação/Aperfeiçoamento	10	R\$ 229,90
Promoções por Desempenho (7×)	49	R\$ 1.126,51
Anuênios (21 anos)	21	R\$ 482,79
Total Remuneração (fixa, sem prêmios)	–	R\$ 5.563,56

Fonte. Elaborado pelo Autor a partir do Plano de Carreira.

Algo que chama a atenção, é que um professor nunca vai alcançar, ou mesmo aproximar-se, do teto da remuneração municipal (R\$ 23.698,27): mesmo sendo a exceção, trabalhando 40h com dois concursos, mesmo se especialista, mestre e doutor, com 21 anos de carreira na municipalidade, ele ainda receberá cerca da metade do teto de remuneração, baseado pelo vencimento do Prefeito Municipal. Não vai alcançar sequer o vencimento de um Procurador Geral do Município (R\$ 13.219,15 mais R\$ 5.875,19 de gratificação) – geralmente com titulação menor.

Ainda é preciso considerar que o modelo de cálculo, embora sedutor, parte de premissas irreais: estabilidade integral, acesso ininterrupto às formações, ausência de licenças médicas penalizáveis, e estrutura institucional que favoreça a progressão – o que não condiz com a realidade do quadro docente.

Essa é a face material das condições de remuneração, que apontam a existência de uma carreira para o magistério municipal com possibilidades de progressão. Mas, além da face material, há a face simbólica do Plano de Carreira, que é o prestígio da docência e o reconhecimento social. Como os professores se sentem em relação aos seus salários? Valorizados? Diante dessa engenharia de bonificações?

Embora a legislação municipal (Concórdia, 1999) e o Plano de Carreira apontem as possibilidades reais de permanência para os docentes, ele ainda é campo de disputas e de lutas, é preciso garantir que todos os professores tenham acesso ao Plano de Carreira, que a remuneração seja de fato condigna e não cortada pela base com discursos e economicistas neoliberais.

O Plano de Carreira cria um arcabouço no qual o professor é tratado como profissional importante: com salário-base decente, possibilidades de crescimento, voz ativa, e respaldo para se qualificar, mas apresenta contradições internas para que isso se aplique. Ao mesmo tempo em que se alinha com a concepção de educação como direito social e de magistério como carreira estratégica para o desenvolvimento do município, se demonstra cooptado por ações neoliberais, e é preciso lutar contra os desmontes que vão se fazendo nele.

5.7 CONDIÇÕES DE PROCESSO DE TRABALHO E SATISFAÇÃO

As condições do processo de trabalho e satisfação fazem referência às relações de produção do trabalho, e referem-se, segundo Hypolito (2012), como as funções e atividades são desenvolvidas pelos docentes, considerando a intensidade das atribuições dos professores. Embora a Lei do Sistema de Ensino (Concórdia, 1999) não traga nenhuma garantia como direito para as condições de processo de trabalho, parte-se das atribuições dos professores no Plano de Carreira, para conduzir a análise dessa categoria.

O Plano de Carreira organiza a descrição das atribuições do cargo de professor em uma missão geral de todos os professores, e depois distribui em responsabilidades gerais de todos os professores, e outras “quando atuando na educação especial” (Concórdia, 2011). É possível perceber nas responsabilidades a sobreposição de funções pedagógicas, burocrática, técnico-assistencial, gestora e comunitária.

Dentre as atribuições, além das práticas pedagógicas de planejamento, ação docente e avaliação, percebem-se atribuições relativas a demandas burocráticas, como preencher sistemas de informação e formulários, além de demandas técnico-assistenciais, como orientar comportamentos dos alunos, encaminhar alunos para profissionais especializados e atender famílias. Além disso, cabe ao professor cooperar e participar da gestão escolar colaborando com eventos e “articulações”.

Essa sobreposição evidencia uma intensificação do trabalho e ampliação das funções para além do núcleo pedagógico, situação que Oliveira e Vieira (2012) apontam como parte da lógica de um processo de trabalho cada vez mais gerencializado e multifuncionalizado, típico do modelo professor-operário apontado por Monlevade (2000).

Por si só, as atribuições procuram padronizar comportamentos e práticas, o que estabelece um modelo de controle sobre a docência. Não obstante, sua abrangência de verbos de ação, exige uma alta demanda criativa, sem necessariamente garantir uma estrutura de tempo suficiente para tanto. O professor é convocado a planejar, avaliar, acolher, mediar,

orientar, socializar, registrar, educar para a cidadania, para o mundo do trabalho, para o afeto, para o meio ambiente, para a cultura e para o desempenho. Como se uma só função fosse capaz de abraçar todas as outras.

Esse conjunto de chamadas para a ação – que constituem as responsabilidades e atribuições dos professores – revela a construção de um ideal de professor mediador, crítico, criativo, que é afetivo, mediador e pesquisador. As condições de trabalho já expostas apontam para o gerencialismo, e empurram o docente para um modelo de professor-operário e professor-máquina.

Ao mesmo tempo em que o conjunto de verbos reconhece a complexidade da dimensão das ações do trabalho docente, o tempo do professor “se trai”, como afirma Ferreira (2010), e o tempo que deveria ser de produção de conhecimento transforma-se em tempo de cumprimento de tarefas. Como se conciliam essas demandas criativas – que exigem tempo para a criação – com as demandas “tarefeiras” na prática é uma questão para o aprofundamento em outras pesquisas de campo. Fica a pergunta: num contexto de intensificação do trabalho docente, quais atribuições são mais viáveis, sob quais condições?

O excesso de funções associadas ao controle gerencial das práticas (com prazos, documentos, relatórios, metas) aponta para uma intensificação do trabalho que esvazia sua dimensão pedagógica. As ações se tornam meio para alimentar o sistema de gestão e não para promover aprendizagem significativa. A formação cidadã é engolida por formulários. A mediação docente se converte em tecnificação... Da distinção que se necessita fazer entre o trabalho, atividade fundante do ser social, e do emprego, da atividade assalariada que o trabalho assume no modo de produção capitalista.

Esse esvaziamento do trabalho docente por meio da intensificação, da burocratização e da tecnificação não é acidental: ele é expressão de uma forma histórica de organização do trabalho sob o capitalismo, que opera uma cisão entre o trabalho como atividade vital e humana, e o emprego como forma de exploração do trabalho vivo. Tal como aponta Antunes (2018), o trabalho, em sua essência, é atividade fundante do ser social, meio pelo qual o ser humano se relaciona com a natureza, com os outros e consigo mesmo – é criação, mediação e transformação. O emprego, ao contrário, é a forma alienada e subordinada que esse trabalho assume na sociedade capitalista, reduzido à troca de força de trabalho por salário, regido por tempo cronometrado, tarefas fragmentadas e metas pré-definidas.

A lógica que estrutura o processo de trabalho se alinha ao modelo neoliberal de educação, no qual o professor é gestor de sua sala de aula, responsabilizado individualmente por indicadores e resultados. Ele é incentivado a participar de tudo (reuniões, conselhos,

formações, eventos), mas seu tempo é limitado, sua jornada fragmentada, e suas decisões pedagógicas monitoradas.

A própria missão do cargo dos professores, – “assegurar a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, complementando a ação da família e da comunidade” (Concórdia, 2011) – responsabiliza os professores por demandas estatais que são constitucionalmente compartilhadas, e não apenas pela formação intelectual dos discentes. Considerando uma perspectiva de Pedagogia Crítica (Luckesi, 1992), pode-se indagar qual o real espaço para o compartilhamento de saberes entre docentes e discentes.

Dentre as responsabilizações, chama a atenção como responsabilidade e atribuição dos professores a de “preocupar-se com a formação do aluno para o exercício da plena cidadania.” (Concórdia, 2011), o que revela a dimensão subjetiva que é dada ao trabalho docente. Enquanto a preocupação é uma das atribuições do professor, a legislação nega um aspecto fundamental da ação docente, que é a saúde do professor.

Em um contexto de discussão do perfil do professor, retomando a ideia do professor-artesão (Monlevade, 2000), quanto tempo se leva para ser professor? Numa ótica de intensificação das atribuições, responsabilização dos docentes pela realidade comunitária, é uma vida inteira e um trabalho de tempo integral: essa ótica de responsabilização do professor pela realidade é mais conveniente à profissão como vocação de vida, do que como um emprego.

Trata-se da construção da ideia de um sujeito polivalente (multitarefa) com elevada autonomia técnica e engajamento afetivo, convocado a responder não apenas pelos conteúdos, mas pela realidade social, emocional, comunitária e até estrutural da escola. A construção desse perfil exige uma vida inteira de investimento formativo, prática reflexiva e engajamento ético-político. Trata-se de um trabalho de tempo integral, que foi alocado formalmente a 20h semanais, e cujas tarefas extrapolam o espaço-tempo da sala de aula. Ser professor, neste contexto, não é apenas exercer uma profissão – é encarnar uma função simbólica e social, com contornos de missão e devoção.

Esse modelo de atuação, no entanto, serve mais à lógica da vocação-sacrifício do que ao reconhecimento da docência como trabalho assalariado, com direitos, limites e regulação. A intensificação das tarefas, o acúmulo de funções, a responsabilização do docente pela realidade da escola (inclusive como gestor ou diretor escolar) e da comunidade configuram um processo de deslocamento das responsabilidades do Estado para o indivíduo. Isso é funcional a uma perspectiva neoliberal de gestão da educação, que desobriga o poder público

de garantir condições objetivas de funcionamento escolar e transfere ao professor a responsabilidade simbólica e material pelos resultados.

Nas palavras de Amaral e Brittes (2020), ao proletarizar o trabalho docente, o Estado o recobre com um discurso meritocrático que justifica a precarização como oportunidade de superação pessoal. Nesse sentido, as múltiplas exigências lançadas sobre o professor – planejador, executor, avaliador, animador, cuidador, assistente social, mediador familiar, burocrata, (ou até metaforicamente remetendo ao contexto da violência escolar, como herói, exorcista, policial ou saco de pancadas) – revelam menos uma valorização profissional e mais um mecanismo de responsabilização individual por um sistema estruturalmente desigual.

Ao exigir que o professor seja, simultaneamente, máquina de produtividade, artesão da aprendizagem e sujeito vocacionado, constrói-se uma identidade dilacerada, entre o mito da missão e a precariedade real do emprego. A legislação e os documentos oficiais, ao listarem atribuições sem garantir as condições para seu cumprimento, reforçam essa histeria coletiva sobre o processo de trabalho docente: cobra-se a entrega de um produto sem fornecer os meios para sua realização.

Por isso, quanto tempo se leva para ser professor? A vida toda. E mesmo assim, não se é reconhecido como trabalhador de pleno direito. Transformar essa lógica exige recolocar a docência no campo dos direitos trabalhistas e não das narrativas heroicas. Exige que se reconheça que ninguém forma sozinho, ninguém educa na precariedade, e ninguém deve ser responsabilizado por um projeto de sociedade que lhe nega condições de trabalho. O perfil docente precisa ser construído coletivamente, considerando toda a subjetividade das construções individuais e da forma como cada docente constrói a sua identidade docente, a partir das condições concretas e não das idealizações gerenciais.

5.8 CONDIÇÕES DE RECONHECIMENTO DO TRABALHO

As condições de satisfação e reconhecimento do trabalho (Hypolito, 2012) são condições que envolvem como o trabalho do professor é percebido socialmente, aos aspectos subjetivos da compreensão da “vocação” profissional, a condição social do professor, e a satisfação que possui com seu trabalho. Essas condições são melhor analisadas sobre a ótica da pesquisa de campo com entrevista de professores. Em vista de a pesquisa ser documental, a análise vai se ater às possibilidades de reconhecimento e valorização profissional previstas no Plano de Carreira, e nas formas de regulação do trabalho por meio do Plano de Carreira, e as previsões dos aspectos emocionais, e de saúde, aos docentes.

Como aspectos da valorização do trabalho docente, a Lei do Sistema de Ensino (Concórdia, 1999) prevê um dispositivo de valorização, em seu artigo 59, que também serve de categorias internas das condições de trabalho para a pesquisa. Além disso, as condições estatutárias e o Plano de Carreira possuem um conjunto de garantias para a valorização dos servidores, representadas pela estabilidade, regime jurídico dos servidores públicos, que é uma segurança do emprego, além da consecução de outros direitos, como o direito à carreira com progressão funcional, férias, 13º salário, aposentadoria em regime próprio da previdência municipal, licenças e afastamentos.

O Plano de Carreira também garante prêmios aos servidores que não tiverem sido penalizados, no formato de Licenças Prêmio a cada cinco anos, e mensalmente como Prêmio Assiduidade. Também reconhece titulações para fins de progressão, e afastamento para cursar mestrado ou doutorado. Essas garantias demonstram os mecanismos de valorização do empenho dos professores, já discutidos nas condições anteriores. A Lei também promove como dispositivo de valorização, o dia 15 de outubro como “consagrado” como dia do professor.

O contexto de produção da garantia de direitos que culminam na valorização, remonta aos esforços nacionais de profissionalizar o magistério nos anos 1990 (valorização dos profissionais da educação é um princípio do artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988)) e à compreensão de que era preciso tornar a carreira docente atrativa para manter os professores na rede pública.

Embora a textualidade garanta direitos de valorização, é preciso também, em uma leitura dialética, investigar como esses mecanismos de valorização são aplicados e percebidos pela categoria profissional. A existência de muitos contratos temporários (sem acesso pleno à carreira) pode minar a ideia de valorização coletiva da categoria, ao criar profissionais de “segunda classe” com remuneração e estabilidade inferiores, o que afeta a autoimagem do magistério. O piso salarial local definido é realmente condizente com o “bom desempenho de suas funções”, conforme preconiza a lei? Os professores de Concórdia se sentem motivados a permanecer na rede graças à carreira oferecida?

A política de reconhecimento baseada em prêmios – como assiduidade ou licenças condicionadas – reforça uma lógica meritocrática, na qual o trabalhador é valorizado não por sua função social, mas por sua *performance* individual dentro de critérios burocráticos. Esse modelo de “valorização premiada” desloca a valorização do campo dos direitos para o campo da recompensa, apagando as desigualdades estruturais e a intensificação invisível do trabalho. Além disso, é preciso reforçar que, em 2024, conforme a folha de pagamento de junho de

2024, cerca de 70% dos professores possuía pleno acesso à valorização profissional nos moldes garantidos no plano de carreira.

O desafio está em tornar efetivos os dispositivos legais de garantias de direito de valorização, de modo que os dispositivos não fiquem restritos aos textos legais, mas sejam vivenciados pelos docentes em forma de salários condignos, progressão funcional e transparente, oportunidades concretas de desenvolvimento profissional e reconhecimento público de seu trabalho, e pleno acesso à carreira.

Outro aspecto das condições de reconhecimento do trabalho está ligado aos aspectos emocionais do trabalho (Hypolito, 2010), pois discutir condições de trabalho docente implica, necessariamente, considerar os efeitos dessas condições sobre a saúde e qualidade de vida dos educadores.

O Estatuto dos Servidores (Concórdia, 1994) apresenta elementos que indicam o reconhecimento, por parte da municipalidade, da necessidade de garantir a proteção e a segurança dos trabalhadores. Esse reconhecimento, parte da previsão de adicionais de insalubridade, periculosidade e *penosidade* aos servidores que trabalham em condições consideradas de risco. Entretanto, a mesma legislação prevê que cesse o direito, se eliminadas as condições ou riscos que lhe deram causa.

A legislação também prevê a possibilidade de licenças para tratamento de saúde do servidor (afastamento remunerado em caso de doença), licença por acidente em serviço, licença à gestante e à adotante, licença-paternidade, além de prever um seguro por acidente de trabalho e aposentadoria especial nos casos previstos em lei. Tais direitos dão segurança aos servidores para manterem a sua estabilidade profissional e condições de subsistência em caso de doença.

Ainda assim, em relação aos professores em adoecimento, lhes é negado, durante as licenças para tratamento de doença, o pagamento de vale-alimentação e do prêmio assiduidade. Em nenhum momento, a legislação específica quais são as condições de trabalho ou trata de normatizar quais são as condições que devem ser oferecidas para garantir o não adoecimento docente.

E embora vários dispositivos contribuam para a saúde do trabalhador docente, não há qualquer previsão de acompanhamento ou suporte de saúde mental, nem sequer para situações de docentes que tenham sofrido violências no ambiente escolar. A legislação não reconhece, no Plano de Carreira, a necessidade de haver mecanismos internos próprios que promovam o bem estar e a saúde dos docentes.

As condições de reconhecimento também impactam diretamente a saúde mental dos professores. O descompasso entre o que se exige do professor – criatividade, dedicação, compromisso ético – e o que se oferece – instabilidade, baixos salários, vigilância – contribui para quadros de sofrimento psíquico. Quando o trabalho perde seu sentido social ou não é reconhecido institucionalmente, instala-se uma forma de violência simbólica que adoece o trabalhador em silêncio.

A Lei nº 3503, de 14 de novembro de 2003 cria no âmbito da municipalidade uma Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), e nesta, há a previsão de “promover a divulgação e zelar pela observância das normas de segurança do trabalho”. Essa norma caracteriza que o Município adere às normas, mas trata-se de uma estrutura mínima e genérica, que não contempla as especificidades da atividade docente, mas que explicita algumas responsabilidades da administração pública em garantir um ambiente de trabalho seguro, inclusive para os servidores da educação.

A composição da CIPA, de apenas oito membros para todo o Poder Executivo, sem menção específica à educação, é uma representação de que o trabalho docente não é visto como atividade de risco ou como atividade que possa gerar doenças ocupacionais – o que ignora completamente as epidemias silenciosas de sofrimento psíquico, transtornos de voz, *burnout*, e outros agravos já largamente documentados na literatura educacional crítica.

Caberia solicitar à municipalidade, os Laudos Técnicos das Condições Ambientais do Trabalho das unidades educacionais, e o Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional, que não são documentos disponíveis em domínio público, para aprofundar a pesquisa dessas condições na municipalidade, por meio de outras pesquisas.

Além disso, não é assegurado na legislação o tempo compensatório para os membros de a CIPA exercer suas funções, não garante mecanismos de participação paritária nas decisões da administração, e tampouco obriga a implementação das recomendações emitidas pela comissão. Há uma lógica de participação formalizada, e até uma constituição democrática – mas não efetiva – típica do modelo gerencialista e centralizador de gestão pública.

No caso específico da educação, esse silenciamento institucional sobre a saúde docente reforça o lugar da docência como vocação-sacrifício, como discutido anteriormente (Monlevade, 2000). A responsabilidade pela própria saúde recai sobre o indivíduo, não havendo estrutura institucional suficiente para a prevenção, o cuidado ou o enfrentamento dos agravos decorrentes do trabalho.

A ausência de menção explícita à saúde docente na Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999), no Plano de Carreira (Concórdia, 2011) e nas leis complementares mais recentes, evidencia que as condições de saúde são invisibilizadas na gestão da educação pública local. Mesmo com a existência da CIPA, não há articulação entre sua atuação e os problemas específicos da docência, revelando mais uma lacuna entre o discurso normativo e a realidade concreta do trabalho pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as condições de trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Concórdia, SC, a partir do Plano de Carreira e do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter documental e descritivo, centrada na análise de dispositivos legais que regulam o trabalho dos professores. As evidências foram organizadas e descritas conforme categorias que permitiram destacar elementos essenciais relacionados ao objeto da pesquisa.

A dissertação aqui buscou compreender a legislação como produto cultural humano, reconhecendo seu impacto direto na vida dos professores. Contribuiu para perceber que o Plano de Carreira é um produto social, que pode ser olhado de forma humanizada, como expressão de contradições e reflexo da produção social humana.

O que é valorizar o professor? Essa é uma pergunta que permeou as discussões sobre as condições de trabalho, e cuja resposta é bastante subjetiva e complexa. As considerações aqui apresentadas reforçam que a valorização docente não pode ser reduzida ao Plano de Carreira. Este é espaço de disputa política e econômica pela valorização do educador e da educação, permanentemente tensionado.

A valorização precisa incluir o reconhecimento e a proteção do processo de trabalho docente em sua inteireza – tempo de criação, pesquisa, mediação e cuidado – que são centrais no trabalho real e no viver. Como observa Oliveira (2012), a condição docente é determinada por fatores estruturais que transcendem o contrato de trabalho, incluindo reconhecimento social, condições de exercício e autonomia profissional.

Como alerta Antunes (2018), em tempos de precarização generalizada dos vínculos de emprego, possuir um cargo estável e progressões institucionais se converte no “privilégio da servidão”: estar formalmente assalariado, ainda que intensamente explorado, é visto como privilégio em comparação àqueles que sequer têm acesso à exploração garantida pelo emprego formal.

A pesquisa partiu da ideia do trabalho vivo, compreensão de que o trabalho docente não se reduz ao emprego formal: trata-se de atividade criadora, mediadora e coletiva, que, tensionada pela lógica do capital, subordina a docência à racionalidade produtivista e gerencialista, para a análise das condições de trabalho docente (Hypolito, 2012).

No campo do problema proposto para a pesquisa¹⁰, identificou-se a possibilidade de perceber as contradições sobre as condições de trabalho docente a partir de três pontos: o acesso, a permanência e o êxito do professor como profissional e como trabalhador. Isso permitiu discutir o trabalho docente reduzido ao emprego. Também evocou a relação entre o básico, como mínimo, dividido entre a dualidade de atender as condições materiais essenciais – o biológico/fisiológico essencial da escola – e os aspectos pedagógicos voltados à relação de ensino e aprendizagem.

A distinção entre esse “fisiológico” – ora também chamado de ‘administrativo’ – e o “pedagógico” da escola torna claro, que ao tratar a educação pelo básico – e o básico pelo mínimo – muitas vezes se garante o fisiológico da escola (estrutura material de funcionamento), mantendo-se a sobrevivência em detrimento dos aspectos pedagógicos da escola (ensinar e aprender) que são relegados e não permitem a plenitude da “Vida”. Assim, garantem-se minimamente as condições estruturais de acesso e permanência ao espaço (matrícula/ingresso, alimentação, banheiros, proteção das intempéries), mas os elementos pedagógicos são percebidos como secundários.

Ao dispor o pedagógico como secundário, o que se coloca em jogo não são somente as condições de trabalho, mas também a função social da escola – aspecto sobre o qual inúmeras vezes se refletiu durante a escrita da dissertação. Percebeu-se que a construção do “dualismo perverso da escola pública” (Libâneo, 2012) perpassa pelas condições de trabalho docente. Qual a função de uma escola, que renega o aspecto pedagógico? Como o currículo escolar proposto dialoga com o Plano de Carreira?

O esvaziamento do trabalho pedagógico conecta-se ao que Monlevade (2000) nomeia como perfis do professor-artesão, operário e máquina. Em Concórdia, convivem elementos de todos os perfis: espera-se do docente abnegação e autossacrifício (perfil artesão), mas também disciplina produtiva e multitarefa (operário/máquina), sob uma racionalidade *toyotista* de eficiência. Ao mesmo tempo, a legislação tenta projetar o perfil de pesquisador e mediador, mas a intensificação do trabalho e o controle sobre a criatividade docente minam essa possibilidade. O professor, mais do que estar em uma ou outra categoria, fica à mercê dos retalhos que o compõem: é artesão, é máquina, é operário, mas pretende ser pesquisador e mediador.

¹⁰ Quais são as condições de trabalho docente previstas no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério de Concórdia e nas legislações correlatas, e como elas expressam dispositivos de emancipação e de controle, incidindo nos momentos de acesso, permanência e êxito na carreira docente?

Ao mesmo tempo em que o Plano de Carreira garante oportunidades de progressão funcional, os dados de acesso ao cargo demonstram que cerca de 30% dos professores não têm acesso à carreira, o que indica que o acesso ao “emprego de ensinar” está subordinado a uma lógica de precarização dos vínculos, a um “exército de reserva” para substituições. Essa flexibilização contratual se alinha às novas conformações do trabalho propostas por Antunes (2018) e reforça a precarização estrutural.

No campo da permanência – do grupo de professores que possui acesso ao Plano de Carreira – ela é fisiológica e profundamente meritocrática. Fisiológica, porque os critérios de progresso estão relacionados à passagem do tempo no cargo (um aspecto natural), e meritocrática, pois está diretamente ligada à satisfação de certas condições. Desloca-se para a responsabilização individual do trabalhador a responsabilidade sobre sua carreira, ao mesmo tempo em que os limites do emprego docente permanecem intocados.

As atribuições do cargo identificam um grande conjunto de atividades multitarefas, que misturam atos criadores com atos de controle sobre a docência, o campo do êxito, do processo do trabalho. Ficou esclarecida a intensificação do trabalho docente e a lógica multitarefas dos modelos de emprego *toyotistas*. Trata-se, muitas vezes, de uma educação que flerta com o tecnicismo, com o gerencialismo, e isso se refletiu em vários aspectos do Plano de Carreira.

A junção das atribuições com os direitos garantidos demonstrou que no perfil do professor: permanecem aspectos dos perfis do professor-artesão – ao se esperar dele abnegação e autossacrifício – com características do professor-operário e do professor-máquina – que é controlado por um modelo gerencialista de gestão. A legislação tenta associar o professor ao perfil de pesquisador e mediador, mas a intensificação do trabalho com um rol extenso de atribuições que se mesclam entre criar e ter a sua criatividade controlada por tarefas compromete essa associação.

Assim, a análise demonstrou que o Plano de Carreira de Concórdia organiza o emprego docente, mas não assegura plenamente o trabalho docente. Valoriza a servidão regulada, mas não emancipa o trabalho criador. A docência permanece tensionada entre ser missão ou profissão, emprego ou trabalho, artesanato e máquina, mediador e operário. Essas contradições não são acidentes locais, mas são expressão da lógica mais ampla de precarização e gerencialismo que atravessa a educação pública no capitalismo contemporâneo.

A pesquisa serve de base para novos estudos, uma vez que procurou apresentar um conjunto significativo de lacunas, que foram sendo apontadas durante a análise: possibilidade

de observar cada categoria de condição de trabalho docente em pesquisas específicas. Mais que isso, muitas lacunas permaneceram em virtude de não ter havido pesquisa de campo, bem como pelo direcionamento centrado nas condições de trabalho no Plano de Carreira. Várias dessas condições dependem da voz docente e da análise específica de algumas materialidades, para poderem ser avaliadas com maior profundidade.

Não foi possível durante a pesquisa, separar as condições do trabalho docente, das condições de existência da escola – da função social da escola – pois através das condições de trabalho docente, se dão também as condições de existência da escola. Ainda na discussão entre as condições materiais e pedagógicas da escola, há a questão do acesso à escola, do acesso ao trabalho e ao emprego docente, isto é, do estar dentro da escola. O que se espera do professor? Tensionou-se: trata-se da escola do conhecimento, ou da escola que é espaço de cuidado – creche ou centro de recreação – para o filho do trabalhador, até que chegue a vez dele de ser explorado pelo mercado de trabalho?

Se o funcionamento escolar renega ao segundo plano o aspecto pedagógico – isto é, o do ensinar e do aprender – o professor pode ficar limitado a perfis como o do professor operário ou máquina, que passa a atender demandas não diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

A sistematização e interpretação das informações buscaram compreender os sentidos atribuídos às condições de trabalho docente, considerando tanto os dados explícitos quanto os significados latentes presentes nos textos legais. A análise, orientada por referenciais teóricos críticos, evidenciou tensões e contradições que atravessam a legislação, revelando limites estruturais à valorização do trabalho docente. Embora restrita ao campo documental, a pesquisa levantou questões relevantes para o debate sobre a função social da escola e os mecanismos de controle e emancipação presentes nas políticas locais.

Essa análise documental permitiu compreender que, embora a legislação municipal de Concórdia apresente dispositivos que visam à valorização docente, ela também carrega elementos de controle e racionalidade gerencialista que tensionam o trabalho criador. Os objetivos traçados foram atendidos de forma articulada: a revisão bibliográfica revelou como as condições de trabalho docente vêm sendo teorizadas; os documentos legais foram identificados e analisados; as condições presentes no Plano de Carreira e no Estatuto foram delimitadas e interpretadas; e os dados levantados evidenciaram contradições entre o discurso legal e a prática institucional. A proposta de formação como produto educacional emerge como resposta concreta às lacunas identificadas, buscando ampliar a consciência crítica dos profissionais da educação sobre sua própria condição de trabalho.

Garantir a universalização do acesso à carreira, tempos protegidos de estudo e criação, valorização do pedagógico sem estabelecer as necessidades fisiológicas como mínimas, e assegurar a democratização da gestão são elementos mínimos que deveriam ter sido contemplados na legislação do Plano de Carreira. Portanto, levantou-se aqui a bandeira da necessidade de que o Plano de Carreira Municipal, e a Lei do Sistema Municipal de Ensino, protejam os direitos de emancipação do trabalho (e do trabalhador) docente.

Ao mesmo tempo em que se observa na Lei do Sistema Municipal de Ensino (Concórdia, 1999) um movimento que preconiza uma educação democrática e emancipadora, é no Estatuto dos Servidores Públicos (Concórdia, 1990) e nos Planos de Carreira que isso pode, ou não, se concretizar. A partir de um olhar que compreende as relações da materialidade do mundo, como processo histórico e dialético, compreendeu-se o distanciamento entre o ideal – aquilo que se preconiza no mundo das ideias – e aquilo que se observa na concretude do mundo.

Não se pode ignorar que todo avanço que os dominados conquistaram diante de seus dominadores, foi fruto de lutas históricas, e não boa vontade. Assim, foram discretos os avanços do Plano de Carreira de 1995 para o de 2011 no que diz respeito à emancipação do trabalho docente. Incorporaram-se ao Plano de Carreira, mais questões de controle – especialmente sobre a formação docente e conduta profissional – do que de emancipação da profissão docente, embora muitas operem de forma simultânea, gradual e possam se relacionar à intensificação do trabalho docente.

Ao se considerar que há um campo de tensão entre o controle e a emancipação, como campo de disputa, admitir aquilo que precisa ser controlado e aquilo que precisa ser garantido na emancipação profissional, constitui o campo de um “ou isto, ou aquilo”. Entre isto, ou aquilo, parafraseando a poetisa Cecília Meireles (1990), entre o controle e a emancipação, *“não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo”*. Cabe buscar nos horizontes, mais que perceber a realidade, tomar posse dela, ver que a luta pela emancipação vale a pena, e que o controle (como dominação) é ponto de tensionamento e disputa: saia correndo, estude, e não fique tranquilo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. 103 p.
- ALEXANDRE, E. R. **Políticas Neoliberais e Educação Superior Privada Lucrativa no Brasil: Implicações para o Trabalho docente**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/5761>.
- AMARAL, C. L. de C. do; BRITTES, L. R. Professores pertencentes à “classe-que-vive-do-trabalho”: uma discussão sobre a proletarianização do trabalho docente. **SINAIS - Revista Eletrônica**. Ciências Sociais, Vitória: CCHN, UFES, v. 11, n. 1, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/4576/3560>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ANTUNES, R.. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho).
- ANTUNES, R.. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. [2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl.]. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).
- BATISTA, A. C. P. B. **Condições de Trabalho docente na Universidade Frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/3445>. Acesso em: 6 dez. 2023.
- BÍBLIA SAGRADA**. Nova Tradução na Linguagem de Hoje (NTLH). São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2010. 5029 p. [Edição digital]. ASIN: B013EIYDX4. Disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/211/GEN.3.19,22-24>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- BILIBIO, M. H.; WOLSZYN, N.; BORTOLOTO, S.; BELLINI, S. G.; NEOTTI, Z. Histórico dos principais aspectos econômicos do município de Concórdia (1934-1964). In: ZOTTI, S. A. (org.). **História faz história**: contribuições ao estudo da História Regional. Concórdia: Universidade do Contestado-UnC; HISED, 2006. 310 p.
- BOLLMANN, M. da G. N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Acesso em: 05 set. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Dispõe sobre a carreira do magistério público da educação básica, fixa o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e estabelece diretrizes para aperfeiçoamento das condições de oferta. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei n. 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. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_-03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 dez. 1998. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n. 1.402, de 5 de julho de 1939**. Regula a associação em sindicato. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1939. Seção 1, p. 18089. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1402.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

CABRAL NETO, Antônio (A). Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CARVALHO, J. C. de. **Formação e Condições de Trabalho do Professor de Arte do Ensino Médio em Santa Catarina: Implicações para a Formação Humana Integral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ânima Educação, Tubarão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15232>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: SALLUM JR., Brasília (Coord.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Páginas 295-316. (Coleção Sociologia).

COMASSETTO, C. F.; BISON, C.; FAVERO, M. ROSA, Z. D. História de Concórdia do período anterior a sua emancipação. In: ZOTTI, S. A. (org.). **História faz história: contribuições ao estudo da História Regional**. Concórdia: Universidade do Contestado-UnC; HISED, 2006. 310 p.

CONCÓRDIA. **Decreto n. 6.259, de 15 de maio de 2018**. Regulamenta o art. 68 da Lei Complementar n. 602, de 29 de novembro de 2011 e alterações, que dispõem sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Concórdia - PCCVM, estabelece normas de enquadramento, institui nova Tabela de Vencimentos. Disponível em: <https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/decreto-normativo/2018/626/6259/decreto-normativo-n-6259-2018-regulamenta-o-art-68-da-Lei-Complementar-n-602-de-29-de-novembro-de-2011-e-alteracoes-que-dispoem-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-concordia-pccvm-estabelece-normas-de-enquadramento-institui-nova-tabela-de-vencimentos>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. **Lei Complementar n. 100, de 27 de março de 1995**. Institui O Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Salários dos Servidores do Município de Concórdia, das Autarquias e Fundações Públicas Municipais; dá outras providências. Disponível em: <https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/Lei-Complementar/1995/10/100/Lei-Complementar-n-100-1995-institui-o-plano-de-carreira-cargos-vencimentos-e-salarios-dos-servidores-do-municipio-de-concordia-das-autarquias-e-fundacoes-publicas-municipais-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. **Lei Complementar n. 159, de 01 de junho de 1999**. Cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino do Município de Concórdia e dá outras providências. Concórdia, 1999. Disponível em: <https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/Lei-Complementar/1999/06/159/Lei-Complementar-n-159-1999-cria-e-organiza-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-concordia-e-da-outras-providencias>.

Complementar/1999/15/159/Lei-Complementar-n-159-1999-cria-e-organiza-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-concordia-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. Lei Complementar n. 390, de 18 de março de 2005. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 100, de 27 de março de 1995 e alterações, que tratam do Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Salários dos Servidores do Município de Concórdia, das Autarquias e Fundações Públicas Municipais. Disponível em:

<https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/Lei-Complementar/2005/39/390/Lei-Complementar-n-390-2005-altera-dispositivos-da-Lei-Complementar-n-100-de-27-de-marco-de-1995-e-alteracoes-que-tratam-do-plano-de-carreira-cargos-vencimentos-e-salarios-dos-servidores-do-municipio-de-concordia-das-autarquias-e-fundacoes-publicas-municipais>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. Lei Complementar n. 602, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Concórdia - PCCVM, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos; dá outras providências. Disponível em:

<https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/Lei-Complementar/2011/61/602/Lei-Complementar-n-602-2011-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-concordia-pccvm-estabelece-normas-de-enquadramento-institui-nova-tabela-de-vencimentos-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. Lei Complementar n. 788, de 21 de fevereiro de 2020. Estabelece a Estrutura Administrativa do Poder Executivo do Município de Concórdia, SC e dá outras providências. Disponível em: <https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/Lei-Complementar/2020/79/788/Lei-Complementar-n-788-2020-estabelece-a-estrutura-administrativa-do-poder-executivo-do-municipio-de-concordia-SC-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. Lei Complementar n. 90, de 27 de junho de 1994. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Concórdia e autarquias. (Redação dada pela Lei Complementar n. 829/2021). Disponível em: <https://Leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-concordia-SC>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. Lei n. 3684, de 11 de novembro de 2005. Dispõe sobre a contratação temporária de professor substituto, para atender necessidade de excepcional interesse público; dá outras providências. Disponível em: <https://Leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/Lei-ordinaria/2005/369/3684/Lei-ordinaria-n-3684-2005-dispoe-sobre-a-contratacao-temporaria-de-professor-substituto-para-atender-necessidade-de-excepcional-interesse-publico-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONCÓRDIA. Lei n.º 2632, de 19 de agosto de 1992. Cria e oficializa o Hino Oficial de Concórdia. Concórdia, SC, 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/lei-ordinaria/1992/264/2632/lei-ordinaria-n-2632-1992-cria-e-oficializa-o-hino-oficial-de-concordia?q=hino%20de%20conc%F3rdia>. Acesso em: 1 dez. 2024.

CONCÓRDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Educação pública municipal de Concórdia:** políticas, história e práticas pedagógicas. Concórdia, SC: Progressiva, 2010. 398 p.

DINIZ, M. H. Fontes do direito. In: **Enciclopédia jurídica da PUC-SP.** Coordenação: Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire. Tomo: Teoria Geral

e Filosofia do Direito. Coordenação do tomo: Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, junho de 2017. Disponível em:

<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/157/edicao-1/fontes-do-direito>. Acesso em: 11 fev. 2024.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição Ridendo Castigat Mores. 1999. Disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FANFANI, E. T. Condição Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERNANDES, A. **Condições de Trabalho e Formação de Professoras Atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10449>. Acesso em: 6 dez. 2023.

FERREIRA, A. G. Z. **Concórdia: o rastro de sua história**. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura, 1992. 240 p.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p. 206-222, ago. 2010.

FERREIRA, M. C. Qualidade de vida no trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GALVÃO, D.; SANTOS, E. N. dos; LIMA, J. F. de; NASCIMENTO, M. A.; LIMA, M. G. R. A metamorfose da educação profissional no Brasil: reflexões sobre a práxis pedagógica frente aos desafios da sociedade contemporânea. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 111-134, 2005.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Concórdia, SC**.

Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018**. Blumenau: IFC, nov. 2014. Disponível em: https://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/PDI-2014_2018.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 28 jul. 2025.

JUNG, G.; RODRIGUES, M. H. S.; ALMEIDA, V. M. de; MEDEIROS, J. G. Plano de Carreira: significado do modelo em construção para o serviço público federal. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 117, n. 1, p. 5-28, jun./set. 1989.

KOHL, D. A.; KOHL, R. C.; Santa Catarina: da ocupação tardia à industrialização precoce. In: ZOTTI, S. A. (org.). **História faz história: contribuições ao estudo da História Regional**. Concórdia: Universidade do Contestado-UnC; HISED, 2006. 310 p.

KOTHE, L. F. Ipumirim: os três processos de colonização. In: ZOTTI, S. A. (org.). **História faz história: contribuições ao estudo da História Regional**. Concórdia: Universidade do Contestado-UnC; HISED, 2006. 310 p.

LAZAMÉ, E. S. **As Condições de Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino Público Macapaense (2007-2020)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/868>. Acesso em: 6 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, B. A institucionalização do concurso público no Brasil: uma análise sócio-histórica. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 72, n. 3, p. 663-684, jul./set. 2021.

MARTINS, T. B. **As Metamorfoses do Trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2335>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 5. ed. Ilustrações de Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: FNDE/MEC (Biblioteca da Escola), 1990.

MENDES, N. R. G. **Precarização das Condições de Trabalho docente na Educação Pública: Análise à Luz da Teoria Crítica Frankfurtiana, Barbarização e Resistência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4711>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do Professor. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Estudo sobre a Lei Piso Salarial**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em: 15 de maio de 2023.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica**

Pública. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGENSTERN, S. Professor /Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B.. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, julho-dezembro de 2014.

NEVES, I. de S. V. **Condições de Trabalho docente no Ensino Superior na Rede Privada na Modalidade Educação a Distância**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-99JHWF>. Acesso em: 6 dez. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/390.pdf>. Acesso em 25/12/2024.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 468 p. (Trabalho Docente; Edvcere: 23)

PEREIRA, N. M. **A Universidade Pública Brasileira e a Gestão do Trabalho docente: “A Profissionalização da Docência nos Cursos de Licenciatura das IFES Mineiras”**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.57>. Acesso em: 6 dez. 2023.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RAMOS, V. R. L. **Docência, Sofrimento e Potência de Ação: O Drama de Ensinar no Ensino Médio Público pelo Olhar da Psicologia**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15587>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SANTOS, J. M. da S. **As Condições de Trabalho docente em Escola-Modelo da Rede Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17197>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SARTORI, J; PEREIRA, T. I. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (Orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

SAUER, R. T. **Educação Física e a Precarização do Trabalho docente: Realidade e Possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4674>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, A. M. C. J. e. **Trabalho docente e Educação em Tempo Integral: Um Estudo Sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9HMGLW>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SILVA, G. G. G. de B.. **O Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia-MG (2018-2020): Trajetórias Históricas, Práticas Didáticas e Condições de Trabalho docente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.332>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SILVA, M. Q. da. A constituição do homem empresarial nos planos de carreira dos profissionais do magistério: uma proposta de matriz analítica. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.8.21754.011>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SILVA, O. O. N. da. **Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: Uma Análise dos Municípios de Uma Região do Estado da Bahia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32259>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SOLIGO, V.; SANTOS, A. P. dos. **São José e Olavo: duas escolas, uma história**. Concórdia, SC: Sigma, 2005. 80 p. il.

SOUSA, A. e S.. **As Condições de Trabalho de Professores do Ensino Médio em Escolas Públicas Estaduais da Cidade de Teresina-PI**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26082>. Acesso em: 6 dez. 2023.

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (CPPGEC). **Resolução n. 15/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2018 (ALTERADA)**. Chapecó, SC, 26 de setembro de 2018. Publicada em 05 de outubro de 2018.

ZOTTI, S. A. (org.). **História faz história: contribuições ao estudo da História Regional**. Concórdia: Universidade do Contestado-UnC; HISED, 2006. 310 p.

APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL

**O JOGO DE PODER NO PLANO DE CARREIRA:
Entre o que valoriza e o que controla o trabalho docente.**

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS *Campus* Erechim, RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS *Campus* Erechim, RS

Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE)

Almir Paulo dos Santos

Professora Orientadora da Pesquisa

Sandra Simone Höpner Pierozan

Pesquisador Principal

Luciano André da Silva Kadzerski

Apoio à Pesquisa

Secretaria e corpo docente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da UFFS – *Campus* Erechim

FICHA CATALOGRÁFICA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	118
OBJETIVOS	119
MODELO DO QUADRO DE ANÁLISE:.....	120
SUGESTÕES DE CARTAS:	121
AVALIAÇÃO.....	123
REFERÊNCIAS.....	124

APRESENTAÇÃO

Este produto é derivado da pesquisa de dissertação que analisou as condições de trabalho docente em Concórdia, SC, a partir do Plano de Carreira e do Estatuto do Magistério. Parte-se da ideia de acesso, permanência e êxito dos alunos na educação, em uma proposta dialética de contradição. O que se propõe é inverter essa pergunta: quais são as condições de acesso, permanência e êxito dos professores/docentes em seu trabalho e emprego de educar? Transgride-se a questão legislativa como mecanismo de valorização, e pergunta-se: como não valorizar a docência?

Ao avaliar as condições do trabalho docente e o plano de carreira, torna-se possível tensionar a relação do mundo das ideias, isto é, entre o ideal (inteligível) e o material (sensível), fazendo perceber as contradições da idealização que encobre a materialidade das relações sociais. Essa é uma proposta para mobilizar a categoria docente para a reflexão crítica, histórica e material do Plano de Carreira.

Propõe-se aqui uma dinâmica, que permite ler, discutir e analisar os artigos do Plano de Carreira na ótica das condições de trabalho, observando as condições de acesso, permanência e êxito na carreira, que colocam em tensão o plano de carreira como mecanismo de valorização do trabalho docente. Embora pensado inicialmente como elemento de debate do Plano de Carreira de Concórdia, SC, a dinâmica pode ser facilmente replicada em outros municípios e redes, bastando adaptar os artigos legais trabalhados.

Trata-se de uma formação dialógica e dialética, e não de um curso fechado. A partir da promoção de rodas de conversa presenciais sobre as condições de trabalho docente, conforme expressas por Hypolito (2012), são constituídas rodas de conversa organizadas em torno das temáticas de acesso, permanência e êxito na profissão docente, com o objetivo de construir um entendimento coletivo do Plano de Carreira. Parte do problema: o que pensam os professores sobre o Plano de Carreira? Ele emancipa ou controla? Ele é a coroa, o colar ou a coleira¹¹?

A proposta de caráter processual e aberto culmina nas impressões subjetivas do grupo analisado, como um levantamento exploratório sobre como está entendido o Plano de Carreira na análise dos professores e dialoga com Antunes (2018) sobre a servidão como

¹¹ Metáfora à relação entre o Plano de Carreira como Privilégio, valorização ou controle dos servidores, que representa as ambiguidades do Plano de Carreira, que tanto pode simbolizar prestígio, adorno ou mecanismo de sujeição.

privilégio, Amaral & Brittes (2012) sobre a proletarização docente, Ferreira (2010) sobre o tempo como condição traída e Hypolito (2012) sobre as Condições de Trabalho.

O Plano de Carreira pode ser entendido, dialeticamente, como mecanismo de valorização (Bollmann, 2010), mas também pode ser um instrumento de controle. Por isso, propõe-se a dinâmica “*Emancipa ou te controla*”, em que docentes analisam os artigos legais à luz das condições de acesso, permanência e êxito na carreira. A dinâmica transforma o texto legal em prática crítica e colaborativa, revelando suas contradições. Como resultado, produz-se um Painel Dialético de Condições de Trabalho, que evidencia se a lei, no conjunto, funciona mais como emancipação ou como mecanismo de controle do trabalho docente.

Em relação à forma de abordagem, buscou-se respaldo nos estudos de *gamificação* crítica, em autores como Grillo (2022) e Pillar (2020), que têm enfatizado que o lúdico na educação deve ser empregado de modo reflexivo, evitando cair no mero engajamento superficial. Incorporamos essas recomendações ao desenhar um “jogo” que instiga a participação, mas conectado aos objetivos formativos e à realidade do professor.

OBJETIVOS

Desenvolver uma formação continuada que capacite os professores a compreender criticamente o Plano de Carreira do Magistério ao qual estão submetidos, empoderando-os para atuar de forma consciente na defesa de seus direitos, na melhoria de suas condições de trabalho e na qualificação de sua prática profissional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a leitura crítica do Plano de Carreira;
- Investigar a compreensão dos docentes sobre o texto legal;
- Produzir conhecimento coletivo sobre as contradições do Plano de Carreira, a partir da prática dos próprios docentes;
- Defender o Plano de Carreira como instrumento de emancipação do trabalhador;
- Construir um Painel de Condições de Trabalho a partir do texto legal.

METODOLOGIA

Essa proposta de formação continuada será realizada por meio de encontros presenciais voltados para leitura e discussão do Plano de Carreira. Tais encontros serão organizados conforme a disponibilidade das agendas dos trabalhadores e do promotor da atividade formativa, tendo continuidade pelo tempo necessário às discussões e à leitura do documento. A atividade deve ser proposta por um Grupo Formador, responsável por sua organização prévia em parceria com empregadores e sindicatos. A dinâmica pode ser adaptada para diferentes Planos de Carreira, de conforme as especificidades de cada rede.

Para o desenvolvimento da proposta, sugerem-se cinco encontros. O primeiro será dedicado ao acolhimento e à conversa inicial sobre o Plano de Carreira. Em seguida, três encontros abordarão as condições de acesso, permanência e êxito da profissão docente. O último encontro será destinado à avaliação final e encerramento das atividades. Para iniciar o processo formativo, a equipe responsável deverá organizar os artigos do Plano de Carreira em formato de cartões, além de estruturar um Mural/Painel, disposto da seguinte forma:

MODELO DO QUADRO DE ANÁLISE:

MAPA DO PLANO DE CARREIRA:			
-	ACESSO	PERMANÊNCIA	ÊXITO
EMANCIPA			
CONTROLA			

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de suas reflexões analisando o Plano de Carreira.

SUGESTÕES DE CARTAS:

- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. 13º salário | 21. Gratificação | 39. Promoção |
| 2. Adicional de tempo de serviço | 22. Incorporação | 40. Proteção à maternidade |
| 3. Adicional noturno | 23. Investidura | 41. Readaptação |
| 4. Afastamento | 24. Irredutibilidade salarial | 42. Recesso |
| 5. Afastamento por saúde | 25. Isonomia | 43. Regime jurídico |
| 6. Aposentadoria | 26. Jornada | 44. Regime previdenciário |
| 7. Aproveitamento | 27. Licença maternidade | 45. Reintegração |
| 8. Assiduidade | 28. Licença para interesse particular | 46. Remoção |
| 9. Avaliação | 29. Licença para tratamento de saúde | 47. Reversão |
| 10. Capacitação | 30. Licença paternidade | 48. Revisão funcional |
| 11. Carga horária | 31. Licença-capacitação | 49. Segurança no trabalho |
| 12. Concurso | 32. Licença-prêmio | 50. Sindicalização |
| 13. Direito de petição | 33. Nomeação | 51. Substituição |
| 14. Direitos políticos | 34. Participação sindical | 52. Tabela de vencimentos |
| 15. Enquadramento | 35. Posse | 53. Titulação |
| 16. Equidade | 36. Prêmio | 54. Valorização |
| 17. Estabilidade | 37. Previdência complementar | 55. Vencimento |
| 18. Estágio probatório | 38. Progressão | |
| 19. Férias | | |
| 20. Função gratificada | | |

O primeiro encontro deverá ser estruturado como um momento de boas-vindas, com os cartões e o Mural/Painel de discussão, previamente organizados. Sugere-se a leitura antecipada, em grupos, do texto “Trabalho Docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho” de Álvaro Moreira Hypolito (2012, p. 211-229), seguida de discussão. Para esse encontro, recomenda-se reservar um tempo de acolhimento, iniciando os trabalhos com uma leitura



Entre o desejo de permanecer e a necessidade de partir, a remoção revela que o chão da escola também se move — junto com quem ensina.

Fonte: Fonte: Ilustração criada pelo autor no Canva, com auxílio de Inteligência Artificial (ChatGPT/OpenAI), em 16 set. 2025.

mais leve e reflexiva, como uma pequena fábula sobre o Estado, por exemplo, “Os animais e a Peste” ou “O Julgamento da Ovelha”.

Com base nos elementos teóricos iniciais apresentados por Hypolito (2012), sugere-se que, em roda, os docentes recebam cartas contendo termos do Plano de Carreira, para participarem da dinâmica “Emancipa ou te Controla”. Essa dinâmica se desenvolve ao longo de várias rodadas e encontros, até que todos os artigos da lei tenham sido sorteados e discutidos.

A cada rodada, o docente, sorteia um cartão e o posiciona no quadro sob uma das categorias (Acesso, Permanência ou Êxito) justificando sua escolha. Em seguida deve indicar se o modo como o Plano de Carreira organiza aquele tópico representa um mecanismo de emancipação ou de controle do trabalho docente. O grupo poderá concordar ou discordar, promovendo o tensionamento das interpretações até a construção de consensos provisórios. Essa dinâmica transforma a lei em um objeto de análise viva, revelando dialeticamente suas contradições e possibilitando a elaboração de um Mapa Dialético do Plano de Carreira.

Respeitado o tempo necessário para que os docentes discutam os cartões, será definida a quantidade de encontros necessários para a análise dos artigos da lei, observando a meta de artigos a serem discutidos em cada encontro. O Formador responsável deverá organizar e articular os principais artigos de interesse para discussão, estabelecer critérios de seleção e eliminação, bem como definir a quantidade de artigos por encontro e o número total de encontros.

Ao final do processo, o quadro construído expressará visualmente os campos mais e/ou menos discutidos da lei, indicando pontos de avanço, aspectos que requerem atenção e permitindo dimensionar se o Plano de Carreira se configura majoritariamente como instrumento de controle ou de emancipação do trabalho docente. Trata-se de um recurso visual que, na forma de mapa dialético, revela as contradições presentes na legislação.

AVALIAÇÃO

Uma das preocupações centrais da estrutura ampliada da dinâmica é garantir que o produto seja flexível, permitindo sua aplicação em diferentes contextos legais e territoriais, e até mesmo para além da temática específica do Plano de Carreira. A avaliação proposta é de natureza qualitativa, pautada pelo deslocamento crítico: observa-se se os professores reconhecem a relação entre valorização e controle presentes no Plano de Carreira. As discussões e o quadro construído funcionam como espaços relevantes de coleta das percepções docentes.

Ao final do processo, será avaliado se o professor compreende o Plano de Carreira não apenas como uma norma técnica, mas também como um dispositivo político que pode atuar tanto na valorização quanto no controle do trabalho docente. Além do painel físico, os grupos poderão registrar as discussões por escrito ou em ata, gerando um documento que pode ser útil para os conselhos municipais de educação, sindicatos, ou demais instâncias de representação e deliberação.



Fonte: Ilustração criada pelo autor com auxílio de Inteligência Artificial (ChatGPT/OpenAI), 27 ago. 2025.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. L. de C. do; BRITTES, L. R. Professores pertencentes à “classe-que-vive-do-trabalho”: uma discussão sobre a proletarização do trabalho docente. **SINAIS – Revista Eletrônica. Ciências Sociais**, Vitória: CCHN, UFES, v. 11, n. 1, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/4576/3560>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10. reimpr., rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).
- BOLLMANN, M. da G. N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.; VIEIRA, L. M. V. (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 206-222, ago. 2010.
- GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. A ludopolítica e o advento da gamificação na escola. **Revista Hipátia**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2022.
- HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229.
- MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do Piso Salarial Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PILLAR, A. D.; DORNELES, B. A gamificação e suas críticas: uma leitura dos jogos a partir da arte/educação. **Revista Brasileira de Arte/Educação**, v. 26, n. 2, p. 45-60, 2020.