

ARTIGO

Influências da política educacional no sindicalismo docente brasileiro***Influences of education policy on the Brazilian teacher unionism*****Marta Rosani Taras Vaz^a**

martarosanni@hotmail.com

Gisele Masson^b

gimasson@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise das relações entre o sindicalismo docente e a política educacional no Brasil, desvelando as determinações dessa relação na luta pela garantia de uma remuneração justa. Resultado de uma pesquisa mais ampla de Doutorado sobre sindicalismo docente, este texto se fundamenta nos pressupostos teóricos e metodológicos do marxismo e se caracteriza por ser um estudo bibliográfico e documental. Com base no estudo realizado, é possível indicar que a luta econômica sindical dos professores é mediada e influenciada pela política educacional, sobretudo aquelas que determinam o financiamento (como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb) e a valorização dos profissionais do magistério (como o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN), condicionando o caráter das lutas e o conteúdo das pautas reivindicativas. Se, por um lado, a aproximação do sindicalismo docente com as políticas educacionais representa um avanço, no sentido de uma carreira docente legislada; por outro lado, contraditoriamente, condiciona o sindicalismo ao ritmo das políticas do Estado.

Palavras-chave: Remuneração Docente. Pautas Reivindicativas. Política Educacional. Sindicalismo Docente.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an analysis of the relations between teacher unionism and education policy in Brazil, revealing the determinations of this relation in the fight for the guarantee of a fair remuneration. As a result of a wider Doctoral research on teacher unionism, this text is based on the theoretical and methodological assumptions of Marxism and it is characterized by being a bibliographic and documentary study. Based on the study carried out, it is possible to indicate that the economic struggle of teachers' unions is mediated and influenced by education policies, especially those that determine the financing (such as the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals – known by the acronym *FUNDEB*, in Portuguese) and the valorization of teaching professionals (such as the National Professional Salary Floor – known by the acronym *PSPN*, in Portuguese), conditioning the character of the struggles and the content of the demands. If, on the one hand, the approximation of the teaching

^a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil.

^b Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

unionism with the education policies represents an advance, in the sense of a legislated teaching career, on the other hand, it contradictorily conditions the unionism to the rhythm of the State policies.

Keywords: Teachers' Remuneration. Demands. Education Policy. Teacher Unionism.

Introdução

Este artigo¹ parte do debate sobre a luta econômica e a luta política na definição do papel dos sindicatos. As lutas sindicais possuem um caráter econômico e corporativo (salarial), tendo isso em vista, há um certo consenso de que é da natureza dos sindicatos em geral não possuir, predominantemente, pautas com conteúdo político². No entanto, no campo do sindicalismo docente, discute-se a sua maior aproximação com as pautas políticas, uma vez que o conteúdo de suas reivindicações está diretamente ligado ao financiamento educacional, como a questão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O sindicalismo docente, formado, em sua maioria, por professores do magistério público (municipal, estadual e federal), é mediado por políticas educacionais, na medida em que elas determinam a remuneração – vinculada ao financiamento da educação – e, conseqüentemente, influenciam o ritmo e a pauta reivindicativa da categoria. Nesse sentido, este artigo apresenta uma análise da relação entre o sindicalismo docente e a política educacional, no Brasil, desvelando e problematizando as determinações dessa relação na luta pela remuneração.

A discussão apresentada neste artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla de Doutorado intitulada *Sindicalismo docente e as particularidades organizativas, ideológicas e reivindicativas do magistério público municipal* (Vaz, 2020), sobre sindicalismo docente, fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do marxismo e caracteriza-se por ser um estudo bibliográfico e documental. O texto está dividido em duas seções principais: na primeira seção, contextualizamos historicamente o sindicalismo docente no Brasil, revelando sua profunda ligação com o sindicato de Estado; na segunda seção, analisamos a relação entre sindicalismo docente e a política educacional, problematizando a sua determinação no movimento sindical e na luta pela remuneração docente.

A formação do sindicalismo docente no Brasil

O sindicalismo docente é um fenômeno recente na história brasileira; ele é, assim, “tardio” em relação ao sindicalismo operário e é constituído por dois segmentos da sociedade: o magistério público e o magistério privado (Dal Rosso; Cruz; Rêses, 2011).

No Brasil, as primeiras organizações docentes surgiram em meados da segunda metade do século XIX, mas há dificuldade em mapear essas entidades, pois muitas tinham um caráter provisório

¹ Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² No interior do marxismo Engels, Marx, Lênin e Trótski já consideravam essa limitação. Sobre essa discussão, consultar Aguena (2008).

e, por isso, desapareciam e ressurgiam, em alguns casos, com outros nomes. Ainda, devido à estrutura descentralizada do ensino brasileiro, cada estado constituiu uma história particular do sindicalismo docente, e “[...] qualquer tentativa de reconstituir a história do movimento docente deve considerar, antes de mais nada, que as iniciativas nesse sentido têm se desenvolvido, sobretudo, em nível estadual” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 96). Esse processo se acentuou ainda mais na década de 1990, com a municipalização do ensino.

Os professores do magistério público primário já se organizavam e lutavam desde o período da corte imperial, “[...] movimentação que gira, tanto em torno de questões pontuais, como intervenções referentes à organização escolar, quanto em torno de questões que dizem respeito a toda classe, como a questão salarial e a busca de melhores condições de trabalho”. Essas manifestações eram expressas em “[...] cartas, manifestos, abaixo-assinados, por meio da imprensa ou ainda em audiências com os representantes do governo” (Borges; Lemos, 2011, p. 212).

Com o art. 53, do Decreto-Lei nº 1.402, de 5 de julho de 1939, do governo Getúlio Vargas, ocorreu a proibição da sindicalização dos servidores públicos do Estado (Brasil, 1939), que só deixou de vigorar com a nova Constituição Federal de 1988. Por sua vez, os professores do setor privado, apesar de terem a liberdade de se sindicalizar, eram menos organizados, pois, em muitos casos, sequer possuíam representação sindical, como aponta o estudo de Gentili *et al.* (2004). *Com isso, por quase 50 anos, a organização dos professores esteve baseada na forma do associativismo.*

O associativismo docente teve, desde a sua origem, um caráter mutualista, assim como a Confederação do Professorado Brasileiro (CPB), criada em 1926. Segundo Rêses (2008, p. 71), essa “[...] associação foi extinta, em 1931, com o surgimento do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, por iniciativa do movimento anarcossindicalista e em oposição ao sindicalismo oficial do governo de Getúlio Vargas”.³ Segundo Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011, p. 112):

São as chamadas associações ou uniões que, dependendo das regiões em que surgem, combinam papéis agregadores da categoria docente em torno de questões pedagógicas e científicas, proteção mútua, atividades sociais e culturais, defesa dos interesses dos associados e debate sobre políticas e práticas educacionais. Esse tipo de organização pré-sindical lança raízes século XIX adentro, no Brasil.

De acordo com Rêses (2008), o Centro do Professorado Primário de Pernambuco (CPPP), de 1929, o Centro do Professorado Paulista (CPP), de 1930, e a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), de 1931, são exemplos de importantes organizações associativas do Brasil, durante a Primeira República. Para o autor,

[...] as associações mutualistas da primeira república apresentaram características comuns, tanto em sua existência, quanto em sua atuação: 1) mantiveram um forte vínculo mutualista; 2) seus dirigentes ou se vincularam a mandatos eletivos ou atrelaram estes à existência e manutenção da associação; 3) evitaram contratações ou remoções de professores feitas por “pistolões”, ou seja, indicações de mandatários locais ou coronéis; e, 4) sofreram perda de

³ O Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro foi uma das primeiras organizações sindicais de professores no Brasil. Já a primeira associação de professores públicos foi a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP), fundada em 27 de janeiro de 1901.

representatividade entre os docentes a partir da década de 1970, por conta do crescimento das tendências políticas de esquerda no cenário político brasileiro (Rêses, 2008, p. 72).

De acordo com Hiro (2012, p. 54), as associações de professores que surgiram nos diferentes estados, ao longo da primeira república, tinham características peculiares, “[...] de cunho religioso, étnico, ideológico, etc.”, mas todas buscavam a cooperação e o mutualismo, “[...] fugindo das características combativas de organizações sindicais de outras categorias de trabalhadores”. Tais associações se incumbiam de encaminhar demandas ao Estado, mas também se encarregavam de resolver essas demandas, prestando serviços aos filiados.

Na Primeira República, os professores não tiveram uma organização no âmbito nacional, já que a estrutura de ensino dificultava essa mobilização, pois a Educação Básica era responsabilidade de cada província/estado e carecia de uma organização escolar nacionalmente. Segundo Vicentini e Lugli (2011, p. 174), mesmo depois da criação de entidades nacionais na década de 1960, “[...] a categoria continua a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores, de acordo com o estado ou a cidade de atuação”, tanto na iniciativa pública quanto na rede privada.

O movimento associativista ganhou novo impulso no final da década de 1940, com a expansão das escolas normais e secundárias, fazendo com que, nas décadas de 1950 e 1960, novas associações de professores primários surgissem em diversos estados do Brasil, contribuindo para que, em 1960, fosse fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) (Vicentini; Lugli, 2011). Segundo Rêses (2008, p. 73), “[...] a agitação sindical que teve lugar sob o impulso populista no período 1945-1964, no seio do sindicalismo brasileiro, não foi algo indiferente ao movimento docente”, que “[...] mesmo sem um caráter eminentemente sindical, as iniciativas em torno da organização docente desenvolveram-se de modo acelerado”.

No período populista⁴, a atuação do associativismo foi de natureza corporativa e assistencial, “[...] este posicionamento aliou-se a iniciativas voltadas para a prestação de ações assistenciais aos professores, indo tais ações de serviços médicos à estruturação de espaços recreativos” (Rêses, 2008, p. 74). Contudo, no final desse período, percebeu-se uma inclinação voltada à perspectiva sindical, influenciada por sindicatos de outras categorias e pelo contexto político emergente.

Com o golpe militar, iniciou-se uma fase de repressão ao movimento docente. De acordo com Ferreira Júnior (2011), os professores das escolas públicas chegaram ao final dos anos de 1970 submetidos ao arrocho salarial imposto pelo modelo econômico de Castelo Branco e pelas reformas educacionais de 1968-1971. Diante desse contexto, os professores passaram a se mobilizar com o apoio de partidos políticos de esquerda, ampliando a conscientização da categoria, pois a suposta posição privilegiada que os distingue dos operários é desvelada, e as relações de exploração, a partir de então, começam a se reconhecer como “trabalhadores da educação”.

Até a década de 1970, mesmo as ações mais “agressivas”, como passeatas e greves, eram tidas com um caráter mais “ordeiro”, justamente porque, até esse período, os professores se distanciavam da luta operária. Entretanto, no final da década de 1970, com greves de professores em plena ditadura militar, emergiram “[...] as noções do trabalhador em educação e do Estado como

⁴ O período da história brasileira – de 1946 a 1964 – conhecido como populista pode ser caracterizado como um momento em que há o culto ao Estado protetor.

patrão, levando a mobilização da categoria a se aproximar do movimento operário, assumindo um posicionamento político à esquerda” (Vicentini; Lugli, 2011, p. 180-181).

Durante o movimento sindical, do final da década de 1970, as camadas médias da sociedade incorporaram a tradição clássica da classe operária fabril, “[...] isto é, de se organizarem em sindicatos para defenderem os seus interesses econômicos imediatos” (Ferreira Júnior, 2011, p. 50-51). Aliado a isso, com a implantação do primeiro grau de oito anos⁵, em 1971, promoveu-se uma espécie de “unificação” que refletiu no movimento docente brasileiro, pois “[...] as associações já existentes reorganizaram-se para representar os docentes, independentemente do nível de ensino em que seus associados lecionassem” (Vicentini; Lugli, 2011, p. 178).

Em 1973, com o objetivo de ampliar o movimento docente, incorporando professores de outros níveis de ensino, a CPPB se tornou Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Em 1979 e 1980, ocorreu o I Congresso Nacional de Profissionais da Educação, e, nele, ficaram expressas a diversidade de partidos políticos e suas divergências. Segundo Ferreira Júnior (2011, p. 66), “[...] não era apenas uma questão de luta pela hegemonia política no seio do movimento sindical dos professores, mas, fundamentalmente, constituíam divergências entre estratégias políticas na luta contra o regime militar”.

De acordo com Ferreira Júnior (2011), os professores exerceram um importante papel no processo de transição democrática, por meio da luta por melhores condições de vida e de trabalho. Nesse contexto, a esquerda, que sobreviveu à repressão militar, ocupou uma função de orientação das mobilizações docentes e, “[...] apesar das diferenças político-ideológicas, os partidos de esquerda ajudaram a organizar a luta específica da categoria dos professores em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, mobilizá-la em favor da institucionalização do Estado de direito democrático” (Ferreira Júnior, 2011, p. 67). Para Gindin (2013, p. 88):

La lucha contra las dictaduras militares y por la recomposición salarial movilizó al magisterio, politizó las demandas gremiales y permitió que corrientes radicalizadas de docentes se pusieran en el centro de la escena. [...]. En este fértil terreno reapareció la utilización de las huelgas de masas em todos los países, aunque haya importantes particularidades nacionales.

No Brasil, as greves de massas contribuíram para a chegada da nova Constituição Federal de 1988, que permitiu a sindicalização de servidores públicos (Brasil, 1988). Contudo, a criação de sindicatos de servidores públicos ou conversão de associações em entidades sindicais pode ser compreendida como um processo de adesão da categoria ao sindicato de Estado, limitando a atuação dessa fração de classe (Boito Júnior, 1991). Se, por um lado, as organizações de professores do magistério público se submetiam ao controle do Estado; por outro lado, passaram a ganhar reconhecimento, tanto da sua base, como entidade representativa, quanto dos governos, fortalecendo as pautas e as demandas das entidades.

Com a Constituição de 1988, a CPB (antiga CPPB) filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, em 1990, tornou-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A CNTE surgiu do chamado “Congresso de unificação”, o qual buscou reunir várias federações da

⁵ Nos dias de hoje, o Primeiro Grau de oito anos corresponde ao Ensino Fundamental de 9 anos, formado pelos anos iniciais (responsabilidade dos municípios) e pelos anos finais (responsabilidade dos estados).

educação em uma mesma entidade nacional. Segundo Rêses (2008, p. 80), “[...] o surgimento da CNTE, portanto, pondo em relevo a organização dos professores como sendo de trabalhadores em educação, consagra a transição realizada pelo associativismo docente brasileiro para um posicionamento sindical”.

Destacamos, também, o surgimento do Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior — Sindicato Nacional (Andes-SN), na tentativa de unificar as diferentes associações de professores do magistério superior.⁶ Segundo Maués (2015, p. 255), o Andes-SN objetiva “[...] a defesa dos interesses dos seus filiados, reafirmando a autonomia e a independência em relação a governos e com a proposta clara de juntar a luta dos docentes com as lutas mais gerais da sociedade”. O Andes-SN teve uma função essencial no impedimento da privatização do Ensino Superior e “[...] a luta contra o sucateamento da infraestrutura, o congelamento dos salários, a não abertura de concurso público foram algumas das ações empreendidas, das greves realizadas, dos movimentos que ocorreram” (Maués, 2015, p. 260). Para a autora,

[...] por sua postura independente em relação a partidos políticos e ao governo, pelas análises críticas feitas às políticas de privatização da universidade e por sua defesa da educação pública gratuita e de qualidade socialmente referenciada, tem vivido momentos difíceis que contemplam, inclusive, a cassação da Carta Sindical (Maués, 2015, p. 260).

Em 2005, o Andes-SN, durante o seu 24º Congresso, decidiu se desfiliar da CUT e representar uma oposição autônoma contra o Governo Federal e às reformas advindas daquele contexto. Desde então, a CUT e o governo tentaram enfraquecer a atuação do Andes-SN, por meio da cassação do seu registro sindical e por meio da criação de um sindicato pró-governo do Partido dos Trabalhadores (PT), chamado Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES). Essa situação exemplifica a atuação parcial da CUT frente ao governo e como o sindicalismo, vinculado ao Estado, tende a barrar as organizações de oposição, mesmo que estas sejam demandadas pela própria base (Maués, 2015).

Ao lado da CNTE e do Andes-SN, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), fundada em 1990, representa os trabalhadores da educação do setor privado. A CONTEE está filiada à Confederação dos Educadores Americanos (CEA), ao Sindicato de Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP-SE), à Federação Internacional de Sindicatos de Educadores (FISE) e à Internacional da Educação (IE). Atualmente, possui 88 sindicatos e dez federações de professores e técnicos do setor privado de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior, filiados à CONTEE.

Em suma, o surgimento do sindicalismo docente deu-se sob condições materiais e subjetivas:

Entre as condições materiais, estão [...] a existência de um número grande de trabalhadores docentes em condição precária de assalariamento, política educacional elitista com restrição ao acesso massivo da população, entre muitas outras. Entre as subjetivas, podem ser arroladas a consciência, o controle social sobre a formação dos docentes e sobre o exercício

⁶ O Andes-SN foi fundado em 1981, na cidade de Campinas, São Paulo (SP), como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), e, após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), em 1988.

do magistério, o lugar da ideologia e da política. [...]. Foi necessária a superação de um tipo de subjetividade e o aparecimento de outra para que os professores reagissem e colocassem o seu tempo sindical em igualdade com o tempo sindical operário (Dal Rosso; Cruz; Rêses, 2011, p. 114-124).

Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011, p. 129) acreditam que a “[...] formulação ‘de [associação] ... para [sindicato]’ insinua a necessidade de uma ruptura”, ou seja, aconteceu uma “[...] transição profunda na identidade docente para que ele(a) pudesse filiar-se a organizações sindicais e realizar movimentos de reivindicação e greves”. Essa “ruptura” é determinada por vários fatores, tais como: o rebaixamento salarial proporcionado pela crise econômica na ditadura militar; a repressão política que evidenciou o papel autoritário do Estado frente às demandas da categoria; a necessidade de regulamentação das lutas dos servidores públicos; as reivindicações a favor da democracia; e a onda de greves de operários e trabalhadores no Brasil.

Para Gouveia e Ferraz (2011), a transformação de associações em sindicatos, a partir da década de 1990, e sob a influência do “novo sindicalismo”, além de elevar as taxas de sindicalização, contribuiu para o fortalecimento do seu papel político, devido às fortes características sindicais pela democratização e participação nas políticas públicas.

No entanto, Boito Júnior (1991) indica que, no Brasil, a proibição se restringia aos sindicatos oficiais, pois os professores não podiam, até 1988, organizar-se oficialmente em sindicatos, mas nada os impedia de criar sindicatos sem a outorga do Estado, ou seja, fora da estrutura sindical. Para o autor, as organizações associativistas dos docentes sempre tiveram um caráter sindical fora da estrutura oficial, por isso estabelece uma crítica ao “direito de sindicalização” dos professores públicos, na década de 1980, conforme destaca Boito Júnior. (1991, p. 103): “Não poderiam lutar por aquilo que já possuem de fato e de direito: os sindicatos. Lutam pelo que não possuem: a investidura sindical, o imposto sindical e o direito de instaurar dissídios na Justiça do Trabalho. Lutam, enfim, para se enquadrar na estrutura do sindicato de Estado”.

Para Boito Júnior (1991), dentre os discursos daqueles que queriam incluir as organizações docentes na estrutura sindical do Estado, destacam-se aqueles que acreditavam combater o mal do Estado “por dentro”.

A luta das associações de funcionários não é, portanto, uma luta pelo direito de sindicalização. A sua revolta é contra o fato de terem sido condenados à liberdade sindical: marginalizados da tutela que o Estado exerce sobre o sindicalismo. Não é para ir às massas, nem para combater a estrutura sindical “por dentro” que os sindicalistas da CUT e da CGT criaram sindicatos oficiais. É, como deixam ver na sua prática e no seu próprio discurso, para ter acesso à investidura, à unicidade e aos impostos sindicais. É porque consideram o sindicato de Estado uma forma de organização superior à organização autônoma dos trabalhadores (Boito Júnior, 1991, p. 107).

A emergência do sindicalismo docente está, ainda, relacionada à organização da Educação Pública brasileira, estabelecendo uma relação entre sindicalismo docente com as políticas educacionais, como analisaremos na seção seguinte.

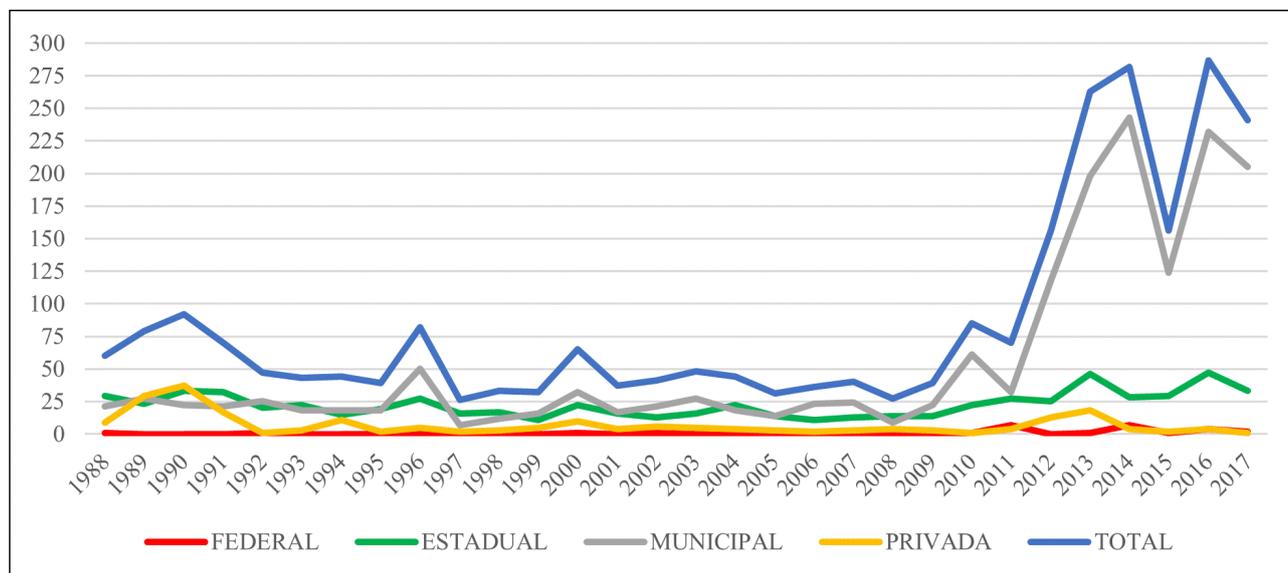
Sindicalismo docente e sua relação com a política educacional

Os sindicatos da educação dividem-se por níveis de ensino, esfera administrativa e, ainda, por entes federados, no caso da esfera pública, tendo em comum a característica de que, além das questões relativas ao salário e emprego, as reivindicações passam por questões políticas.

Com a sindicalização docente crescendo após a década de 1990, aumentou também o número de greves e paralisações da categoria, com picos de crescimento da luta docente desde a Constituição de 1988, sobretudo em alguns períodos em que podemos identificar a influência de alguns marcos legais. Todavia, o crescimento das greves, a partir de 2012, é caracterizado, principalmente, pelo movimento docente no âmbito municipal.⁷

No Gráfico 1, apresentamos a evolução das greves dos trabalhadores da Educação Básica, no Brasil, entre o período de 1988 a 2017, por esfera administrativa.

Gráfico 1: Evolução das greves na Educação Básica, no Brasil, por esfera administrativa (1988-2017)



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados coletados no (DIEESE, 2018).

A respeito das legislações sobre a carreira docente, alguns marcos podem ser pontuados e relacionados com os dados do Gráfico 1. O primeiro marco importante é a própria Constituição de 1988, que instituiu, no Capítulo III, art. 206, inciso V, a “[...] valorização dos profissionais de ensino [...]”, por meio de “[...] plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional

⁷ Nesse caso, o número de municípios é muito superior ao número de estados e, portanto, o crescimento das greves na esfera municipal tende a ser relativamente maior do que em relação aos demais entes federados. O DIEESE agrupa os dados conforme a quantidade de dias de paralisações; com isso, o Gráfico 1 revela um crescimento do movimento sindical no magistério municipal, mas oculta, por conta de sua metodologia, se há um movimento maior de greves nos municípios em detrimento dos estados.

e ingresso exclusivamente por concurso público [...]” (Brasil, 1988, p. 138). Desde então, surgiu a necessidade de legislar sobre a carreira docente, nos aspectos da valorização docente⁸.

Em decorrência, o segundo marco inclui a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, por meio da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que definiu o prazo para que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborassem os planos de carreira para os professores do magistério (BRASIL, 1996b). No mesmo ano, como parte desse marco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 67, já tinha afirmado o objetivo da valorização dos professores, por meio dos planos de carreira, que deverão assegurar:

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

Como consequência da Lei nº 9.424/1996, em 1997, foi aprovada a Resolução nº 3, de 8 de outubro, que estabeleceu as diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério (Brasil, 1997). O terceiro grande marco legal, que visivelmente influenciou a mobilização das greves docentes, aconteceu em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro, do Fundeb, que alterou o art. 206 da Constituição Federal de 1988, incluindo, no inciso VIII, “[...] piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (Brasil, 2006, n.p.), e, também, em 2008, com a Lei nº 11.738, de 16 de julho, que regulamentou o PSPN (Brasil, 2008).

Assim, enquanto os dois primeiros marcos influenciaram o aumento do número de greves em 1990 e 1996, o terceiro marco, caracterizado pela criação do Fundeb e do PSPN, estão relacionados ao aumento dos movimentos grevistas dos professores, a partir de 2010, principalmente no âmbito do magistério municipal, revelando uma relação entre sindicalismo docente e a política de valorização profissional.

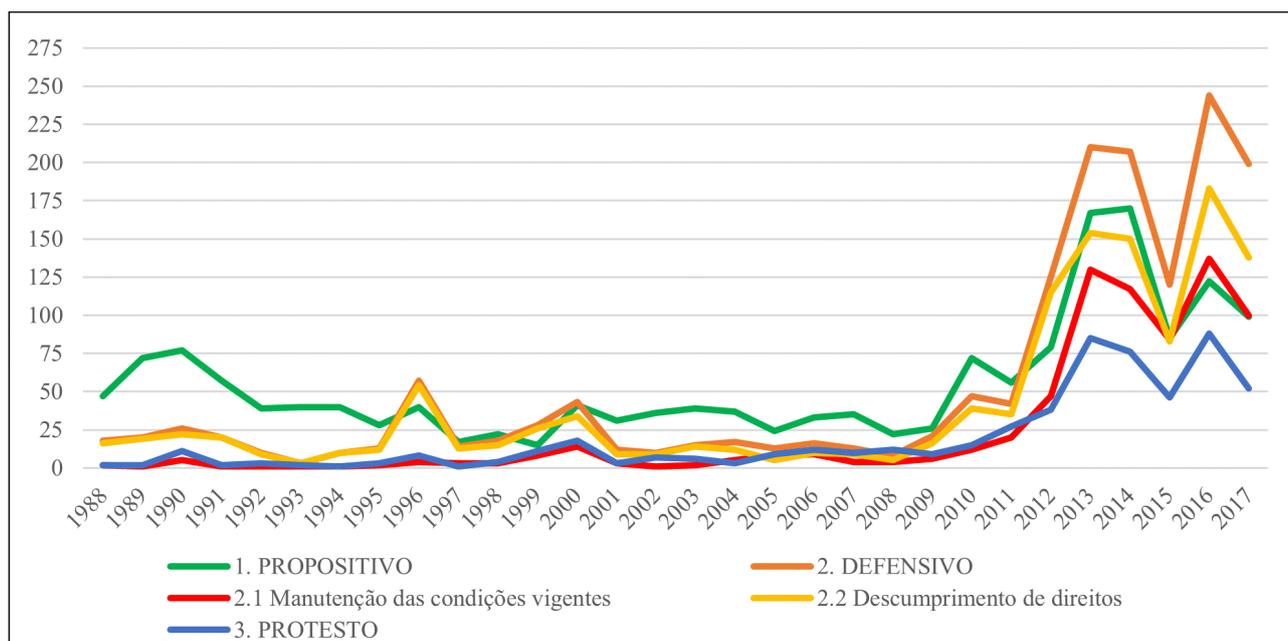
Por sua vez, os períodos de greves com seu auge em 2013 e 2016 foram influenciados pela conjuntura política vivida no país. Em 2013, a série de mobilizações em massa que aconteceram no Brasil todo, conhecida como as “Jornadas de junho”, influenciaram a mobilização dos professores, nas greves e nas paralisações. Em 2016, o *Impeachment* de Dilma Rousseff mobilizou diversos setores, movimentos sociais e sindicatos, podendo ser a influência principal para o aumento significativo de greves no ano.

Para ampliar nosso entendimento acerca das lutas dos professores brasileiros, no período de 1988 a 2017, organizamos, no Gráfico 2, o número de greves e paralisações, de acordo com o seu caráter. Segundo o DIEESE, o caráter da greve é a “[...] tendência geral das reivindicações apresentadas nas greves, levando em consideração o teor dos interesses essenciais apresentados na pauta” (DIEESE, 2018, p. 31).

⁸ A Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), em 2018, assumiu a concepção de valorização docente que comporta a articulação e a indissociabilidade da formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e, também, a saúde do trabalhador.

Nesse sentido, as greves podem ser classificadas, de acordo com o DIEESE (2018, p. 31), de: propositivas, caracterizadas por pautas que visam novas conquistas ou avanços nas condições atuais; defensivas, que buscam defender a categoria do “[...] descumprimento de lei ou recusa à renovação ou manutenção de condições vigentes”. As defensivas ainda estão divididas em greves de descumprimento de direitos e manutenção de condições vigentes. Pode-se, ainda, segundo o DIEESE, ter o caráter de Protesto, “[...] por motivos que ultrapassem o âmbito das relações trabalhistas” (DIEESE, 2018, p. 31), ou, ainda, greves por solidariedade a outras categorias e movimentos.

Gráfico 2: Caráter das greves da Educação Básica no Brasil (1988-2017)



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados coletados no DIEESE (2018).

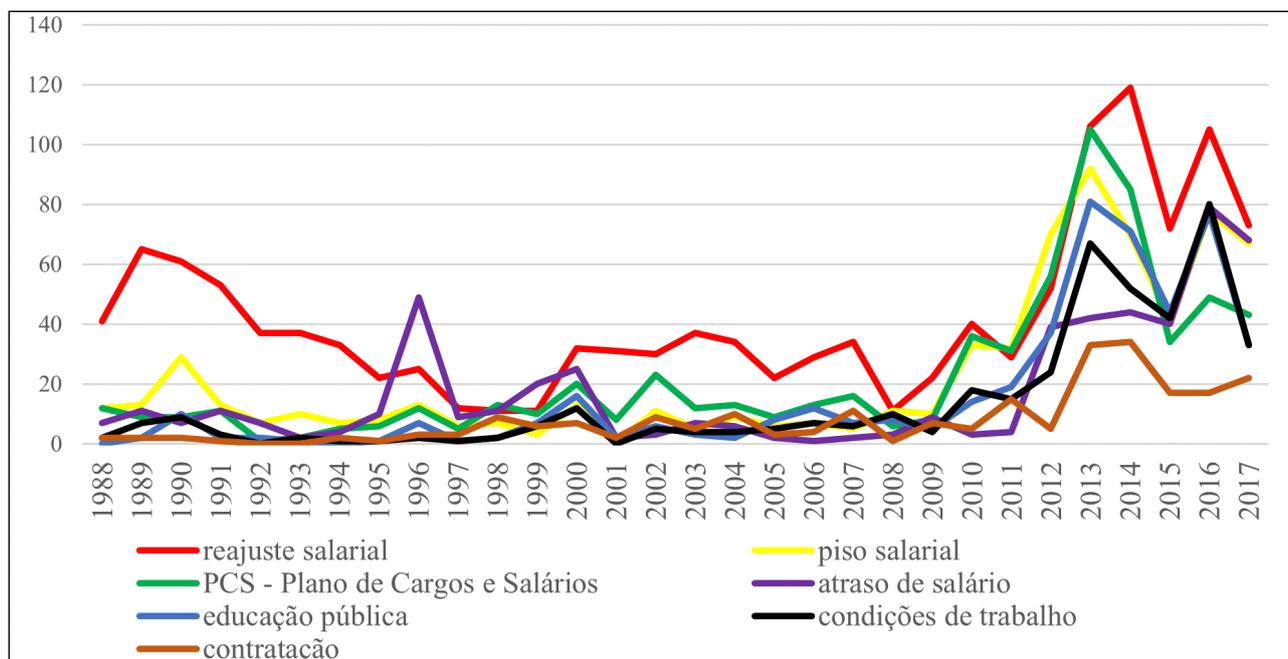
As greves de caráter propositivo estão mais presentes no início da década de 1990 e nos anos 2000. As lutas de caráter defensivo, por sua vez, são mais fortes e se intensificaram em 1996, no contexto do Fundef e da LDBEN. A partir de 2011, houve um crescimento significativo de greves, de todos os caracteres, sobretudo defensivas e de descumprimento de direitos. Observamos que o aumento das greves, do setor público-municipal, coincide com o aumento das greves defensivas, a partir de 2009, marcadas pelo contexto de aprovação da Lei do Piso para os profissionais do magistério – Lei nº 11.738/2008.

A descentralização do ensino, provocada pelo Fundef e pela LDBEN, ocasionou, também, um processo de municipalização (fragmentação) dos sindicatos. A partir da Constituição de 1988, a política educativa no Brasil seguiu a lógica da intensificação da municipalização; da ampliação das redes municipais; da organização das carreiras do magistério; do intenso debate sobre o papel da União na redução das desigualdades regionais; da ênfase na necessidade de controle social e da gestão democrática dos sistemas de ensino (Gouveia; Ferraz, 2011).

Com base nos dados do DIEESE, as reivindicações mais presentes nas pautas das greves da Educação Básica são às relativas ao salário. No Gráfico 3, podemos observar que é possível relacionar

a Lei do Piso – Lei nº 11.738/2008 – como um impulsionador de greves, já que há uma ascensão de reivindicações sobre reajuste salarial, piso salarial e planos de carreira.

Gráfico 3: Evolução das reivindicações das greves da Educação Básica no Brasil (1988-2017)



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados coletados no DIEESE (2018).

As reivindicações mais presentes nas greves e nas paralisações docentes, das últimas décadas, estão ligadas às questões salariais, como o reajuste, o piso salarial, os planos de carreira e o atraso no salário. A pauta da Educação Pública também tem destaque no movimento docente e demonstra como o sindicalismo se relaciona com a questão das políticas do Estado.

Segundo Gentili *et al.* (2004), os temas de maior disputa entre os sindicatos de professores e o Estado têm sido exclusivamente sobre condições de trabalho e salariais. A Argentina, o Brasil e o México são os países com maior número de dias de conflito. Quanto às reivindicações docentes na América Latina, 79% se desenvolveram por questões laborais, 28% por demandas de políticas educacionais e 12% estiveram vinculadas às questões políticas sistêmicas, e 6% se referem a outras questões (Gentili *et al.*, 2004).

As reivindicações docentes, de modo geral, estão voltadas às questões relativas ao salário e à defesa da escola pública; todavia, as reivindicações por salário, devido à fixação do PSPN, podem se limitar à luta pela efetivação de uma lei, correndo-se o risco de tornar o piso salarial no teto máximo e não no vencimento inicial para os professores que possuem nível médio na sua formação. A característica legislada da carreira docente é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que assegura o mínimo, condiciona a luta dos professores, como vimos nos gráficos anteriores.

O princípio da unicidade sindical, referindo-se à estrutura sindical brasileira, estabelece a existência oficial de apenas um sindicato por base territorial e categoria profissional ou econômica, tendo como limite o município. Aparentemente, a unicidade sindical contribuiria para a não fragmentação do movimento sindical dos trabalhadores, porém isso pode não se refletir na prática.

Na realidade, percebemos que há uma infinidade de possibilidades de organização sindical – por exemplo, no caso dos trabalhadores da educação, podem existir sindicatos de funcionários, técnicos ou professores. Esses últimos podem se dividir em docentes da esfera privada ou pública; no caso da pública, podem se organizar, ainda, por ente federado – federal, estadual e municipal. No caso dos professores da esfera pública, podem se organizar, ainda, em sindicatos de servidores públicos – com o conjunto de trabalhadores de um município, por exemplo, motoristas, médicos, advogados etc.

O Fundeb tornou-se um dispositivo legal importante para o processo de valorização do magistério, estabelecendo patamares mínimos da arrecadação para o pagamento de professores da Educação Básica. O PSPN⁹ vincula seus valores diretamente ao cálculo do reajuste do Valor Anual por Aluno (VAA) do Fundeb e, portanto, com o financiamento da educação em geral. Nesse sentido, os dispositivos legais da educação aparelham, em certa medida, a própria condição de valorização docente e, conseqüentemente, de luta sindical. Organizar o movimento docente dentro das previsões legais do Ministério da Educação (MEC) e do Fundeb, quando interessante para os trabalhadores da educação e romper com esses dispositivos quando necessário é, certamente, um grande desafio para o sindicalismo docente da Educação Básica.

Essas condições demonstram que o sindicalismo docente público é ainda mais aparelhado pela estrutura do Estado do que o sindicalismo “operário”, já que suas demandas e reivindicações são, em muitos aspectos, reflexo da própria relação dos professores com o Estado. Nesse sentido, a atuação sindical dos professores acontece não só mediante a Justiça do Trabalho e outros elementos da estrutura sindical, mas mediante o MEC e a administração pública dos entes federados. Inicialmente, luta-se por um direito protetivo nacionalmente, como o PSPN; depois, luta-se pela aplicabilidade desse direito localmente, no caso, o cumprimento da lei do piso nos diversos municípios e estados brasileiros.

Ao longo da história brasileira há “[...] a coexistência entre ações corporativas e ações de disputa sobre os rumos da política educacional” (Gouveia; Ferraz, 2013, p. 115). De acordo com os autores, com o sindicalismo da década de 1970 e 1980, não ocorreu, necessariamente, uma substituição da pauta geral sobre política educacional, defendida pelas associações docentes, para a pauta corporativa defendida pela via sindical. Podemos tomar, como exemplo, a participação que o sindicalismo docente teve na discussão da LDBEN e, conseqüentemente, todas as outras legislações que decorreram dela. Desse modo, fica claro que o sindicalismo docente caminha entre o âmbito das lutas políticas do Estado e suas demandas econômicas e salariais – essas últimas também vinculadas à aprovação de uma política governamental.

Apesar de o PSPN ser uma lei no âmbito nacional, é nos contextos locais que ela se efetiva, pois, desde sua aprovação, em 2008, ela vem sendo alvo de discussão entre os gestores dos governos locais, sob o argumento da autonomia dos entes federados nas determinações dos vencimentos, jornadas e carreiras dos professores. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF)

⁹ A Lei nº 11.738/2008 determinou, em seu art. 2º, § 1º, que “[...] o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (Brasil, 2008, n.p.).

julgou constitucional o PSPN, após vários governos entrarem com recurso de inconstitucionalidade. Ficou ainda compreendido, pelo STF, que o piso salarial do professor é o “vencimento inicial” e que, portanto, outros valores agregados que constituem a “remuneração” não poderiam ser incluídos no cálculo do mínimo.

A partir da Constituição de 1988 e o Pacto Federativo por ela estabelecido, passou-se a defender a autonomia de cada ente federado – municípios, estados, Distrito Federal e União –, preservando o regime de colaboração entre eles. Aquém de julgar a efetividade (ou não) da autonomia e do regime de cooperação entre eles, evidenciamos que, devido à responsabilidade municipal pelas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a valorização dos professores dessas etapas está relacionada não só com a política nacional, mas com o contexto político e econômico dos municípios brasileiros.¹⁰

De acordo com Sobzinski (2015, p. 190), “[...] dada a autonomia dos municípios, muitos adequaram suas leis conforme a prescrição federal, todavia, outros ainda continuam descumprindo com leis que são essenciais para o processo de valorização docente”. Revela-se, desse modo, que a questão da remuneração docente perpassa o âmbito da política nacional, estadual e municipal, mostrando-se como um grande desafio para o sindicalismo docente fragmentado.

Nesse sentido, a questão da remuneração, apesar de possuir legislações nacionais, sempre esteve presente no movimento sindical, demarcando que, “[...] na prática, a carreira e a remuneração docente condignas não são efetivadas, haja vista as greves docentes dos últimos anos em todo o país em que são, reiteradamente, essas as principais reivindicações” (Rocha, 2017, p. 21).

Os municípios nem sempre aplicam o índice de reajuste de forma extensiva na tabela da carreira, justificando, dentre outras formas, que há limites no orçamento municipal. As questões relativas ao emprego, à formação, às condições de trabalho, à contratação, à remuneração e à carreira – em suma, da valorização docente – dependem da política e do financiamento de cada ente federado. Por esse lado, as políticas nacionais de valorização do magistério, como o PSPN, sempre foram alvo de contestação de governos locais. Por outro lado, o Fundeb prevê, ainda, que os entes municipais que não alcançarem, com sua própria arrecadação, os valores mínimos nacionais podem solicitar um complemento à União – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007).

Sobre as distinções dos termos “salário”, “vencimento”¹¹ e “remuneração”, julgamos importante esclarecer, com base em Supiot (1995, p. 4), que

[...] o salário exprime o valor de mercado do trabalho fornecido num dado momento. Juridicamente, o salário é a contrapartida sinalagmática da prestação de serviços. [...]. No caso do regime de estatuto, a perspectiva é outra: passa-se do salário à remuneração, uma remuneração que representa a contrapartida do compromisso da pessoa com o serviço prestado ao público. [...]. A remuneração, portanto, não é a contrapartida direta da soma das prestações de serviço, não tendo como indexador financeiro o valor de mercado dessa prestação.

¹⁰ Sugerimos a leitura do texto *O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de cooperação*, de Gouveia e Tavares (2012), que problematiza a autonomia e a cooperação dos entes federados no âmbito educacional.

¹¹ O vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, tendo valor fixado em lei; a remuneração, por sua vez, inclui as vantagens pecuniárias permanentes.

No entanto, se tomarmos a definição atribuída por Marx (2013), salário nada mais é do que o preço de determinada força de trabalho e, mediante sua troca, é que se torna possível a produção de mais-valor¹². Se levarmos em consideração que os trabalhadores do setor público não produzem mais-valor, logo, podemos deduzir que este não recebe salário, mas, sim, renda ou remuneração/vencimento. Diante disso, pode-se justificar os valores que os servidores recebem além do preço do mercado ou, então, a não determinação do mercado sobre esses vencimentos. Entretanto, apesar de compreendermos que a natureza do “salário” ou “renda” possa ser diferente entre um funcionário público e um operário, entendemos que, de modo geral, o assalariamento, ou seja, a conversão de força de trabalho humano em mercadoria é um princípio fundamental da organização social capitalista e independe das determinações jurídicas ou linguísticas já que é uma característica de classe social.

Essas diferenças no vencimento do professor e no salário do operário podem, porém, nos ajudar a compreender as disputas no âmbito sindical e profissional de cada categoria. Por exemplo, no caso do professor da Educação Básica, o piso é reajustado anualmente, a partir de 2009, no mês de janeiro, não de acordo com a inflação, mas com base no crescimento do percentual de valor aluno referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano – no âmbito do Fundeb. A Tabela 1 mostra a atualização do PSPN desde sua aprovação, em comparação ao salário-mínimo nominal e necessário.

Tabela 1: Variação do salário-mínimo nominal, salário-mínimo necessário e PSPN – 40 Horas (2009-2022)

Ano	Salário-mínimo nominal		Salário-mínimo necessário**		Valor do PSPN	
	R\$*	Índice de reajuste anual	R\$*	R\$	Índice de reajuste anual (VAA)	
2009	415,00	8,43%	2.077,15	950,00	-	
2010	510,00	18,62%	1.987,26	1.024,67	7,86%	
2011	540,00	5,55%	2.194,76	1.187,00	15,84%	
2012	622,00	13,18%	2.398,82	1.451,00	22,22%	
2013	678,00	8,25%	2.674,88	1.567,00	7,97%	
2014	724,00	6,35%	2.748,22	1.697,00	8,32%	
2015	788,00	8,12%	3.118,62	1.917,78	13,01%	
2016	880,00	10,45%	3.795,24	2.135,64	11,36%	
2017	937,00	6,08%	3.811,29	2.298,80	7,64%	
2018	954,00	1,78%	3.752,65	2.455,35	6,81%	
2019	998,00	3,56%	3.928,73	2.557,74	4,17%	
2020	1.039,00	3,94%	4.347,61	2.886,24	12,84%	
2021	1.100,00	5,26%	5.421,84	2.886,24	0%	
2022	1.212,00	10,18%	6.388,55	3.845,00	33,23%	

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC (Brasil, 2018) e DIEESE (2022).

Notas: *Dados do DIEESE, referência mês de janeiro.

** O salário-mínimo necessário é uma definição do DIEESE que tem por objetivo determinar a média salarial necessária, ideal, para a manutenção das condições de vida de um trabalhador comum.

¹² A exploração da força de trabalho na sociedade capitalista dá-se por meio da extração de mais valor, absoluto ou relativo.

Com base nesses dados, observamos que o PSPN acumulou, de modo geral, um índice de reajuste superior ao reajuste do valor do salário-mínimo nominal, e seu valor foi, em todos os anos, mais do que o dobro do valor do salário-mínimo. No entanto, se compararmos aos valores definidos pelo DIEESE como sendo o valor necessário de salário-mínimo, ambos os valores – PSPN e salário-mínimo, estão bem abaixo do ideal. Importante sublinharmos que o salário-mínimo necessário – estabelecido pelo DIEESE – parte do pressuposto de igualdade mínima necessária para a manutenção das condições de vida dignas para qualquer trabalhador; o salário por categoria, por sua vez, parte do pressuposto meritocrático vinculado à formação, a qual está ligada ao desenvolvimento de uma carreira.

O PSPN estaria entre o mínimo necessário e o mínimo real. Nesse sentido, lutar pela efetivação do PSPN é um passo importante para a melhoria da remuneração do professor. No entanto, como o índice de reajuste do PSPN está vinculado à VAA do Fundeb, estamos diante da necessária defesa do financiamento da educação.

Observamos que a luta sindical dos professores relaciona as pautas econômicas às pautas da política educacional; contudo, nesse caso, não se trata de uma luta política no sentido da transformação radical da sociedade, como consciência política de classe, mas, sim, ao contrário. Há, dessa maneira, de construir-se e fortalecerem-se os sindicatos docentes independentes, pois o estabelecimento de uma relação entre as lutas pelas políticas educacionais e os interesses dos governos e organizações internacionais¹³ limitam as ações no plano defensivo, que, nos últimos anos, têm representado significativa perda de direitos.

A estrutura sindical – carta sindical, imposto sindical, unicidade sindical – que traduz a estatização dos sindicatos no Brasil¹⁴, por meio do poder de burocratização de suas atividades e controle de suas finanças, é ainda mais acentuada no âmbito do sindicalismo docente, uma vez que este é influenciado pelas políticas educacionais que regulamentam a remuneração docente e, conseqüentemente, regem o ritmo da luta sindical.

Considerações finais

Por meio da formação histórica do sindicalismo brasileiro, originário do associativismo, evidenciamos que este possui uma profunda relação com a política educacional, ligada ao financiamento da educação e à remuneração docente. Diferentemente dos sindicatos operários, os sindicatos de professores públicos já nascem dentro da estrutura sindical do Estado, apesar de sua história estar vinculada, também, às organizações associativas. Desse modo, a Constituição de 1988, por um lado, representa um avanço quando permite a sindicalização do magistério público; por outro lado, representa um retrocesso nas organizações dos professores, que precisaram se converter em sindicatos do Estado para avançar na luta por melhores condições de carreira e remuneração.

¹³ É preciso deixar isso bem claro, para não confundir a “luta política” com a luta revolucionária. Por exemplo, a atuação propositiva da CUT, na década de 1990, apresentava pautas políticas (como as câmaras setoriais) em detrimento das pautas econômicas (de reajustes salariais, por exemplo), mas tais “pautas políticas” estavam alinhadas aos interesses econômicos dos empresários e do Estado.

¹⁴ Ver Boito Júnior (1991).

A luta econômica dos professores passa por uma espécie de luta política – no sentido da política educacional, como o exemplo do PSPN e do Fundeb –, demonstrando que a sindicalização dos professores representa um avanço na disputa por legislações que garantam a valorização docente. Desse modo, as políticas educacionais, sobretudo aquelas que determinam o financiamento e a valorização dos profissionais do magistério, influenciam no sindicalismo docente, condicionando as lutas e as pautas reivindicativas. Com isso, as lutas dos professores da Educação Básica são travadas em âmbito nacional e, também, nos contextos estaduais e municipais, onde a pressão para a efetivação de tais políticas acontecem.

Contudo, apesar de as lutas se darem em torno da política educacional, estas dizem respeito, também, às questões de remuneração. Desse modo, é preciso lutar pelas políticas de valorização, como o PSPN, mas romper quando elas se tornam um limite para a remuneração do professor. Se, por um lado, a aproximação do sindicalismo docente com as políticas educacionais representa um avanço no sentido de uma carreira docente legislada; por outro lado, contraditoriamente, condiciona o sindicalismo ao ritmo das políticas do Estado.

Em suma, defendemos que, mediante o contexto de crise política e econômica, cortes nos investimentos da educação e desvalorização docente, o sindicalismo dos professores deve se articular com as lutas e as demandas do movimento de toda a classe trabalhadora assalariada. Para isso, o sindicalismo docente deve buscar a unidade com outras categorias, por meio das reivindicações econômicas (salário e emprego), que são comuns a todos os trabalhadores.

Referências

AGUENA, Paulo (Org.). *O marxismo e os sindicatos: Marx, Engels, Lenin e Trotsky*. São Paulo: Sundermann, 2008.

BOITO JÚNIOR, Armando. *O Sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise da estrutura sindical*. Campinas: Unicamp, São Paulo: HUCITEC, 1991.

BORGES, Angélica; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da corte imperial. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 209-228.

BRASIL. *Decreto-Lei Nº 1.402, de 5 de julho de 1939*. Regula a associação em sindicato. Brasília: Câmara dos Deputados, 1939. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1402-5-julho-1939-411282-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regula%20a%20associa%C3%A7%C3%A3o%20em%20sindicato.&text=2%C2%BA%20Somente%20as%20associa%C3%A7%C3%B5es%20profissionais,nas%20prerrogativas%20definidas%20nesta%20lei>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 28442-28444, 26 dez. 1996b.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 1997.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&Itemid=30192

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. *Plano de Carreira*. Brasília: FNDE/MEC, 2018. https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do Sindicalismo Docente. *Pro-Posições*, v. 22, n. 2, p. 111-131, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos*. DIEESE, 2022. <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.htm>

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Balanço das greves de 2017. *Estudos e Pesquisas*, n. 87, p. 1-33, 2018.

<https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2017/estPesq87balancoGreves2017.pdf>

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 47-68.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel; STUBRIN, Florencia; GINDIN, Júlian. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educación & Sociedad*, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, 2004.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>

GINDIN, Júlian. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). *Educar em Revista*, n. 48, p. 75-92, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200006>

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos. Política educacional pública e sindicalismo docente na Região Metropolitana de Curitiba (PR). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 5, n. 10, p. 12-27, 2011.

<http://www.jpe.ufpr.br/n10.pdf>

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista*, n. 48, p. 111-129, 2013. <https://www.scielo.br/j/er/a/yS97fcSqjY4jHfWZhvVd4j/>

GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. *Revista Retratos da Escola*, v. 6, n. 10, p. 185-197, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200008>

HIRO, Cássio Diniz. *História e consciência de classe na educação brasileira: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979-1983)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabal. O sindicato da Educação Superior e as políticas Educacionais. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 2, p. 252-262. 2015. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.13351>

RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ROCHA, Francilene Macedo. *Carreira, remuneração e perspectivas das lutas docentes a partir da criação do cargo de educador infantil e da Lei do Piso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOBZINSKI, Janaína. *Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SUPIOT, Alan. A crise do espírito de serviço público. *Adverso*, ano 5, n. 7, p. 17-25, 1995.

VAZ, Marta Rosani Taras. *Sindicalismo docente e as particularidades organizativas, ideológicas e reivindicativas do magistério público municipal*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário. Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 171-190.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTA ROSANI TARAS VAZ

Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil; Professora, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil

GISELE MASSON

Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professora, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Autora 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

CAPES–número do processo 88882.450183/2019-01 e número CAAE/Plataforma Brasil 80199817.6.0000.0105

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo

COMO CITAR ESTE ARTIGO

VAZ, Marta Rosani Taras; MASSON, Gisele. *Influências da política educacional no sindicalismo docente brasileiro*. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 40, e89369, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.89369>

O presente artigo foi revisado por Janete Bridon e Louise Potter (England). Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 11/01/2023

Aprovado: 26/10/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

