



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LEVI SILVA LEMOS**

**PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: Estudo sobre as Metas de carreira e a remuneração dos  
Estados de Amapá, Pará e Roraima (2015-2020)**

**MACAPÁ/AP  
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LEVI SILVA LEMOS**

**PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: Estudo sobre as Metas de carreira e a remuneração dos  
Estados de Amapá, Pará e Roraima (2015-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta

**MACAPÁ/AP  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

---

Lemos, Levi Silva.

Planos estaduais de educação e trabalho docente na educação básica: estudo sobre as metas de carreira e a remuneração dos Estados de Amapá, Pará e Roraima (2015-2020). / Levi Silva Lemos; orientadora, Ilma de Andrade Barleta. – Macapá, 2021.

142 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Política educacional. 2. Trabalho docente - Carreira. 3. Trabalho docente - Remuneração. 4. Planos de Educação. I. Barleta, Ilma de Andrade, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

370.11 L557p  
CDD. 22 ed.

---

**LEVI SILVA LEMOS**

**PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: Estudo sobre as Metas de carreira e a remuneração dos  
Estados de Amapá, Pará e Roraima (2015-2020)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Aprovada em: 08 de junho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta – PPGED/UNIFAP  
Presidente e Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Edilene dos Santos Ribeiro – PPGED/UFPA  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo – PPGED/UNIFAP  
Examinadora Interna

**A Deus,**

Criador de todas as coisas. Supremo arquiteto do universo.

A quem todos nós um dia haveremos de prestar contas de tudo!

Aos meus queridos avós paternos **Manuel Lemos** (Vô Manuel) e **Maria Marreiro** (Vovó

Mariinha) e maternos **Antonio Ferreira da Silva** (Papai Toin)

e **Rosa Gonsalves de Oliveira Silva** (Vó Rosinha) (in memoriam).

Aos meus pais **Antonio José Marreiro Lemos**

e minha mãe **Izabel Gonsalves de Oliveira Silva,**

pelo apoio, carinho, orações e cada conselho recebido durante esta caminhada.

Aos meus filhos **Jessé e Jeferson,** que são colunas de nossa casa.

Aos meus irmãos **Elienai Silva Lemos** e **Abinadab Silva Moreira,**

fundamentais baluartes de nossa família.

A ela, minha incansável esposa **Judite Pereira Lima Lemos.**

Sou o que sou e cheguei onde cheguei, primeiramente por Deus  
e por causa desta mulher extraordinária que o Senhor colocou em minha vida!

Aos **familiares, irmãos na fé** e **amigos.** Gratidão!

## AGRADECIMENTO

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta, pela construtiva orientação durante esta árdua caminhada científica; por cada conselho e aprendizado gerados a partir de nossos encontros de orientação. Por cada oportuno momento que propiciou-me aprender criticamente e reflexivamente, conscientizando-me de que eu sou capaz de ir mais além daquilo que as crises e dificuldades mostravam. Obrigado professora!

Aos professores e professoras do PPGED/UNIFAP, em especial aqueles que tive contato direto nas disciplinas: “Pensamento Educacional Brasileiro”, a qual ministraram o Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira e Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais; “Pesquisa em Educação” com a Profa. Dra. Arthane Menezes Figueiredo e Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes; “Seminário de Dissertação I e II”, ministradas pela Profa. Dra. Margareth Guerra; assim como a disciplina “Teorias da Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués e Profa. Dra. Antonia Andrade e, “História da Educação na Amazônia”, conduzida pelo Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato.

Aos meus colegas do PPGED turma 2019 da linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Adeildo Telles, Alessandra Castro, Flávia Caroline, Idelson Ferreira, Jaqueline Reis, Lorrana Silva de Assunção, Meriam Farias, Nelcy Pereira, Nicole Pojo, Nilzana Braga Esteves, Orleans Sousa e Rosiani Barros, os quais compartilharam inúmeras e significativas experiências e conhecimentos que muito nos serviram na construção da escrita de nossa dissertação.

Sem esquecer, obviamente, de nossos amigos da linha de Culturas de Diversidades, Ricardo Teixeira, Adailes Lima, Aline Pacheco, Anaira Silva dos Santos, Andres Lema Mendez, Antonia Fladiana, Antonio Mateus, Dennys Max, Elice Nobre, Fredson Vulcão, Igor Barros, Iris Costa, Izaias Tavares, Katia dos Anjos, Mayara Costa, Neiva Guimarães, que nos proporcionaram grandes, fervorosos e animados encontros acadêmicos. Grato!

Às colegas da turma 2018 (veteranas) Lidiane Tavares do Nascimento, Márcia Maria e Elioneai Lazamé pela força, estímulo e entusiasmo!

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente com minha formação no curso de Mestrado em Educação da UNIFAP. Muito obrigado!

## RESUMO

O presente estudo trata dos Planos Estaduais de Educação no tocante ao trabalho docente na Educação Básica. O objetivo geral desta pesquisa visa investigar qual concepção de trabalho docente subjaz nos Planos Estaduais de Educação do Amapá, do Pará e de Roraima, no tocante à carreira e à remuneração. Para tanto, seus objetivos específicos se constituem em: a) Discutir as interfaces entre os Planos Estaduais de Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), no tocante às concepções de trabalho docente; b) Distinguir os diferentes rebatimentos que os discursos dos organismos internacionais e da Reforma do Estado provocam na política educacional que trata do trabalho docente no aspecto da carreira e da remuneração, e c) Situar a carreira e a remuneração docente dos estados de Amapá, Pará e Roraima no contexto do tripé: documentos internacionais, Plano Nacional de Educação e Planos Estaduais de Educação. A temática é imperativa, pois reúne diversas considerações acerca das iniciativas que o poder público tem tomado, no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação no contexto amazônico. O atual cenário da política educacional expõe um contexto de contradições, incertezas, cortes e contingenciamentos no aporte financeiro destinado à educação pública, bem como ataques aos direitos dos trabalhadores docentes com perdas e retrocessos sociais no âmbito da sociedade neoliberal. O debate reforça a discussão em torno da influência das diretrizes de órgãos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), frente às políticas educacionais atuais. Diante deste cenário, emerge uma relevante pergunta: considerando as influências dos organismos internacionais na elaboração da Política educacional brasileira e as lutas sindicais contra a retirada de direitos do trabalhador da Educação, qual concepção de trabalho docente subjaz nos Planos Estaduais de Educação de Amapá, Pará e Roraima, no tocante à carreira e à remuneração? O trabalho inicialmente se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica para depois consolidar-se como uma pesquisa documental de abordagem quanti/qualitativa, cuja técnica utilizada para interpretação dos dados é a análise de conteúdo. Nesta perspectiva, a discussão constitui-se um estudo crítico que lança mão do Materialismo Histórico Dialético como teoria de base para subsidiar o debate proposto. Os resultados da pesquisa mostraram que diferentes concepções relacionadas ao trabalho docente como responsabilização, precarização, proletarização e profissionalização estão presentes no bojo dos documentos dos planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima, expondo o alinhamento destas políticas ao capital, através de seu comprometimento com o projeto neoliberal de educação. Nota-se, portanto, uma forte influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos três estados pesquisados, no que se refere à remuneração e à carreira docente.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Planos de Educação. Trabalho docente. Carreira. Remuneração.

## ABSTRACT

This study deals with the State Education Plans with regard to teaching work in Basic Education. The general objective of this research aims to investigate which conception of teaching work underlies the State Education Plans of Amapá, Pará and Roraima, with regard to career and remuneration. Therefore, its specific objectives are: a) Discuss the interfaces between the State Education Plans and the National Education Plan (PNE-2014-2024), with regard to the concepts of teaching work; b) Distinguish the different repercussions that the discourses of international organizations and the State Reform provoke in the educational policy that deals with teaching work in the aspect of career and remuneration, and c) Locate the career and remuneration of teachers in the states of Amapá, Pará and Roraima in the context of the tripod: international documents, National Education Plan and State Education Plans. The theme is imperative, as it brings together several considerations about the initiatives that the government has taken, with regard to the valuation of education professionals in the Amazon context. The current scenario of educational policy exposes a context of contradictions, uncertainties, cuts and restrictions in the financial contribution destined to public education, as well as attacks on the rights of teaching workers with social losses and setbacks within the scope of neoliberal society. The debate reinforces the discussion around the influence of the guidelines of international bodies such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the World Bank (WB) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), front to current educational policies. Given this scenario, a relevant question emerges: considering the influences of international organizations in the elaboration of the Brazilian Education Policy and the union struggles against the removal of workers' rights from Education, what conception of teaching work underlies the State Education Plans of Amapá, Pará and Roraima, with regard to career and remuneration? The work initially developed from a literature review to later consolidate itself as a documental research with a quantitative/qualitative approach, whose technique used for data interpretation is content analysis. In this perspective, the discussion constitutes a critical study that makes use of Dialectical Historical Materialism as a basic theory to support the proposed debate. The research results showed that different conceptions related to teaching work such as accountability, precariousness, proletarianization and professionalization are present in the documents of the state education plans of Amapá, Pará and Roraima, exposing the alignment of these policies to capital, through their commitment with the neoliberal education project. Therefore, there is a strong influence of international organizations on educational policies in the three states surveyed, with regard to remuneration and teaching career.

**Keywords:** Educational Policy. Education Plans. Teaching work. Career. Remuneration.

## LISTA DE SIGLAS

**ALC** América Latina e Caribe

**BID** Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BIRD** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**BM** Banco Mundial

**CEPPE** Centro de Estudios de Políticas e Práticas de la Educación

**CNE** Conselho Nacional de Educação

**CONAE** Conferência Nacional de Educação

**CSA** Confederação Sindical das Américas

**CSI** Confederação Internacional Sindical

**CUT** Central Única dos Trabalhadores

**EC** Emenda Constitucional

**EPT** Educação para Todos

**FHC** Fernando Henrique Cardoso

**FMI** Fundo Monetário Internacional

**GEMTE** Grupo de Estudos Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** Ministério da Educação

**OCDE** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ODS** Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

**OEI** Organização dos Estados Ibero-americanos

**OI** Órgão Internacional

**OM** Órgão Multilateral

**ONG** Organização Não Governamental

**OPNE** Observatório do PNE

**OREALC** Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

**PEE** Plano Estadual de Educação

**PIB** Produto Interno Bruto

**PISA** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PME** Plano Municipal de Educação

**PNUD** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PNE** Plano Nacional de Educação

**PPGED** Programa de Pós-Graduação em Educação

**PREAL** Programa Regional de Educação para América Latina e Caribe

**PROCAD** Programa de Cooperação Acadêmica na Amazônia

**PROMEDLAC** Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe

**PSEC** Planos Setoriais de Educação e Cultura

**SINSEPEAP** Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Estado do Amapá

**TALIS** Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE

**TUAC** Comitê Consultivo Sindical

**UFT** Universidade Federal do Tocantins

**UFPA** Universidade Federal do Pará

**UNIFAP** Universidade Federal do Amapá

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

### **Quadro 01**

Teses e Dissertações sobre o Plano Nacional, Estadual e Municipal de educação no período de 2014-2019 .....12

### **Quadro 02**

Documentos Nacionais.....24

### **Quadro 03**

Síntese Cronológica dos Documentos dos Órgãos Internacionais e sua relação com o trabalho docente .....27

### **Quadro 04**

Produto Interno Bruto aplicado em Educação .....73

### **Quadro 05**

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos estados de Amapá, Pará e Roraima 1991, 2000 e 2010.....102

### **Quadro 06**

Detalhamento do Produto Interno Bruto aplicado em Educação dos estados de Amapá, Pará e Roraima (2018) em bilhões de reais .....102

### **Quadro 07**

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados de Amapá, Pará e Roraima (2015-2019)  
.....103

### **Quadro 08**

Metas de Remuneração e Carreira docente de Amapá, Pará e Roraima.....109

### **Quadro 09**

Planos de Cargos, Carreira e Remuneração de Amapá, Pará e Roraima ..... 116

### **Quadro 10**

Estratégias da Meta 17 do PEE/Roraima quanto às Condições de Trabalho  
.....125

### **Quadro 11**

Cargos Efetivos e Contratos do Governo do Amapá na área de Educação .....128

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

### **Tabela 01**

Evolução do Piso Salarial Profissional Nacional (2009-2020) .....48

### **Tabela 02**

Rendimento Médio Bruto Mensal (em R\$) dos professores do magistério das redes públicas de Educação Básica e dos demais profissionais com mesmo nível de instrução superior completo e indicadores para a Meta 17 (2014-2019) .....98

### **Tabela 03**

Rendimento Médio Bruto Mensal (em R\$) dos professores do magistério das redes públicas de Educação Básica e dos demais profissionais com mesmo nível de instrução superior completo e indicadores para a Meta 17 Estados de Amapá, Pará e Roraima (2014-2019) .....111

### **Tabela 04**

Renda média dos docentes da Educação Básica do Pará .....113

### **Tabela 05**

Renda média dos docentes da Educação Básica de Roraima .....113

### **Gráfico 1**

Evolução da Meta 17 (2014-2019) .....97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: feições na carreira e remuneração dos professores da Educação Básica</b> .....	32
1.1 TRABALHO E SUA ALIENAÇÃO .....	32
1.2 TRABALHO DOCENTE: precarização, intensificação e adoecimento .....	37
1.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: a carreira e remuneração na política educacional .....	43
<b>1.3.2 O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e o FUNDEB como mecanismos de valorização docente</b> .....	44
<b>1.3.3 Valorização ampla ou valorização à moda do capital?</b> .....	50
<b>2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	55
2.1 DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000) .....	57
2.2 MARCO DE AÇÃO REGIONAL (2000) – REPÚBLICA DOMINICANA .....	59
2.3 EDUCAÇÃO 2030 - DECLARAÇÃO DE INCHEON (2015) .....	60
2.4 MARCO DE AÇÕES PARA EDUCAÇÃO 2030 .....	66
2.5 A OCDE E O BRASIL.....	67
2.6 RELATÓRIO BANCO MUNDIAL .....	73
<b>3 O “NOVO” PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS METAS 17 E 18</b> .....	78
3.1 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: percurso histórico .....	78
3.2 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE NO NOVO PNE (2014-2024) .....	89
<b>4 PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: Amapá, Pará e Roraima em questão</b> .....	98
4.1 AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA-UM PEDAÇO DA AMAZÔNIA: dados socioeconômicos e educacionais .....	98
4.2 PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: linhas e tessituras .....	103
4.3 AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: Análise das metas e das estratégias de remuneração e carreira	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142

## INTRODUÇÃO

Discutir sobre carreira e remuneração docente nos Planos Estaduais de Educação no contexto da Amazônia é tema de suma importância na pesquisa em educação, tanto pela histórica desvalorização que a categoria do magistério tem sofrido no Brasil nos últimos anos, quanto pelas diferentes ameaças e ataques que a própria Educação Pública vem sofrendo no contexto do Neoliberalismo econômico.

Esta temática advém de estudos desenvolvidos no âmbito da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Neste sentido, a dissertação apresenta como temática os “Planos Estaduais de Educação e Trabalho Docente”, buscando compreendê-la através do estudo investigativo sobre as metas de carreira e a remuneração dos docentes da Educação Básica pública nos Planos Estaduais de Educação de Amapá, Pará e Roraima.

### PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

A atual conjuntura da sociedade revela um cenário de constantes transformações onde a lógica das configurações dos padrões sociais remonta um histórico processo de contradições existentes na sociedade capitalista. Logo, este paradigma societário, pautado nos aspectos político-econômicos, mostra sociabilidades firmadas em um conjunto de históricas assimetrias sociais, resultante de um modelo de produção que materializa, demanda e reforça esta realidade de desigualdades.

Partindo dessa lógica, e considerando o capitalismo como o sistema de produção hegemônico, é necessário reforçar que ele é resultante de um processo histórico que aponta para diferentes crises estruturais ao longo de sua existência. Isto pode ser observado nas crises de 1929, na bolsa de Nova York, ou mesmo em 1970, com a queda do sistema de acumulação taylorista/fordista e a ascensão do inevitável sistema de acumulação flexível de produção, com a mundialização dos mercados.

Autores como Mészáros (2011) afirmam que o capital apresenta mais uma crise estrutural, onde o mesmo busca se (re)estruturar objetivando novos mercados consumidores, investidores, campos de atuação; enfim, novas configurações no intuito de se perpetuar. Conforme o referido autor (MÉZAROS, 2011, p. 796-797),

em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não-estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global.

Mészáros (2011, p. 698) adverte ainda que existe uma “modalidade dominante pela qual o capitalismo contemporâneo, com a colaboração do Estado crescentemente intervencionista, pode impor seus imperativos estruturais (e crises decorrentes) à sociedade”. Esta perspectiva reforça a ideia de que o Estado tem tomado uma nova postura diante da crise emergente do capital. A ideia de um Estado mínimo, forjada na concepção de um estado na forma de um elefante pesado, oneroso e ineficaz, proveniente dos anos 90, vem diminuindo na atualidade, pois diferentes forças econômicas e políticas percebem a necessidade de o estado intervir com maior frequência na economia, a fim de se promover a estabilidade e o bem-estar do país.

No entanto, segundo Mészáros (2008, p. 25), as

mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção.

Ou seja, as medidas de contenção, regulação ou controle da crise do capital são apenas paliativas no sentido de gerar uma conformação na ordem social, pois não constituem em nenhum tipo de transformação profunda na sociedade, já que permanecem intactas as estruturas da lógica de contradição do próprio sistema capitalista. Estas, por sua vez, são intocáveis.

Para se perceber isto, basta ver que o atual contexto dos mundos do trabalho é diverso, fragmentado, heterogêneo e, portanto, mais dinâmico e impiedosamente complexo; logo, muito diferente de uma fábrica taylorista/fordista do século passado. Neste cenário, existem atores sociais como jovens, mulheres, homens e idosos que, devido ao desemprego estrutural<sup>1</sup>, submetem-se aos novos moldes do mercado em forma de atividades precárias, subemprego, trabalho temporário, que somente provocam a agudização das “contradições do capital” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 348).

É importante ressaltar, também, que o modo de organização econômica da sociedade impacta no modelo de educação por ela desenvolvido. Assim, partindo do campo econômico

---

<sup>1</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o desemprego no Brasil já atingiu a escala de 14,7 milhões de desempregados no 1º trimestre de 2021 (IBGE, 2021).

para o educacional, o cenário de crise e contradições faz com que os dirigentes de diversos países, em especial da América Latina, comecem a adotar medidas que promovem certas reformas que, por sua vez, reestruturam o trabalho docente em seus sistemas educacionais. Isto não é assintomático, pois a emergente mundialização dos mercados demanda certa “mobilidade das empresas pelos continentes em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e o processo de valorização” (SHIROMA, 2018, p. 89). É neste aspecto que se nota a importância de se mencionar a influência de diferentes órgãos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Educação (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que atuam fortemente nas políticas educacionais atuais.

Segundo Shiroma (2018, p. 89), “ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter à disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada”. Neste sentido, a ação determinante do trabalhador docente torna-se ferramenta de magna importância nesse processo de conformação e reprodução de um novo projeto societário.

Neste contexto, a educação e os educadores assumem papéis decisivos que despertam interesses de diferentes grupos dirigentes no cenário brasileiro. Assim, esta nova conformação é concebida no bojo das ditas reformas educacionais que, além de visarem um novo consenso social, direcionam a política da educação de forma unilateral promovendo uma espécie de gerencialismo educativo e compreendendo a “escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente” (SHIROMA, 2018, p. 93).

A esta perspectiva soma-se o pressuposto da “equidade social”, pois, de acordo com Oliveira, (2004, p. 1129),

as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Como já discutido pela autora acima mencionada, as reformas das políticas educacionais no contexto brasileiro buscam uma nova ordem econômica baseada em um novo consenso, a partir de uma ordem que visa a equidade social. Para tanto, tornou-se inevitável a ruptura com o modelo keynesiano-fordista dos anos de 1960, haja vista que este não mais atende às

necessidades e interesses da economia de acumulação flexível, que, por sua vez, tem nos anos 90 a sua implementação de forma mais contundente.

Isto pode ser visto quando se observa que as

recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Neste cenário, os professores, além de seu papel determinante no processo educativo e sua importância na formação dos demais profissionais, também atraem para si a atenção das classes dirigentes do país, que tanto anseiam por implementar na íntegra as reformas educacionais previstas na agenda neoliberal. Para os defensores das reformas, “o professor desejado pelos reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Considerando que os educadores formam uma das maiores categorias de trabalhadores do serviço público, nota-se que “sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

Diante da atual conjuntura política, econômica e social na qual subjaz o professor, torna-se imperativo discutir acerca de sua carreira e remuneração, que também sofrem impactos consideráveis por conta dos desdobramentos das reformas educacionais. Esta é uma questão importante, pois compromete o reconhecimento social desses profissionais.

A respeito dos trabalhadores docentes e da valorização de sua carreira, Bernadete Gatti (2012, p. 90-91) afirma:

Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações.

Eis aqui, no aspecto do reconhecimento social de seu trabalho, uma das razões de se discutir com maior ênfase sobre a temática em questão, pois se vive em tempos obscuros, onde as políticas educacionais, influenciadas e coordenadas por diferentes forças políticas e

econômicas, direcionam as regras das ações e os mecanismos de valorização do magistério contidas nos Plano de Educação, sejam eles nacional, estaduais ou municipais. Logo, estas políticas geram processos que se desdobram na vida e na prática de profissionais de educação de todo o país. Ressalta-se, entretanto, do atual cenário nada promissor onde ocorrem duras perdas de direitos que a categoria de trabalhadores em educação vem sofrendo a partir da ascensão de forças ultraconservadoras ao poder no governo brasileiro, que adotam de forma mais contundente a lógica privatista em seu ideário administrativo.

Como visto, existe um imperativo nacional (e internacional) sobre a política educacional brasileira. Pode-se perceber esta afirmação no conteúdo da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que constitui o novo Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), o qual, entre outras demandas, apresenta uma direção no sentido de garantir a construção de Planos Estaduais de Educação e Planos de carreiras em todos os estados do país. Tudo isto está referendado na Constituição Federal em seu Art. 206, que trata que o ensino será ministrado a partir de algumas premissas fundamentais, a saber:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade;
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

**Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Pode ser observado, desde o início da problematização, que as ações políticas na macroeconomia internacional causam reverberações profundas no bojo da legislação nacional e esta, por sua vez, se reproduz causando desdobramentos nas políticas educacionais nos estados da federação. Dessa forma, trazendo a discussão ao âmbito regional e local, as políticas educacionais implementadas pelos dirigentes estaduais também geram certa preocupação por parte da classe trabalhadora, ao tratar da carreira e da remuneração docente nos estados em questão, pois evidenciam mudanças de ordem estratégica sobre o ordenamento e a estruturação da carreira dos educadores, inclusive no contexto da Amazônia.

Mesmo porque, considerando a Amazônia com suas peculiaridades socioeconômicas, pode-se afirmar que os Estados de Amapá, Pará e Roraima, como entes federados sujeitos às normatizações do sistema nacional, também reproduzem a mesma lógica capitalista baseada na gestão privatista, tecnocrata e orientada pelos órgãos internacionais que, dentre outras medidas, apontam para uma nova estruturação da carreira e da remuneração docente, baseada em tais direcionamentos multilaterais.

Entretanto, cabe ressaltar que o cenário educacional, em nível de Amazônia, por suas particularidades, apresenta assimetrias regionais em relação ao resto do país, principalmente se comparada ao eixo Sul-Sudeste. Neste contexto, ela apresenta uma realidade de aprofundamento das desigualdades e dos problemas comuns aos sistemas de ensino brasileiros, porém de forma excepcionalmente distinta em relação ao trabalho, à carreira e à remuneração docente nos estados estudados nesta pesquisa.

Neste sentido, em relação ao presente contexto problemático no qual o objeto de estudo está circunscrito, aponta-se uma relevante pergunta central, a saber: considerando a influência dos Organismos Internacionais na elaboração da Política Educacional brasileira, assim como a Reforma do Estado e as lutas sindicais contra a retirada de direitos do trabalhador da Educação, qual concepção de trabalho docente subjaz nos Planos Estaduais de Educação do Amapá, Pará e Roraima, no tocante à carreira e à remuneração?

A esta questão central somam-se algumas questões norteadoras, tais como: a) quais concepções de trabalho docente estão presentes nos Planos Estaduais de Educação dos Estados de Amapá, Pará e Roraima, especialmente nas metas de carreira e remuneração docente? b) quais as interfaces entre os Planos Estaduais de Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), no tocante ao trabalho docente? e c) quais os rebatimentos que os diferentes discursos dos organismos internacionais provocam no trabalho docente?

## JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática nasceu a partir de algumas razões: a) a experiência pessoal do autor no movimento sindical de luta pelos direitos de educadores e educadoras, tendo participado de diversas greves, manifestações e mobilizações junto ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amapá (SINSEPEAP) e b) a experiência profissional no magistério, já tendo alcançado, até o presente momento, 21 anos de labuta na carreira

docente na rede pública estadual e municipal de educação, vivenciando, portanto, muitos altos e baixos da carreira docente na sua experiência profissional.

Somam-se a isto os construtivos debates e as leituras implementadas no Grupo de Estudos e Pesquisa Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE), da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Assim como as discussões originadas no âmbito das disciplinas: Estado e Políticas Educacionais, Pensamento Educacional Brasileiro e História da Educação na Amazônia, todas ministradas no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAP (PPGED), as quais contribuíram de forma determinante para o aprofundamento do tema através deste estudo inicial.

Ressalte-se ainda que este estudo dissertativo foi construído, também, a partir de leituras de pesquisas do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD, que tinha como objetivo dar apoio a projetos de ensino e pesquisa, “visando à melhoria da qualidade dos PPGs vinculados às Instituições dos estados da Região Norte e do estado do Maranhão, de modo a contribuir para a diminuição das assimetrias regionais” (CAPES, 2018, p. 01).

Considerando o espaço da Amazônia e o trabalho docente neste contexto tão diferenciado, percebe-se que a discussão evoca diferentes elementos de ordem econômica, política, ambiental e sociocultural, que apontam para uma grande diversidade. Não obstante, a Amazônia reflete um cenário de disparidades que revelam históricas desigualdades em relação a outras unidades da federação. Objetiva-se aqui, a partir da amostragem desta pesquisa com os estados de Amapá, Pará e Roraima, afirmar que a Amazônia constitui uma verdadeira arena de disputas de interesses, onde o trabalhador docente tanto possui papel determinante neste processo, quanto é vitimizado pelas forças que orientam as políticas públicas voltadas à educação brasileira.

Com a intenção de conhecer a produção escrita sobre a temática, realizou-se um levantamento das produções científicas dos Programas de Pós-graduação das universidades públicas do Brasil, a partir de coleta de dados junto ao banco teses e dissertações da Plataforma CAPES, a fim de perceber o que tem sido discutido a respeito do tema, bem como captar seus possíveis desdobramentos no intuito de compreender os Planos de Educação no Brasil, nos Estados e nos Municípios.

Isto é de fundamental importância, uma vez que conhecer e compreender a produção científica neste contexto constitui-se no desafio aqui proposto neste primeiro momento, visto que as teses e as dissertações aqui elencadas constituem as fontes iniciais deste trabalho de pesquisa.

Assim, o trabalho também consistiu em um estudo qualitativo/quantitativo no qual foram catalogadas 53 produções entre teses e dissertações, todas originadas de IES públicas, instigando o debate para um universo de diferentes possibilidades que se encontram nas produções sobre o tema. Para tanto, no ambiente da Plataforma CAPES, foram utilizados os seguintes descritores: Plano Nacional de Educação, Planos de Educação e Planos Estaduais de Educação. Ressalta-se que as buscas foram realizadas especificamente no campo da educação, com área de avaliação e concentração também em educação.

Do conteúdo das produções pesquisadas, verificou-se que as temáticas desenvolvidas estão dispostas em sete eixos temáticos: plano nacional de educação e financiamento – quatro (04) trabalhos; plano nacional de educação gestão, política e formação – treze (13) trabalhos; plano nacional de educação e ensino superior – três (03) trabalhos; plano nacional de educação e metas específicas – oito (08) trabalhos; planos estaduais de educação – dois (02) trabalhos; plano nacional de educação e estudos de gênero e juventude – seis (06) trabalhos; e planos municipais de educação – dezessete (17) trabalhos, conforme tabela a seguir.

**Quadro 01 – Teses e Dissertações sobre o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação (2014-2019).**

<b>Autores</b>	<b>Título da Dissertação/Tese</b>	<b>M/D</b>	<b>Ano</b>	<b>Temática</b>	<b>IES</b>
<b>EIXO: 1 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FINANCIAMENTO – quatro trabalhos</b>					
1. Jonas Renato Donizeti Pierobon	Educação do campo no plano nacional de educação - PNE 2014-2024: Tramitação do projeto de Lei n. 8.035/2010'	M	2014	Educação no Campo e Plano Nacional de Educação	UNESP
02-Helena Oliveira da Cruz Monteiro	O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o percentual do PIB como medida de financiamento da educação pública: uma avaliação crítica	M	2016	Plano Nacional de Educação e Financiamento	UFF
03. Maria de Fátima Martins dos Santos	O Financiamento da Educação no âmbito do Planejamento Educacional'	M	2018	Política Educacional e Financiamento	UFMS
04-Jefferson Alves Teixeira	O Financiamento da Educação no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): as disputas no Congresso Nacional	D	2019	Plano Nacional de Educação e Financiamento	UFPA

**EIXO 2 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GESTÃO, POLÍTICA E FORMAÇÃO – 13 trabalhos**

01-Katya Lacerda Fernandes	Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a Gestão da Educação	M	2015	Plano Nacional de Educação	UFT
02-Cintia da Costa	O Tema da Qualidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024)	M	2016	Plano Nacional de Educação e o tema qualidade	PUC-RJ
03. Juliana Calabresi Voss Duarte	O Plano Nacional da Educação 2014-2024: análise de uma política de Estado	M	2017	Plano Nacional de Educação	UNESPAR
04. Carmen Luiza da Silva	Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: Evidências da Conciliação Política	D	2014	Plano Nacional de Educação	UTP
05-Claudia Maria de Lima	A Gestão Democrática nos processos de Construção e Aprovação do PNE (2014-2024): os debates e embates no estado e na sociedade civil	M	2017	A construção do Plano Nacional de Educação	UFPB
06-Cezar Amario Honorato de Souza	Plano Nacional de Educação (lei 13.005): materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira	M	2017	Plano Nacional de Educação e mercantilização	UFC
07. Angela Maria Gomes da Silva	O(s) sentido(s) do discurso sobre a Educação no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)	M	2019	Plano Nacional de Educação	UFAL
08-Gilmar Fiorese	Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): política de formação de professores da Educação Básica	D	2016	Plano Nacional de Educação e formação de Professores	UFPEL
09-Cintia Velasco	Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola	M	2015	Plano Nacional de Educação e Tecnologia	UERJ
10-Octavio de Castilhos Badia	O posicionamento das empresas de Educação na construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – uma análise a partir da teoria da empresarização	M	2017	Plano Nacional de Educação e empresarização	UFRGS
11-Líbia Maria Serpa Aquino	Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a Gestão Democrática da Escola na Política Pública	D	2015	Plano Nacional de Educação e Gestão democrática	UFRGS
12-Camila de Fátima Soares Santos	A Formação Docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil	M	2017	Plano Nacional de Educação e Formação Docente	URI
	O Plano Nacional de Educação e o papel dos municípios na				

13-Lizeu Mazzioni	universalização da Educação Básica no Brasil	M	2016	Plano Nacional de Educação e Educação Básica	UFFS
-------------------	--	---	------	--	------

**EIXO 3 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR – três trabalhos**

01-Talita Zanferi	Os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da Educação Superior: avanços e/ou recuos	M	2018	Plano Nacional de Educação e Educação Superior	UNOESC
02-Guaracy Silva	O Ensino Superior na tramitação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024	D	2015	Plano Nacional de Educação e Ensino Superior	UNIMEP
03-Renata Ramos da Silva Carvalho	O PNE e as Universidades estaduais brasileiras: assimetrias institucionais, expansão e financiamento	D	2018	Plano Estadual de Educação e Ensino Superior	UFG

**EIXO 4 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E METAS ESPECÍFICAS – oito trabalhos**

01-Katia Cristina Sommer Schmidt	Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da “meta 1” do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a Política Educacional	M	2019	Atuação do TCU no cumprimento da Meta 1	UFPR
02-Luzenir Poli Coutinho da Silveira	Gestão Democrática na construção da meta 19 do Plano Nacional de Educação: descortinando concepções subjacentes e/ou em disputa	M	2018	Plano Nacional de Educação e Meta 19	UFT
03-Danubia Fernandes Alves	O Impacto do Financiamento Estudantil- FIES nas Metas 12 e 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	M	2019	O FIES nas Metas 12 e 20 do Plano Nacional de Educação	UNB
04. Francisco Gonçalves Henriques Junior	Determinações do TCU para a sustentabilidade da política pública de financiamento estudantil (FIES) no atingimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024	M	2019	Meta 12 do Plano Nacional de Educação	UCB
05-Roger Pena de Lima	A Educação Inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da Meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal	M	2017	Plano Nacional e Distrital de Educação e a Meta 4	UNB
06-Ionara Soveral Scalabrin	Mérito, Desempenho” e “Participação”: adesões e resistências à Meta 19 do PNE nos	D	2018		UPF

	Planos Estaduais e Distrital de educação			Meta 19, Plano Nacional, Distrital e Estaduais de Educação	
07-Bruna Barcellos Mattos	A meta de investimento público do II Plano Nacional de Educação: entre projetos políticos e coalizões	M	2017	Plano Nacional de Educação e meta de investimento	USP
08-Paula Mangolin de Barros	A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso	M	2017	Meta 5 do Plano Nacional de Educação	USP

**EIXO 5 - PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO – dois trabalhos**

01-Janine Azevedo Barthimann Carvalho	O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014-2024): Meta 4: educação especial	M	2018	Plano Estadual de Educação	UCDB
02-Tania Socorro Borges Mota	Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025): estudo comparativo entre o instituinte e o instituído.	M	2016	Plano Estadual de Educação	PUC-Goiás

**EIXO 6 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ESTUDOS DE GÊNERO E JUVENTUDE – seis trabalhos**

01-Amanda André de Mendonça	Estado, Religião e Democracia: reflexões a partir dos debates sobre a “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação	D	2017	Plano Nacional de Educação e Estudos de Gênero	UFF
02-Patricia de Oliveira e Silva Mendes	Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos "igualdade de gênero e orientação sexual" do PNE 2014/2024: uma crítica em torno do cenário em questão	D	2016	Plano Nacional de Educação e Igualdade de Gênero	UFSC
03-Paula Pizzirani Marola	Gênero e Plano Nacional de Educação no Brasil: educação para todos?	M	2018	Plano Nacional de Educação e Estudos de Gênero	UNESP
04-Vanessa Barbosa Messina	“Perspectivas das políticas públicas de juventude: aproximações e distanciamentos entre o Plano Nacional de Educação e demandas de educação da 2ª Conferência Nacional de Juventude”	M	2016	Plano Nacional de Educação e Políticas de Juventude	UNIRIO
05. Ana Maria Moraes Costa	Movimentos sociais e Educação Superior: ação coletiva e protagonismo na construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	D	2014	Movimentos Sociais e Plano Nacional de Educação	UFRN
06-Eliel da Silva Moura	A construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024:	M	2015	Plano Nacional de Educação	UFF

	movimentos sociais e participação na tramitação no legislativo				
--	--	--	--	--	--

<b>EIXO 7 - PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – 17 trabalhos</b>					
01-Rute Soares Rodrigues	Planos Nacional e Municipais de Educação no Tocantins e institucionalização do sistema nacional de educação: perspectivas e contradições	M	2018	Plano Nacional e Municipais de Educação	UFT
02-Rubens Alves Ferreira	Plano Municipal de Educação: Perspectivas do Conselho Municipal de Educação no Município de Santo André	M	2018	Plano Municipal de Educação	UNICID
03-Alex Vieira da Silva	O Plano Municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda	M	2018	Plano Municipal de Educação	UFPE
04-Adaires Rodrigues de Sousa	Planejamento de políticas públicas no campo da Educação Municipal: Planos Municipais no Tocantins – disputa de intencionalidades	M	2015	Planos Municipais de Educação	UFT
05-Lilian Jaqueline de Oliveira Souza Ribeiro	Trabalho docente na educação infantil e o PME da rede municipal de educação de Goiânia	M	2018	Plano Municipal de Educação e trabalho docente	UFG
06-João Batista dos Reis	Garantia dos direitos humanos nos Planos Municipais de educação do Estado do Paraná	M	2018	Planos Municipais de Educação e direitos humanos	PUC-Paraná
07-Locenir Tereza de Moura Selivan	Planos Municipais de Educação da Região da AMOSC: desafios e perspectivas para elaboração de políticas educacionais	M	2017	Planos Municipais de Educação	UNOCHAPECÓ
08-Joana Dark Andrade de Sousa	O Plano Municipal de Educação no contexto de município de pequeno porte do alto-sertão paraibano: limites e possibilidades da participação democrática	M	2018	Plano Municipal de Educação	UFPB
09-Joel Martins Cavalcante	Análise da “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação de João Pessoa - PB (2015-2025)	M	2017	Plano Municipal de Educação e Estudos de Gênero	UFPB
10. Maria Lúcia Pickering	As estratégias dos Planos Municipais de Educação 2015-2024 para a alfabetização na AMFRI / Associação dos municípios da foz do rio Itajaí-SC Itajaí/SC 2018'	M	2018	Plano Municipal de Educação	UNIVALI
11-Telmy Lopes de Oliveira	Educação infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os Planos Municipais em destaque	M	2016	Planos Municipais de Educação	UFES
12-Flavia Paula Nogueira Aranda	A valorização docente na formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)	M	2018	Plano Municipal de Educação e Valorização docente	UFGD
	Plano Municipal de Educação de Corumbá, MS: o processo de				

13-Marco Antonio Oliva Monje	materialização da meta 7 – qualidade da Educação Básica (2015-2018)	D	2019	Plano Municipal de Educação e Meta 7 qualidade	UCDB
14-Marli dos Santos de Oliveira	Do Plano Nacional aos Planos Municipais de Educação: estudo do município de Naviraí – MS	M	2017	Plano Nacional e Municipal de Educação	UFGD
15-Virgínia Luz Fontes	Entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs): paráfrase e polissemia e sentidos de alfabetização e letramento	M	2018	Plano Nacional de Educação e Planos Municipais	UESB
16-Tatiane Oliveira Santos Nascimento	O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação	M	2018	Plano Nacional de Educação e Planos Municipais	UNOESTE
17. Ana Maria Mendes Sampaio	Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)	M	2018	Educação Profissional e Planos de Educação	UFOP

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Como visto, o total dos cinquenta e três (53) trabalhos elencados foi disposto em sete eixos temáticos, de acordo com as tipologias temáticas abordadas pelos autores. Ponto passivo de discussão é o fato de que o levantamento da produção escrita em teses e dissertações (2014-2019) revela que, do montante de trabalhos desenvolvidos acerca dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, em sua grande maioria, a atenção das produções foi destinada ao PNE 2014-2024 (34 trabalhos) e aos planos municipais de educação (17 trabalhos) – sendo destinado aos planos estaduais de educação apenas duas (02) obras. Isto produz certa preocupação, ao considerarmos que o objeto de estudo de nossa proposta de pesquisa consiste no estudo dos planos estaduais de educação de alguns estados da Amazônia, tais como Amapá, Pará e Roraima.

Logo, conclui-se que, em matéria de Planos Estaduais de Educação, existem poucas produções científicas (para a preocupação dos pesquisadores e acadêmicos da Amazônia) expondo uma deficiência de produções originadas em Instituições de Ensino Superior da Amazônia e região norte do país, que tratam sobre os planos nacional, estaduais e municipais de educação.

Neste cenário, apenas a Universidade Federal do Tocantins (UFT) (com quatro trabalhos) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) (com um trabalho, intitulado *O Financiamento da Educação no contexto do Plano Nacional de Educação [2014-2024]: as disputas no Congresso Nacional*, sendo esta uma Tese de Doutorado com ano de depósito em 2019) constituem-se as exceções desta realidade de escassez bibliográfica sobre o tema dos Planos de Educação.

A tese da UFPA, por tratar da Meta 20 do PNE, produz diálogos interessantes com nosso objeto de estudo, visto que toda a materialidade das metas de carreira e remuneração tem uma relação de dependência direta com a questão do financiamento. Por conta disto, é crucial o debate em torno da política dos planos educação e suas metas.

A este respeito, Teixeira (2019, p. 94) defende que os

Os segmentos da Sociedade Civil, formuladores da proposta, primaram por essa dimensão crucial (o financiamento) para que as metas estabelecidas no plano pudessem ser alcançadas. Algo que não veio acontecer, pois dentre outros fatores é sempre pertinente ressaltar que o debate e aprovação desse Plano coincidiu com um cenário de reforma de Estado que teve reflexos diretos nas políticas educacionais, pois com significativos cortes nos gastos públicos e pífios investimentos na área social, a educação seria gravemente afetada.

Observa-se que a obra citada não expõe de maneira clara uma discussão das metas de carreira e remuneração nos Planos Estaduais de Educação. Entretanto, ela revela diferentes cenários do financiamento e das concepções em disputa, que se entrelaçam em torno do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, portanto, apresentam certa relação com nosso debate, expondo que os rebatimentos das políticas em outros estados assemelham-se ao caso de Amapá, Pará e Roraima.

A revisão bibliográfica mostra, assim, que as vozes e os ecos das disputas em políticas educacionais em outras regiões brasileiras são fruto das mesmas ações articuladas em nível de Brasil e de América Latina, cujas reverberações também ressoam na Amazônia, apresentando também dificuldades e problemas quanto ao cumprimento e à materialidade das metas estudadas nos respectivos planos.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GERAL:

Considerando a influência dos Organismos Internacionais na elaboração da Política Educacional brasileira, assim como a Reforma do Estado e as lutas sindicais contra a retirada de direitos do trabalhador da Educação, o objetivo geral desta pesquisa visa investigar qual concepção de trabalho docente subjaz nos Planos Estaduais de Educação do Amapá, do Pará e de Roraima, no tocante à carreira e à remuneração.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Discutir as interfaces entre os Planos Estaduais de Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), no tocante às concepções de trabalho docente.

b) Distinguir os diferentes rebatimentos que os discursos dos organismos internacionais e da Reforma do Estado provocam na política educacional que trata do trabalho docente no aspecto da carreira e da remuneração.

c) Situar a carreira e a remuneração docente dos estados de Amapá, Pará e Roraima no contexto do tripé: documentos internacionais, Plano Nacional de Educação e Planos Estaduais de Educação.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como teoria de base para orientar esta dissertação, optou-se pelo Materialismo Histórico-Dialético. Esta, por seus atributos epistemológicos, consiste na corrente teórica mais apropriada para o trato com o tema do trabalho docente, especificamente o objeto das “Metas de carreira e remuneração docente”. Conforme Marx (2013, p. 70), “na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [...] deve substituir-se a ambos”.

De acordo com esta teoria, dadas as condições da realidade societária, assim como a perspectiva ontológica na qual se insere o docente enquanto um ser social, é impossível analisar o fenômeno do trabalho docente sem abstrair-lo de sua realidade concreta. Ou seja, a abstração consiste em uma operação cognitiva que visa à captação do real através do pensamento reflexivo, que depois reproduz o pensado e é comparável na forma de síntese. Isto ocorre devido ao fato de que a abstração opera “subsumida à comparação dos objetos que investiga” (CHASIN, 2009, p. 124-125).

Logo, esta “força da abstração”, como uma técnica de “garimpar” elementos sociais na problemática da realidade, é de suma importância na elucidação das categorias de análise do objeto em questão, haja vista permitir apreender como se dá o movimento do real, a partir de sua concreticidade. A escolha pela citada corrente teórica também se dá pelo fato de a mesma compreender o homem como sujeito histórico, ou seja, um ser que transforma ativamente sua realidade material. Dito de outra forma, o materialismo histórico-dialético reforça que o

pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno;

por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 1976, p. 15-16).

Neste sentido, as categorias analíticas como totalidade, contradição e mediação encontram-se amalgamadas no objeto de estudo. A totalidade revela na sociedade atual um cenário de elementos que estão em constantes transformações, onde paradigmas históricos são quebrados em favor de uma sociabilidade mais justa, humana e igualitária, ou mesmo constituindo-se em espaço de continuidades e permanências. Assim, a totalidade é compreendida a partir da realidade em suas leis e fenômenos, avançando rumo a uma superação do empirismo. Ou seja, a compreensão da totalidade vai para além da perspectiva meramente da experiência ou da concretude sem, todavia, negá-la. Assim, as realidades objetiva e subjetiva estão amalgamadas na realidade compreendida como totalidade.

Trata-se da possibilidade de entender o todo se relacionando com seus desdobramentos e implicações. Este aspecto é reforçado por alguns autores ao defenderem que

[e]xiste uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente e historicamente compreendido (KOSIK 1976, p. 35).

Na perspectiva marxiana, totalidade consiste em um todo estruturado, dinâmico e articulado permeado de diferentes elementos que estão em diferentes contradições e podem, à luz da reflexão racionalizada, atingir sua compreensão. Como visto, a totalidade vista de forma não isolada é importante neste conjunto de aspectos que estão diretamente ligados à ontologia do trabalhador docente, que, por sua vez, liga-se a diferentes elementos como sistema de ensino, políticas educacionais, planejamento, financiamento, ensino, avaliação e muitos outros.

Considerando, portanto, a própria teoria de base, no que se refere à totalidade de uma forma peculiar e crítica, é o conjunto de todas as estruturas da sociedade. Todavia, ela é a sociedade *em* e *com* todas as suas partes constituintes no pleno movimento dialético da realidade. Neste sentido,

toda totalidade é composta de partes. As partes que constituem a sociedade são o modo de produção dominante, os modos de produção subordinados e as formas de

regularização das relações sociais. Tais partes, por sua vez, podem ser subdivididas em outras partes. Mas elas estão necessariamente ligadas uma à outra, formando uma totalidade. O que caracteriza a concepção marxista da totalidade é a ideia de que entre as partes que compõem o todo existe uma relação necessária e que o resultado desta relação entre as partes é a totalidade. Essas partes, desta forma, exercem “múltiplas determinações” sobre a totalidade, ou seja, sobre essas partes reunidas. Acontece que uma dessas partes exerce uma “determinação fundamental” sobre as outras, ou seja, sobre a totalidade. A própria totalidade é uma derivação desta parte fundamental (VIANA, 2007, p. 106).

Em continuidade, para a perspectiva marxista, seria um sentido um tanto reduzido, ou mesmo vazio, tratar da totalidade sem perceber as contradições que a permeiam. Nesta perspectiva, outra categoria fundante do trabalho consiste na contradição; porém é preciso dizer que ela não constitui elemento distinto e estranho, mas está presente na própria estrutura desta totalidade social, sendo, portanto, indissociável na sua análise.

De acordo com Netto (2009, p. 684),

[s]em as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.

Digamos que as contradições dão vida à totalidade, concedendo-lhe sentido através desta vitalidade e latência de seus elementos antagônicos constituintes, que se chocam por sua densidade e complexidade em um movimento dialético fluido no interior dessa totalidade.

Segundo Cury (1985, p. 30),

é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Quanto à mediação, para Marx, ela não pode ser compreendida como algo descolado da realidade concreta, nem muito menos uma reduzida atividade isolada na perspectiva cognitiva, haja vista que homens e mulheres no seu cotidiano devem ser capazes de realizar diferentes transformações através da mediação. Outros seres, como as aranhas e as abelhas, também constroem; no entanto, os humanos podem se distinguir delas, uma vez que uma

aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera (MARX, 2013, p. 188).

O ser humano, antes de executar qualquer propósito, pode planejar, criar e recriar mentalmente este projeto, prefigurando-o antes da ação prática. Isto constitui a mediação, na qual o ser humano difere dos demais seres vivos. Em outras palavras, é através da mediação que o homem, em contato com a natureza e com outros homens, recria uma nova natureza de forma significativa e positiva a partir de sua intervenção.

Nas palavras de Cury (1985, p. 43), a

história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real.

De acordo com este autor, mediação é a relação existente entre os diferentes elementos do processo ou da totalidade histórica. Por isso permitem ao pensamento uma ação não estática, mas dinâmica, quando ela se liga ao movimento do real em sua concreticidade.

Esta abordagem originada no léxico marxista é de fundamental importância para expor inúmeros aspectos voltados aos elementos que constituem as metas de carreira e remuneração docente. Em termos de luta por melhores condições de trabalho e direitos sociais, trabalhadores e trabalhadoras em educação têm assimilado que indubitavelmente fazem parte desta totalidade de sociabilidades, interesses, processos, sujeitos e estruturas, que consiste na conflituosa e contraditória sociedade capitalista neoliberal. Nesse caso, entende-se que os sujeitos ativos, nas mediações e nas transformações no bojo de contradições e disputas, não podem se colocar em uma posição de indiferença passiva diante dos problemas que se aprofundam e provocam ainda mais a precarização do trabalho docente.

Neste sentido, estas categorias “a priori”, que o materialismo histórico-dialético oferece, são fundantes para se compreender as inúmeras transformações que subjazem no processo de expropriação do trabalho docente e que, conseqüentemente, desaguam na carreira e na remuneração como consequência direta de um forte processo de exploração do capital ávido por mais-valia. Neste sentido, o professor acaba sendo atomizado e expropriado em sua força de trabalho, em um contexto de uma totalidade muito maior, permeada de contradições que exigem deste sujeito um posicionamento firme neste cenário de luta de classes. Isto é imprescritível face ao neoliberalismo contemporâneo, que tem buscado dominar o projeto educativo de nação, através da ação articulada de vários setores empresariais dominantes de forma notória.

Logo, compreende-se que a carreira e a remuneração do trabalhador docente são elementos que não podem ser analisados descolados desta totalidade que envolve políticas,

sistemas, sujeitos, forças e interesses. Estes direitos não são originados do nada, como que por obra divina, mas são conquistados a duras penas, sob o calor da luta de homens e mulheres que escolheram a educação como trabalho e sobrevivência. Os elementos da carreira e remuneração são resultados de lutas políticas. Neste sentido, é responsabilidade dos diferentes sujeitos educadores transformarem sua realidade material lutando por direitos, tanto na sua aquisição quanto na sua manutenção, considerando os tempos sombrios de ultraconservadorismos, opressão e perdas significativas à categoria dos professores.

Assim, estas categorias de análise possibilitam também as mediações necessárias ao processo de compreensão do objeto de estudo, situando-o em um cenário muito maior, que é o sistema de ensino brasileiro e as próprias recomendações dos organismos multilaterais, compreendendo-o como um mecanismo institucional do modo de produção capitalista. Com efeito, tal movimento possibilita também compreender os processos pelos quais a política pública de educação é tecida até resultar em algum direito social à categoria.

Assim, após o exame destas categorias próprias do materialismo histórico-dialético, desvela-se aqui o percurso metodológico no qual a pesquisa se desenvolveu. Neste sentido, a mesma foi encaminhada em duas etapas: revisão bibliográfica e etapa documental com coleta e análise de vários documentos com aporte interpretativo pautado na Análise de Conteúdo proposta por Franco (2003) e Bardin (2016).

Sobre a revisão bibliográfica, esta, se deu através de uma pesquisa ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde foram catalogados 53 trabalhos entre teses e dissertações, no período de 2014 a 2019 (a partir da vigência do novo PNE), que tinham como temática os planos de educação nacional, estaduais e municipais. Esta pesquisa evidenciou, entre outras questões, o contexto de disputa envolvendo diferentes forças e segmentos sociais com diferentes concepções acerca da temática dos Planos. Ainda a esse respeito, as consultas revelaram que existe uma larga carência de produções sobre os Planos de Educação em nível de Amazônia, acentuando-se o caso em se tratando de Amapá, Pará e Roraima.

Já na etapa documental da pesquisa foi desenvolvida uma coleta com fontes documentais nacionais e internacionais que subsidiaram o trabalho. Conforme o quadro a seguir, os documentos estão assim dispostos: a) Constituição Federal de 1988; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9394/96; c) Lei 11738 de 16 de julho de 2008 (PSPN); d) Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE; e) Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), f) Plano Estadual de Educação do Amapá; g) Plano Estadual de Educação do Pará; h) Plano Estadual de Educação de Roraima; i) Plano de Cargos Carreira e Remuneração de Amapá; j) Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Pará; k)

Plano de Cargos Carreira e Remuneração de Roraima; l) Emenda Constitucional 108, que trata do FUNDEB; e m) Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP). O quadro abaixo trata com maiores detalhes acerca deste rol de documentos nacionais que são discutidos na pesquisa.

### QUADRO 02 – DOCUMENTOS NACIONAIS ANALISADOS

DOCUMENTOS NACIONAIS				
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ORIGEM	ANO	RELEVÂNCIA
<b>Constituição Federal 1988</b>	<b>Art. 206.</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.	Assembleia Nacional Constituinte	1988	Trata dos princípios do Ensino.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação</b>			1996	Normatiza os princípios e diretrizes da

<b>Nacional - LDB 9394/96</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Governo Federal		valorização do magistério.
<b>Lei 11.738 de 16 de julho de 2008</b>	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <i>caput</i> 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.	Governo Federal	2008	Estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da Educação Básica.
<b>Resolução nº02/2009-CNE</b>	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Conselho Nacional de Educação	2009	Normatiza a elaboração dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério.
<b>Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024)</b>	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Governo Federal	2014	Estabelece as diretrizes e Metas para a Educação no decênio 2014-2024.
<b>Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE 2015-2025)</b>	Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências.	Governo Estadual do Amapá	2015	Estabelece as diretrizes e metas para a educação no Amapá no decênio de 2015-2025.
<b>Plano Estadual de Educação do Pará (PEE 2015-2025)</b>	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	Governo Estadual do Pará	2015	Estabelece as diretrizes e metas para a educação no Pará no decênio de 2015-2025.
<b>Plano Estadual de Educação de</b>			2015	Estabelece as diretrizes e metas para a educação em

<b>Roraima (PEE 2014-2024)</b>	Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências.	Governo Estadual de Roraima		Roraima no decênio de 2015-2025.
<b>Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Amapá PCCR-AMAPÁ Lei nº0949 de 23/12/2005. Lei nº2394 de 14/03/2019.</b>	Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.	Governo do Estado do Amapá	2015	Normatiza a carreira docente na Educação Básica no Amapá
<b>Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Amapá PCCR-PARÁ Lei nº 7442 de 02/04/2010</b>	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.	Governo do Estado do Pará	2015	Estabelece as diretrizes da carreira docente no estado do Pará.
<b>Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Amapá PCCR-RORAIMA Lei 892 de 25/01/2013</b>	Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências.	Governo do Estado de Roraima	2013	Normatiza a carreira docente no Estado de Roraima.
<b>Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020</b>	Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e	Congresso Nacional	2020	Otimiza recursos e normatiza complementação da contrapartida do governo federal para FUNDEB.

	para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.			
<b>Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE</b>	Apresenta o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020, exercendo, assim, a sua atribuição de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE, conforme determina a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	2020	Expõe dados acerca do atingimento das metas do PNE fornecendo um panorama da materialidade do Plano Nacional de Educacional.

**Fonte:** Documentos nacionais pesquisados (Elaborado pelo autor).

Por fim, também se verificaram dados dos Relatórios Oficiais do Plano Nacional de Educação, dispostos em plataformas de monitoramento das metas do PNE, como o “Observatório do PNE (OPNE)”, “De olho nos Planos” e também o “Relatório do 3º Ciclo do Monitoramento das Metas do PNE”, no intuito de se perceber o alcance do que foi objetivado nesta política nacional de educação.

Não obstante, também foi realizada uma pesquisa de documentos de diferentes organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Banco Mundial, e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, no intuito de se apreender acerca de suas concepções sobre o trabalho docente, bem como de suas consequências na política educacional brasileira, no tocante à carreira e à remuneração.

**QUADRO 03 - SÍNTESE CRONOLÓGICA DOS DOCUMENTOS DOS ÓRGÃOS INTERNACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE**

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Órgão/país</b>	<b>Relação com trabalho docente</b>
<b>2000</b>	<b>Declaração de Dakar- Educação Para Todos – EPT</b>	<b>UNESCO Dakar/Senegal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Melhorar o <i>status</i>;</li> <li>*Melhorar a autoestima;</li> <li>*Elevar o moral;</li> <li>*Aumentar profissionalismo dos professores;</li> <li>* Respeito aos professores em todos os níveis de educação;</li> <li>* Remuneração adequada;</li> <li>* Acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente;</li> <li>*Participação local e nacionalmente, das decisões a vida profissional e o ambiente de ensino.</li> <li>* Responsabilização docente;</li> </ul>
<b>2000</b>	<b>Marco de Ação Regional – América Latina, Caribe e América do Norte</b>	<b>UNESCO Dakar/Senegal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Baixa valorização e profissionalização dos professores;</li> <li>* Carência de mecanismos eficazes para a formulação de políticas educacionais de Estado, em conjunto com a sociedade civil;</li> <li>* Pequenos aumentos de recursos para a educação</li> <li>* Uso ineficiente dos recursos disponíveis;</li> </ul>
<b>2015</b>	<b>Declaração de Incheon Educação 2030</b>	<b>UNESCO Incheon/Coreia do Sul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Direitos políticos e socioeconômicos;</li> <li>* Condições decentes de trabalho;</li> <li>* Remuneração adequada;</li> <li>* Docência uma profissão atraente; que seja a primeira escolha dos profissionais;</li> <li>* Formação e desenvolvimento contínuos;</li> <li>* Valorização de seu status profissional, de suas condições de trabalho e apoio;</li> <li>* Fortalecimento de mecanismos de diálogo político com organizações de professores.</li> </ul>
<b>2017</b>	<b>Relatório Trabalhando Junto com o Brasil</b>	<b>OCDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comenta sobre dados da TALIS;</li> <li>*Discute a importância da TALIS no trabalho docente;</li> </ul>
<b>2019</b>	<b>Relatório Banco Mundial</b>	<b>Banco Mundial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Taxa de reposição de servidores de 2:1, ou seja, duas aposentadorias são necessárias para uma nova contratação;</li> <li>* O fim das progressões funcionais automáticas por tempo de serviço;</li> <li>* Possibilidade de entrada lateral, onde posições de classes/níveis mais elevados possam ser disputadas por pessoas de fora do serviço público;</li> <li>*Inspiração no setor privado quanto aos recursos humanos;</li> <li>* Diferenciação e obtenção de vantagens competitivas sustentáveis;</li> <li>* Gestão mais racional, adequada à realidade;</li> <li>*Reformas que proporcionem economia fiscal e que tragam ganhos de eficiência na estrutura das carreiras dos servidores;</li> <li>* Diminuição do aumento da folha de pagamento;</li> </ul>

			* Adoção de políticas de diminuição de reajuste salarial.
<b>2019</b>	<b>Relatório Panorama da Educação - Brasil</b>	<b>OCDE</b>	* Ênfase do controle de investimento do PIB brasileiro (5,6%) e comparação aos países da OCDE (4,4%); *Gastos com Educação Superior é maior que com Ensino Fundamental; *Salário do professor no Brasil é menor do que dos países da OCDE.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos internacionais.

Como já citado, foi utilizada, durante a pesquisa, a técnica da Análise de Conteúdo segundo a perspectiva de Franco (2003) e Bardin (2016). Este procedimento consiste em uma ferramenta de trabalho interessante para a finalidade da proposta em questão, pois é capaz de desvelar certas dúvidas e inquietações acerca do objeto estudado.

Segundo Franco (2003, p. 27-28),

produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

Neste sentido, esta técnica é capaz de favorecer a elucidação de determinados fatos ou informações que, por sua lógica constituinte no documento/fonte, permanecem obscurecidos à espera de serem desmistificados pelo olhar crítico do pesquisador.

Quanto à interpretação dos dados coletados, é necessário dizer que ela está alinhada aos objetivos específicos desta pesquisa, considerando o objetivo central que é compreender qual concepção de trabalho docente subjaz nestes documentos dos planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima, no tocante às metas de carreira e remuneração docente.

Neste sentido, a análise de conteúdo é a ferramenta técnica utilizada para desvelar os diferentes significados implícitos/explicitos neste trabalho. Logo, na perspectiva teórica bardiniana, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Nesse caso, a intenção desta técnica está centrada na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, recepção) inferência esta, que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44). Logo, busca na manipulação da mensagem, perceber “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 50).

Neste sentido, destacamos que os encaminhamentos metodológicos ocorreram da seguinte forma: inicialmente foi realizada uma pré-análise com uma leitura flutuante em busca da definição das fontes. Neste processo, foi definido o conjunto dos documentos a serem investigados (já citados anteriormente nos quadros 01 e 02). Nesta leitura, foram realizadas algumas inferências que forneceram indicadores de algumas unidades de registro, que possibilitaram cotejar indicadores de discussão junto ao materialismo histórico dialético.

Após realizar uma leitura mais acurada (exploratória) das fontes que tratam do objeto de estudo, verificou-se que algumas categorias de análise afluíram do objeto de pesquisa dos Planos Estaduais de Educação. São elas: valorização profissional, qualidade do trabalho docente, avaliação docente, estruturação da carreira e Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), as quais foram extraídas dos planos estaduais após exame das respectivas políticas. A estas categorias deu-se o devido tratamento analítico, como se percebe em seções posteriores deste trabalho.

## ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para melhor desenvolver a escrita da pesquisa, optou-se pela estruturação da presente dissertação em quatro seções, considerando a lógica expositiva e argumentativa do trabalho. Neste sentido, a primeira seção, nomeada “TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: feições na carreira e remuneração dos professores da Educação Básica”, trata de uma discussão acerca dos fundamentos conceituais do trabalho e, especificamente, do trabalho docente, relacionando-os com um debate sobre o cenário das políticas educacionais.

Esta seção está dividida em quatro subseções assim nomeadas: “TRABALHO E SUA ALIENAÇÃO”, “TRABALHO DOCENTE: precarização, intensificação e adoecimento”, “VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: delineamento da carreira e remuneração na política educacional”. Para a discussão aqui delineada, foram elencados diferentes autores que tratam deste debate, entre eles: Marx (2013), Tardif; Lessard (2009); Antunes (2018); Oliveira (2004), (2005); Tumolo; Fontana (2014); Lima (2004); Moraes (2001); Krawczyk; Vieira (2008); Gatti (2012) e por fim, Chaves; Rolim e Pereira (2014).

Na segunda seção, que tem como título “ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE”, será desenvolvida uma discussão envolvendo as diferentes concepções presentes nos documentos oficiais de órgãos multilaterais como UNESCO, OCDE e Banco Mundial, consubstanciada ao debate sobre trabalho docente. A análise dos documentos

elencados será realizada em suas respectivas subseções assim dispostas: “Declaração de Dakar (2000)”; “Marco de Ação Regional (2000) – República Dominicana”; “Educação 2030 – Declaração de Incheon (2015)”; “Marco de Ações para Educação 2030”; “A OCDE e o Brasil” e, por fim, “Relatório Banco Mundial”, respectivamente.

A terceira seção, intitulada “O ‘NOVO’ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS METAS 17 E 18”, busca compreender os diferentes elementos que conformam esta política educacional sob a análise de alguns autores como Saviani (2017), Dourado (2016), Mészáros (2008) e Amaral (2017), evidenciando as concepções sobre trabalho docente no tocante às metas de carreira e remuneração dos professores da Educação Básica no PNE 2014-2024. Esta seção comporta duas subseções intituladas “OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: percurso histórico” e “CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE NO NOVO PNE (2014-2024)”.

Conforme o exposto, a seção e suas respectivas subseções discutem os meandros da política educacional através do caminho da historicidade. Em seguida, aborda-se sobre a Conferência Nacional de Educação - CONAE onde nesta arena de disputas de concepções de educação entraram em choque grupos privatistas do campo empresarial e progressistas com interesses em prol dos direitos sociais da área de educação. No tocante à discussão teórica, o debate nesta seção foi fundamentado em Assis (2017) e Dourado (2017).

Na quarta e última seção, intitulada “PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: Amapá, Pará e Roraima em questão”, trata-se de um estudo mais aprofundado do objeto de estudo propriamente dito, com uma abordagem crítica de como estão estruturadas a carreira e a remuneração nos estados supracitados, problematizando sobre as diferentes concepções de trabalho docente constantes nos documentos dos planos estaduais de educação.

A referida seção está dividida em três subseções intituladas: “AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA – UM PEDAÇO DA AMAZÔNIA: dados socioeconômicos e educacionais”, “PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: linhas e tessituras” e “AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: Análise das metas e estratégias de remuneração e carreira”, respectivamente. A este debate contribuíram autores como: Carissimi; Trojan (2011); Gatti (2012), (2014); Zatti; Minhoto (2019); Day (2001); Maués (2020), Barbosa (2012), Quitslr; Bohrer e Irving (2011); Nunes; Oliveira (2017) e Contreras (2002).

## **1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: feições na carreira e remuneração dos professores da Educação Básica**

A categoria *trabalho* é das mais fundamentais no contexto do Materialismo Histórico-Dialético. Diante disto, objetiva-se, nesta seção inicial, realizar uma abordagem mais basilar e conceitual, discutindo as múltiplas dimensões desta perspectiva de estudo, percebendo suas inter-relações com o objeto da pesquisa em questão.

Para tanto, a presente seção foi organizada estruturalmente visando uma melhor compreensão do leitor acerca dos desdobramentos da pesquisa. Neste sentido, sua estrutura está organizada nas seguintes subseções: “Trabalho e sua Alienação”; “Trabalho Docente: Precarização, intensificação e adoecimento”; “Valorização do magistério: delineamento da carreira e remuneração na política educacional”.

### **1.1 TRABALHO E SUA ALIENAÇÃO**

Na obra marxiana, os estudos acerca do Trabalho ganham espaço privilegiado, uma vez que esta categoria de análise ocupa o epicentro do processo produtivo no capitalismo<sup>2</sup>, que consiste no atual sistema político, econômico e social baseado na propriedade privada e nas relações de produção. Assim sendo, é de extrema necessidade que a atenção dos pesquisadores não só da área de Educação, mas também de todas as outras matizes do saber nas Ciências Humanas esteja voltada ao estudo pormenorizado deste conceito-chave do Materialismo Histórico Dialético, que é o trabalho humano.

Nesta perspectiva, o trabalho é, antes de tudo, uma atividade na qual o homem extrai os elementos da natureza, transformando-os com vistas a suprir suas necessidades. Nas palavras do próprio Marx (2013, p. 102),

[c]omo criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

Isto é reforçado quando se analisa que o trabalho é responsável por encaminhar todo um processo de intercâmbio, onde a relação homem-natureza se faz e se (re)faz em um contínuo movimento em que o

---

<sup>2</sup> Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma da maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. (BOTTOMORE, 2001, p.51).

trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [...]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

Neste sentido, o trabalho é uma ação na qual o ser humano, ao encontrar-se com a natureza, transformando-a, submetendo-a aos seus desígnios e necessidades, tanto deixa traços humanos na natureza quanto acaba também sendo transformado por ela. Isto é de uma grandeza extraordinária, se analisarmos que ocorre aqui um processo que vai para além da mera subsistência ou necessidades vitais. Ao ser transformado pelo meio natural, ao imprimir-lhe sua força, o homem se aperfeiçoa aprendendo novas técnicas, desenvolvendo novos saberes e, por conseguinte, humanizando-se. Observa-se, assim, que o trabalho consiste em um fundante elemento de mediação entre o homem e a natureza, pois possibilita a transformação de ambos na proporção em que se relacionam através desta atividade que é o trabalho.

No entanto, ao analisar com maior rigor a temática, verifica-se que o que está em jogo no contexto das contradições do capitalismo são duas expressões de concepção de trabalho, pois o mesmo possui uma ambiguidade de sentido. Na perspectiva marxiana, o trabalho apresenta-se como uma atividade humanizadora e emancipadora, onde o homem se transforma, humanizando-se na relação mediatizante com a natureza. Porém, no contexto do capitalismo, o trabalho é reduzido a uma mera atividade estafante que produz riqueza, porém ao trabalhador, pobreza. Isto ocorre porque no capitalismo “o trabalhador desce até ao nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção” (MARX, 1964, p. 157). Ou seja, quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais pobreza para si produz.

Assim, o trabalho é alienado, pois se constitui em uma atividade desumanizante onde o trabalhador é equiparado à mercadoria que por ele próprio é produzida. Sendo que esta mesma mercadoria se torna um objeto estranho e independente de seu produtor, portanto, um instrumento de opressão através da objetivação de seu trabalho em um produto.

Isto é reforçado por Marx (1964, p. 159), ao argumentar que o

produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação.

Observa-se, portanto, que a alienação do trabalho provoca um movimento de sentido negativo que, em ordem contrária, reduz seu sentido tornando-o novamente uma mera atividade de subsistência do ser humano, sem lhe proporcionar quaisquer autorrealizações.

Não obstante a alienação do trabalho, verifica-se que, dentro do sistema capitalista de produção, o trabalho ainda constitui mecanismo de suma importância na extração da mais-valia<sup>3</sup>. Este termo utilizado por Marx revela muito sobre o modelo exploratório na sociedade capitalista. Analisando a “teoria do valor-trabalho”, percebe-se que a origem da mais-valia reside na exploração do trabalho não pago aos trabalhadores.

Por exemplo, um trabalhador, em média, produz, em certo período de tempo (um dia), um determinado valor em dinheiro, porém o valor no qual corresponde o seu salário é igual apenas a uma parte do valor total em dinheiro que fora produzido por este mesmo trabalhador. Considera-se, então, que “o montante de mais-valia que um trabalhador produz é a diferença do valor que ele produz e o valor de sua força de trabalho” (BOTTOMORE, 2001, p. 228). Vendo de outra maneira, a mais-valia consiste na diferença entre o tempo do trabalho objetivado na produção e o valor percebido pelo trabalhador a título de salário.

De acordo com Marx (2013, p. 180), esta relação entre trabalhador e empregador ocorre quando o trabalhador

e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais. A continuidade dessa relação requer que o proprietário da força de trabalho a venda apenas por um determinado período, pois, se ele a vende inteiramente, de uma vez por todas, vende a si mesmo, transforma-se de um homem livre num escravo, de um possuidor de mercadoria numa mercadoria. Como pessoa, ele tem constantemente de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, assim, como sua própria mercadoria, e isso ele só pode fazer na medida em que a coloca à disposição do comprador apenas transitoriamente, oferecendo-a ao consumo por um período determinado, portanto, sem renunciar, no momento em que vende sua força de trabalho, a seus direitos de propriedade sobre ela.

Como se observa, o trabalhador detém uma mercadoria: sua força de trabalho. Esta é vendida por seu legítimo proprietário por um período específico contratado pelo comprador.

---

<sup>3</sup> A extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO, e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

No entanto, verifica-se, a partir de agora, uma questão-chave nesta relação, que é o aspecto do valor da mercadoria do trabalhador, que é o seu trabalho.

Conforme preceitua o próprio Marx (2013, p. 182), o “valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico”. Logo, o tempo de duração em que uma mercadoria leva para ser produzida é o fator determinante de seu valor econômico.

No entanto, há que se considerar que este mesmo valor é referência apenas de determinada quantidade de trabalho, cuja existência consiste “apenas como disposição do indivíduo vivo” (MARX, 2013, p. 182). Isto ocorre pelo fato de a própria produção de força de trabalho coexistir com sua “reprodução” e “manutenção”, pois, ao produzir sua força de trabalho, o homem também necessita de insumos que garantam sua subsistência para que possa reproduzi-la e assim se perpetuar na vida. A este aspecto, complementa Marx (2013, p. 182):

Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor.

Para compreender melhor este aspecto, é necessário falar da atualização da força de trabalho que somente ocorre “por meio de sua exteriorização” (MARX, 2013, p.182). Ou seja, na medida em que o homem aciona sua estrutura física em atividade de trabalho, ele gasta determinada quantidade de energia através da ação de elementos físicos e órgãos, que deve ser reposta visando sua continuidade. Pois o mesmo trabalhador deverá estar em plenas condições de executar as mesmas atividades no dia seguinte.

Por esta razão, Marx (2013, p.182) afirma que “a quantidade dos meios de subsistência tem, portanto, de ser suficiente para manter o indivíduo trabalhador como tal em sua condição normal de vida. Nesta perspectiva, a quantidade dos meios de subsistência de um trabalhador, tais como “as próprias necessidades naturais, como alimentação, vestimenta, aquecimento, habitação etc” (MARX, 2013, p. 182) deve ser diretamente proporcional à energia empregada no exercício do seu trabalho, para que este tenha como trabalhar no outro dia nas mesmas condições físicas de vida, “de modo que essa peculiar raça de possuidores de mercadorias possa se perpetuar no mercado” (MARX, 2013, p. 182).

Cabem, nesta discussão, alguns argumentos sobre o parâmetro de referência que foi determinado para auferir o valor da força do trabalho. O parâmetro geral constitui-se na

perspectiva do “limite último ou mínimo do valor da força de trabalho” (MARX, 2013, p. 183), o qual consiste no “valor de uma quantidade de mercadorias cujo fornecimento diário é imprescindível para que o portador da força de trabalho, o homem, possa renovar seu processo de vida” (MARX, 2013, p. 183). É no ‘mínimo’ contraditório quando se percebe que está se nivelando o trabalho do homem por baixo, em uma valorização rasteira. É dessa expressão que se pode inferir a ideia de ‘piso salarial’ ou mesmo ‘salário mínimo’.

Sabe-se que esses elementos não configuram padrões de compensação justos, pois não dão conta de gerar uma reposição real do valor da força de trabalho daquele que a vende, ou seja, o trabalhador. Nas palavras de Marx (2013, p. 183): “Se o preço da força de trabalho é reduzido a esse mínimo, ele cai abaixo de seu valor, pois, em tais circunstâncias, a força de trabalho só pode se manter e se desenvolver de forma precária”. Neste sentido, a precarização do trabalho já ocorre no ato da sua venda àquele que a compra.

Outro aspecto do trabalho na perspectiva capitalista é que o pagamento pela força de trabalho vendida só acontece posteriormente; ou seja, somente depois de ter sido exercida pelo prazo contratual definido entre patrão e empregado. Este contrato pode ser semanal, quinzenal ou mensal. Nesse aspecto, para Marx (2013, p. 184), “o trabalhador adianta ao capitalista o valor de uso da força de trabalho; ele a entrega ao consumo do comprador antes de receber o pagamento de seu preço e, com isso, dá um crédito ao capitalista”.

O capitalista comprador da força de trabalho recebe o valor de uso desta mercadoria adquirida somente quando esta é utilizada efetivamente, ou seja, consumida no chão da fábrica. Isto é melhor assimilado quando se percebe que, no momento em que o trabalhador pactua em contrato a venda do seu trabalho com o capitalista, o valor de uso seu trabalho, portanto, passa a pertencer ao capitalista.

Todas estas reflexões, no tocante aos conceitos de trabalho, mercadoria, mais-valia, alienação e valores, são cruciais para o entendimento alargado do objeto da pesquisa das metas de carreira e remuneração docente, dentro da perspectiva do trabalho docente, uma vez que compreendê-la sem a devida relação com estes conceitos seria uma atividade inócua e sem qualquer sentido científico. Assim sendo, o exposto até aqui constitui uma base conceitual sólida, ou mesmo um chão epistemológico para caminhar adiante nas seções que se seguirão, com vistas a entender melhor o trabalho docente.

## 1.2 TRABALHO DOCENTE: precarização, intensificação e adoecimento

Iniciaremos as discussões nesta subseção, a partir de uma questão fundamental: qual o sentido e o lugar da docência no sistema produtivo do mundo capitalista? Esta é uma das questões mais importantes ao tratar de trabalho docente, haja vista que sua relevância e a vasta discussão a respeito têm provocado muitos debates.

O trabalho docente é um campo composto de diversos outros aspectos, entre eles a formação (inicial e continuada), a carreira e a remuneração, assim como as condições de trabalho. Esta tríade contém um amálgama de significados que apontam uma totalidade do que é o universo da atuação do docente na educação. Neste sentido, muitos teóricos, como Tardif e Lessard (2009), buscam elucidar o que este universo amplo de discussões tem evidenciado nos últimos anos no Brasil.

De acordo com Tardif e Lessard (2009, p. 16), a “sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo status que gozavam no sistema produtivo de bens materiais”. Entretanto, esta caracterização ocorreu sob os “critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16). Portanto, o que define o trabalhador é a maneira como ele se relaciona *no* e *com* o sistema de produção, através de sua formação/capacitação e função/ocupação. Esta maneira de compreensão parte do princípio de que as relações de produção representam o “coração mesmo da sociedade” e o “trabalho produtivo como o setor social mais essencial” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16).

Não obstante, os autores salientam que esta perspectiva de trabalho, (inspirada no desenvolvimentismo e neoliberalismo) parte de algumas premissas que indicam que o trabalho industrial se tornou o paradigma de referência, com sua “hegemonia teórica e prática” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16), sendo estendida às demais atividades humanas. Assim, a partir deste trabalho industrial, definem-se as demais atividades, pois dele emanam todas as outras funções. Os mesmos autores ainda afirmam que, neste paradigma do trabalho, “as posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16).

Considerando este cenário, observa-se que o trabalho docente permanece em uma dimensão periférica e secundária no sistema de produção material, devido ao fato de que “a docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera de produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho” (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 17). Compreende-se, portanto, que a educação para o segmento dominante

industrial apresenta um sentido um tanto contraditório, pois a educação em si não é vista como algo com significado próprio, mas apenas um treinamento para a vida verdadeira, que é a vida ativamente produtiva.

De forma consubstanciada, afirma-se que estes argumentos trazidos à baila por Tardif e Lessard não encontram amparo em uma perspectiva epistemológica mais progressista de compreender educação, uma vez que, independentemente dessas questões conceituais, é necessário ter clareza do lugar do trabalhador nesta conjuntura do capital. Neste prisma, observa-se que o profissional docente é submetido a um vil processo, tanto de expropriação contínua de seu trabalho na construção do conhecimento em espaços formais e informais de ensino aprendizagem, quanto de uma discriminação em relação ao prestígio de seu ofício.

Não por acaso isso ocorre devido à ação prática do profissional docente ser compreendida como um tipo específico de atividade: o “trabalho improdutivo” (MARX, 1985c, p. 115). Tal fenômeno se dá porque, no contexto da sociedade neoliberal,

a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1985b, p. 106).

Trasladando o olhar para o trabalho docente, pode-se afirmar que “um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo” (MARX, 1985c, p. 115). Esta modalidade de relação com o capital e o trabalho está a cada dia estreitando os laços com a educação através de um processo incessante de subsunção dos processos formativos à lógica mercantilista, já engendrada na relação público/privado com vistas a reduzir o trabalhador docente a mero prestador de serviços e, em escala mais aprofundada, a mais uma das milhares de mercadorias produzidas no “chão da escola”.

Por esta razão, observa-se uma tendência emergente de promover uma imersão total do trabalho docente nas estruturas orgânicas que caracterizam o capital atualmente. Nesta lógica, o trabalhador em educação, de forma recorrente, vem sofrendo os efeitos das incertezas provocadas pelo contexto de transformações originadas pela reestruturação produtiva<sup>4</sup> do capitalismo, entre elas a precarização e a proletarianização.

---

<sup>4</sup> Reestruturação produtiva consiste no processo amplo da reforma do capital oriundo da saída do sistema de acumulação taylorista/fordista dos anos 70 para o sistema de acumulação flexível. Por causa destas mudanças, a reestruturação “implica fluxo e transição, posturas ofensivas e defensivas, e uma mescla complexa e irresoluta de continuidade e mudança” (SOJA, 1993, p. 194). Não obstante, ela implica também em uma reordenação socioespacial onde existe “uma tendência inexorável do mundo do capital de produzir o que chamo de ‘compressão

A despeito de muito teóricos, que argumentam que a função docente, por suas características diferenciadas, não se alinhe ao capital, cabe ressaltar que talvez estas mesmas peculiaridades da própria carreira docente acentuem as contradições na profissão, haja vista a “crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a ‘popularização’ do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização” (TUMOLO; FONTANA, 2014, p. 162).

Estudos como os de Oliveira (2004 e 2005) mostram que a contrarreforma do Estado brasileiro, implementada a partir dos anos 90, delineia ações, programas e políticas que na essência buscam viabilizar múltiplos mecanismos neoliberais de regulação e controle do processo educativo, tais como a gestão descentralizada, a ênfase nos resultados quantitativos, a responsabilidade da comunidade e do professor, as parcerias público-privadas e a meritocracia. Este conjunto de ações articuladas em torno da educação é a síntese da lógica mercantil privada, que busca, na estrutura das políticas educacionais, impor sua dinâmica administrativa e assim atender ao consenso neoliberal do momento.

O cenário mostra, tanto no Brasil quanto na América Latina, que a modernização das estruturas educativas, provocada por esta onda econômica neoliberal, ocorre em grande medida devido à educação ser encarada como um determinante fator de desenvolvimento econômico e, neste sentido, o setor educativo é visto como estratégia para provocar a superação da atual crise do capital. Porém, em uma perspectiva onde os interesses de ordem econômica são supervalorizados em detrimento dos interesses sociais da coletividade, percebe-se que se materializa diante da sociedade um verdadeiro desmonte dos direitos sociais adquiridos pelos trabalhadores a duras penas de anos a fio de lutas sociais.

Esta nova lógica administrativa privatista, conforme os moldes da reestruturação produtiva, ainda vê, portanto, a educação com certa ‘fantasia salvacionista’ para reestabelecer o equilíbrio social. Conforme Oliveira (2005, p. 760), “a educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos”.

Para compreender melhor esta questão, ressalta-se a nova perspectiva de organização do Estado, que assume um novo formato onde o compartilhamento da regulação das políticas é dividido com inúmeras outras instituições estratégicas, que contribuem para a garantia da

---

do tempo-espaço’ – um mundo no qual o capital se move cada vez mais rápido e onde as distâncias de interação são compactadas” (HARVEY, 2011, p.130-131).

perspectiva de desenvolvimento econômico, a flexibilização, a descentralização, a equidade e a qualidade de ensino.

Logo, nessas reformas, a reestruturação administrativa é implementada tendo em vista a concepção de “regulação”, pois em países onde os índices de desigualdade são consideráveis, as ferramentas de organização do processo da gestão escolar, tais como organização sistêmica, descentralização administrativa, gestão do financiamento com redução dos gastos, entre outros, são a tônica das iniciativas dispostas nestas reformas. Segundo Oliveira (2005, p. 756) a

emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Ou seja, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, da expectativa de futuro.

Não obstante, a responsabilização também é uma concepção presente nessas políticas. Nota-se, então, que a formulação das políticas educacionais ocorre de maneira centralizada, porém sua implementação sofre uma descentralização administrativa, pois é desenvolvida com base a encaminhar iniciativas em conjunto com as escolas e as comunidades em uma perspectiva de fazê-las parte do processo de gestão, assim como OnG’s, Fundações, Bancos e outros organismos. A palavra de ordem é um movimento de “comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Se, por um lado, este cenário aponta tanto para um maior envolvimento da comunidade no processo educativo, por outro, ocorre um inevitável processo de maior responsabilização do trabalhador docente pelos índices nas avaliações de educação. Isto se dá porque que os professores ainda

[s]ão, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004, p.1131-1132).

Diante desse sentimento, podemos apontar outro aspecto do trabalho docente que ocorre de forma “natural” nas escolas da atualidade, que é o acúmulo de tarefas desenvolvidas pelos professores. Na escola, o professor acaba desempenhando certas tarefas como “assistente social, enfermeiro, psicólogo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), as quais não são sua atividade-fim, pois elas não constituem a atividade para a qual o educador se dedicou durante sua formação na universidade.

Esta situação acaba acarretando outro problema evidente nas escolas, que é a perda de identidade profissional, ou um sentimento de (des)profissionalização e esvaziamento de sentido do trabalho docente, sob o qual o professor termina envolvido na ideia de que ensinar não é mais a prioridade no processo educativo. Mesmo porque, no contexto das reformas educacionais, o professor não é visto mais como apenas o docente, uma vez que ele participa do planejamento, da avaliação do processo, da elaboração de projetos, da discussão do currículo, entre outras atividades.

Como visto, o professor atravessa um processo de ‘(des)profissionalização’, ou seja, uma perda de sentido de sua profissão, mas também de ‘proletarização’, isto é, subalternizado a um operário da instituição escolar, onde seu trabalho vem sofrendo constantes ataques e ressignificações. Logo, a luta pela tão esperada valorização do magistério mostra que ainda há muito a ser discutido.

Observa-se, nesse contexto, que o processo de esvaziamento do trabalho docente que gera sua perda de autonomia, significado e controle de seu trabalho produz um aprofundamento maior da expropriação do trabalhador docente, pois isso o encaminha para um processo mais profundo, que é a proletarização. Todavia, qual seria o caminho possível para a realização do docente enquanto trabalhador em uma cadeia produtiva, com seus direitos e garantias em relação à carreira e à remuneração no contexto do neoliberalismo?

Soma-se a isto o fato de que a intensa atividade na qual o trabalhador da educação está sendo submetido nos últimos anos tem sido reflexo de um longo processo de expropriação do trabalho, que encontra na atual conjuntura socioeconômica do capital o cenário ideal para sua face mais avassaladora. Em todo o processo educativo, observa-se que as diversas formas de exploração do trabalho docente vão se capilarizando no seio do sistema produtivo contemporâneo, de tal forma que uma multiplicidade de atores produtivos, assim como diversificados processos de produção, são manifestados neste contexto fragmentado.

Conforme Antunes (2018, p. 93), “dada a nova morfologia do trabalho, com sua enorme gama de trabalhadores/as invisíveis, vem ocorrendo uma potencialização dos mecanismos geradores de valor, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de intensificação”. O referido autor ainda afirma que o atual trabalho pautado pelo uso das Tecnologias de Informação Comunicação (TICs) apresenta uma “processualidade contraditória”, uma vez que alinha “tecnologia do século XXI com condições de trabalho herdeiras do século XX”, o que favorece o surgimento de uma nova espécie de sujeito produtivo: o “escravo digital” (ANTUNES, 2018, p. 93).

Neste contexto, os processos internos das próprias instituições escolares também provocam uma intensificação do trabalho docente sob uma sobrecarga tanto de atividades próprias do ofício quanto aquelas provocadas pelas exigências da participação nos processos coletivos. Assim, o professor envolve-se em ações que vão desde o planejamento de estratégias internas da escola, ações com a comunidade e alunos, até auxiliar frequentemente em certas situações do cotidiano escolar como aconselhamento, assessoramento e outras ações correlatas.

Não obstante, a carga horária de trabalho (que não considera a hora-atividade) vem se acentuando ao longo de anos de políticas ineficazes que geraram um desprazer com a profissão e um cansaço emocional causando várias problemáticas, tais como: estress, depressão, distúrbios vocais, disfonias, síndrome de *Burnout*, fadiga e problemas diversos de ordem psicológica.

Outrossim, relacionando ao próprio contexto histórico de realização desta pesquisa, verifica-se que a pandemia de Covid-19 (Sars Cov-2) está provocando uma maximização destes problemas ligados ao adoecimento do trabalhador docente. Nesta perspectiva, ocorre uma corrida intensa pelo uso da tecnologia no sentido de dar conta das demandas que o ensino remoto tem exigido aos educadores. Neste cenário, estão embutidos o cumprimento de prazos, correção de atividades, planejamento coletivo de ações via reuniões remotas, isto sem falar no atendimento a pais e alunos também via remota muitas vezes. Cenários novos, porém com antigas questões que envolvem o trabalhador docente: a precarização, a intensificação e o adoecimento.

O contexto atual da pandemia de Covid-19 tem intensificado o uso de diferentes formas de tecnologias devido às várias mudanças que tem afetado a sociedade em escala global. Assim, o trabalho, as artes, o entretenimento, a escolarização, o ensino, as interrelações, os relacionamentos afetivos e a própria lógica de consumo tem sofrido cada vez mais as influências dessas mediações tecnológicas. Esta face contraditória da vida social contemporânea favorece amplamente o encurtamento de distâncias obviamente, no entanto, provoca ainda mais a intensificação e a precarização quando se trata de trabalho docente.

Nesse caso, diversos educadores submetidos à intensificação das condições de trabalho docente, historicamente precarizadas, já apresentam quadros de adoecimento mental na pandemia de Covid-19, fato este no qual as atuais políticas educacionais e os dirigentes políticos ainda não atentaram para a gravidade que envolve a situação. Todavia, espera-se que pesquisas futuras possam contribuir com o desvelamento do tema em tela, favorecendo assim as produções bibliográficas no âmbito das IES no Brasil e fora dele, ampliando o pensamento

científico em contraposição ao insistente negacionismo emergente tão presente na sociedade contemporânea.

### 1.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: a carreira e remuneração na política educacional

No contexto brasileiro, a valorização docente está definida por um rol de documentos que a normatizam, como a Constituição Federal de 88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, a Resolução nº02/2019 do Conselho Nacional de Educação, a Lei 11.494/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e a Lei 11.738/2008, que versa sobre o Piso Nacional Salarial Profissional Nacional - PSPN. Estes mecanismos legais são basilares no que se refere a uma análise pormenorizada sobre valorização do magistério.

Conforme a Carta Magna brasileira, retificada pela Emenda Constitucional 53/2006, a qual altera o seu Art. 206 da CF/88, propõem-se as seguintes garantias:

V - **Valorização dos profissionais** da educação escolar, garantidos, na forma da lei, **planos de carreira**, com ingresso exclusivamente por **concurso público de provas e títulos**, aos das redes públicas;  
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2006 [grifo nosso]).

Este mesmo direito é ratificado pela LDBEN 9394/96, que define, em seu Art. VII, que o ensino terá como princípio a “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996). Outras legislações específicas – como é o caso da Resolução CNE nº 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata sobre os princípios e regras da organização dos Planos de Carreira na educação brasileira – também dão suporte à organização de políticas de valorização docente.

A este respeito, a Resolução nº02/2009 – CNE define que “a correta organização da Carreira do Magistério transcende os interesses específicos da categoria; significa, na verdade, condição sine qua non para a oferta de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2009). No documento, está clara a importância do docente no que diz respeito a um projeto de educação que prime pela qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, a resolução mostra que o interesse por uma carreira docente bem estruturada não é apenas da categoria dos professores, mas extrapola uma reivindicação

trabalhista da categoria, uma vez que importa a toda a educação brasileira, pois compromete a qualidade do ensino em todo o país.

Segundo autores como Barroso (2005), as atuais políticas educacionais brasileiras são resultantes de um conjunto de ações articuladas a partir do “consenso de Whashington, cujas principais receitas passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação de barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação” (BARROSO, 2005, p. 741). O mesmo autor aponta que, até meados dos anos noventa, a ideia principal era promover um “apagamento da intervenção do Estado” (BARROSO, 2005, p. 741). Todavia, o que se percebe na atualidade é o fim das perspectivas mais ortodoxas do neoliberalismo e uma aproximação contínua, ou mesmo uma busca pelas “propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre Estado e o mercado” (BARROSO, 2005, p. 741). Neste cenário vil, o que se vê é o próprio estado articulando-se em favor do capital e não da sociedade.

Somado a este pressuposto, argumenta Lima (2004, p. 20) que é necessário compreender o “movimento do Estado mínimo e máximo presente nas políticas neoliberais”, assim como perceber a ação histórica do Estado no sentido de se entender que só existe a “possibilidade de políticas sociais porque existem classes sociais e um Estado que precisa administrar e harmonizar tal convivência de forma consensual” (LIMA, 2004, p. 20).

Logo, conclui-se que as políticas resultantes dessa ação articulada dos estados não materializam efetivamente o que a sociedade e a categoria dos trabalhadores da educação têm aspirado ao longo de duras perdas e retrocessos. Assim, supõe-se que é de extrema necessidade (re)pensar o fazer política educacional e, em se tratando de valorização do magistério, um (re)pensar continuamente.

Verifica-se, assim, que o arcabouço documental que versa sobre a valorização docente apresenta certas garantias que refletem desejos históricos da categoria dos profissionais da educação. Entretanto, para alguns autores que discutem o tema, como Gatti e Barreto (2009, p. 8), “apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos [...] a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história”.

### **1.3.2 O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e o FUNDEB como mecanismos de valorização docente**

Não obstante os documentos analisados até aqui sobre a valorização do trabalhador docente, é importante ressaltar outros documentos que a conformam no cenário brasileiro, como

a Lei 11.738/2008, que versa sobre o Piso Nacional Salarial Profissional Nacional - PSPN, assim como a Lei 11.494/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Esse conjunto legal normativo é fruto de ações articuladas do capital em estreita disputa com segmentos que representam os interesses dos docentes e da sociedade organizada.

Outra questão que provoca debate em torno da valorização é o PSPN. Aprovada pela 11.738/2008 na época do então presidente Lula, esta política, apesar de apresentar significativa importância no que tange à valorização do magistério, teve desde sua aprovação um hiato temporal provocado pelas vias jurídicas. Ocorre que em 27 de abril de 2011, o STF reconheceu “erga omnes”<sup>5</sup>, a constitucionalidade da lei do piso. Até a presente data, muitos estados e municípios apresentavam argumentos diversos em relação à (in)constitucionalidade da lei para justificar o seu não cumprimento, em face da incapacidade financeira de alguns entes federados em pagar os valores do piso.

Este argumento é reforçado por vários autores como Chaves; Rolim; Pereira (2014, p. 4-5) quando se percebe que a lei do PSPN “foi aprovada [...] mas com vários problemas em relação à valorização salarial dos professores, pois em vários lugares o Piso foi considerado como remuneração final, incluindo os abonos e gratificações para uma jornada de 40 horas”; ou seja, mais uma vez verifica-se que o piso virou teto. Não obstante, na prática, um “valor abaixo do que vinha sendo praticado em alguns Estados e municípios” (CHAVES; ROLIM; PEREIRA, 2014, p. 4-5).

Não obstante, conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, percebe-se que até mesmo órgãos de representantes da categoria dos docentes reconhecem que as conquistas, até o presente momento, representam muito pouco, perto da real necessidade que se exige à valorização do magistério. Desse modo, o

piso do magistério, financiado majoritariamente com recursos do Fundeb, **equalizou minimamente** a remuneração inicial dos/as professores/as nas redes estaduais e municipais. Agora é preciso estender esse direito aos demais profissionais escolares, numa estrutura de carreira com parâmetros nacionais e com recursos financeiros da União, Estados, DF e Municípios, que atendam às prerrogativas de valorização profissional e de acesso e permanência com qualidade e equidade dos estudantes à escola pública em todo Brasil (CNTE, 2015, p. 10 [grifo nosso]).

Isso se dá, de acordo com a legislação do piso, em função de o valor percebido por um professor da educação básica com formação de nível no início da carreira do magistério público

---

<sup>5</sup> Termo utilizado no meio jurídico que significa o que possui efeito ou vale para todos, obrigando assim todas as partes ao fiel cumprimento de decisões deste tipo.

iniciar um ciclo de majoração a partir de R\$ 950,00, cuja jornada deverá ser compreendida na forma que componha no máximo 2/3 da jornada para o exercício da função em sala de aula e um mínimo de 1/3 para atividades de planejamento, avaliação e coordenação do trabalho didático. Conforme este dispositivo legal, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Esta questão é de suma importância, pois a Lei 11.738/2008 prevê 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). Logo, fica definido que União, Estados, Distrito Federal e Municípios ficam impedidos de fixar um valor salarial abaixo do definido pela lei do PSPN, no tocante ao professor da educação básica com formação em nível médio, iniciante na carreira com jornada de 40 horas semanais.

A Lei do Piso ressalta a data de 1º de janeiro de 2009 para começar a vigorar. Entretanto, ponto de extrema importância a este aspecto constitui-se a questão da sua integralização que, segundo a própria legislação, “será feita de forma **progressiva e proporcional**” (BRASIL, 2008 [grifo nosso]). Isto indica que

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente; III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente. § 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. § 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei (BRASIL, 2008).

Um aspecto interessante é que não poucas vezes estados e municípios brasileiros destacaram suas dificuldades de realizar o pagamento do valor do piso. Neste sentido, a lei amplifica as possibilidades para esta situação admitindo que o “piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias” (BRASIL, 2008). Isto fez com que estados e municípios agregassem valores percebidos como gratificações e vantagens à remuneração docente, no sentido de atestar o cumprimento do PSPN, pagando o piso através desta manobra de composição salarial.

Nesse panorama, o piso salarial profissional nacional dos professores da educação básica reitera a lógica de que, para sua efetividade, é necessária uma grande cooperação dos entes federados, que apesar de garantido em lei, na prática depende de toda uma articulação para que se lhe garanta materialidade do benefício.

Conforme a Lei do Piso, em seu Art. 4º, a

União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado (BRASIL, 2008).

Diante do exposto no texto acima, verifica-se que os entes federados que não tiverem condições orçamentárias de honrar os valores relativos aos salários prescritos da lei do PSPN deverão fazer por escrito uma justificativa de sua incapacidade financeira, solicitando ao Ministério da Educação a respectiva complementação prevista no *caput* da lei. A mesma solicitação deve ser acompanhada de planilhas com os cálculos dos valores gastos, a fim de que se comprove a necessidade de complementação.

Outro aspecto de suma relevância acerca do PSPN é o seu reajuste que se dá no mês de janeiro de cada ano. De acordo com o Art. 2º, “o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009” (BRASIL, 2008). Diante disso, observa-se que existe uma conjuntura legal que busca garantir certa valorização ao professor da educação básica. No entanto, percebe-se no decorrer dos anos um conjunto de embaraços que travaram a efetividade da lei do Piso em diferentes aspectos, entre eles a sua concretude.

Ressalta-se ainda o disposto sobre a integralização dos valores. De acordo com a legislação do Piso, a atualização dos referidos valores “será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente” (BRASIL, 2008).

A tabela abaixo mostra a evolução dos reajustes anuais do PSPN, a partir do ano de sua vigência (2009). Assim, poder-se-á identificar as possíveis oscilações, os avanços e as determinações em torno da materialidade desta política do piso, a partir dos reajustes a ele conferidos ao longo do período supramencionado.

**TABELA 01 – A EVOLUÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN) DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2009-2020)**

Anos	Valores	Aumento percentual com base no valor do ano anterior
<b>2009</b>	R\$ 950,00	*
<b>2010</b>	R\$ 1.024, 67	7,86%
<b>2011</b>	R\$ 1.187,14	15,9%
<b>2012</b>	R\$ 1.451,00	22,22%
<b>2013</b>	R\$ 1.567,00	7,97%
<b>2014</b>	R\$ 1.697,39	8,32%
<b>2015</b>	R\$ 1. 917,78	13,01%
<b>2016</b>	R\$ 2.135, 64	11,36%
<b>2017</b>	R\$ 2.298,80	7,64%
<b>2018</b>	R\$ 2.455,35	6,81%
<b>2019</b>	R\$ 2.557,74	4,17%
<b>2020</b>	R\$ 2.886,24	12, 84%

FONTE: Ministério da Educação (MEC) (Tabela elaborada pelo autor).

É imperativo analisar, ainda, que a lei do Piso não previa uma remuneração direcionada a profissionais com nível superior, mas para professores com magistério de nível médio. Conforme o Art. 2º, “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em **nível médio**, na modalidade Normal” (BRASIL, 2008 [grifo nosso]). Nestes moldes, a lei do Piso é referência para todo o sistema de ensino no que tange à remuneração docente, que acaba por não suprir as demandas dos profissionais de educação de forma ampla, nivelando por baixo, pela formação mínima de nível médio, o pagamento de um valor mínimo à categoria por conta de Estados e Municípios. Uma vez que aos profissionais com nível superior pressupõe-se pagar valores maiores, Estados e municípios tem buscado formas de alterar seus planos de carreira visando somente o cumprimento do piso na perspectiva do valor mínimo, tratando-o não como piso, mas como “teto salarial” para a categoria.

Em contrapartida, alguns dispositivos legais sofrem alterações no sentido de se permitir a admissão de profissionais com formação em nível de médio, também visando o pagamento do “piso mínimo”. A exemplo disso, temos a Lei 9394/96 que, sendo aprovada nos anos 90, previa que todos os profissionais docentes deveriam ter formação em nível superior. Não obstante, ela sofreria alterações e passou a admitir “como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017). Nesse caso, o magistério de nível médio volta à cena educacional após ser abolido pela própria LDB em 96, o que também favoreceu certa acomodação da parte de estados e municípios em cumprir o PSPN.

Conclui-se, assim, que se o PSPN não está cumprindo o propósito para o qual ele foi pensado e construído, é por conta de que a política em si reflete, desde a sua gênese e construção, um cenário de concepções em disputa, onde as forças empresariais promovem, de forma nefasta, o controle sobre essas políticas, buscando neutralizar a participação popular.

Neste sentido, este contexto mostra que a ineficácia desses mecanismos, enquanto políticas públicas de estado, está causando consequências profundas no contexto da carreira docente na educação brasileira, promovendo, entre outras dificuldades, a baixa no poder aquisitivo, a exaustiva jornada de trabalho sob intensa precarização a fim de compor a renda, o desânimo profissional e o adoecimento docente – motivo de inúmeras pesquisas educacionais na atualidade –, assim como o desinteresse e o sentimento de frustração com a profissão escolhida.

Autores como Barbosa (2012, p. 17) argumentam que

A baixa remuneração configura-se como um dos principais causadores dos problemas de saúde por provocar o sentimento de insatisfação e desânimo anteriormente relatados e, também, por levar à intensa jornada de trabalho a fim de completar os rendimentos, o que causa fadiga, cansaço excessivo e desgaste.

Atesta-se, assim, que existem desigualdades marcantes refletidas no campo das políticas educacionais brasileiras, pois o que se vê é que se a política do PSPN, assim como outras iniciativas não tem logrado êxito, é devido a um fator ético e político muito acentuado: as concepções que dão a forma da política, ou os elementos estruturantes de sua tessitura. Nessa lógica, onde os interesses mercantis abafam os da coletividade, as desigualdades só aumentam no contexto da disputa em que as políticas educacionais são concebidas.

Isto demarca o território político-educacional de tal maneira que o próprio sistema que concebe e constrói as políticas é o mesmo que cria e provoca as razões do fracasso destas mesmas iniciativas. Em outras palavras, a desigualdade no campo das políticas é estrutural, mas não porque não haja luta nem resistência, mas sim porque todos os elementos da estrutura organizacional da política educacional possuem marcadores de desigualdade que são implementados pelas forças dominantes para corroer quaisquer possibilidades de avanços sociais na área de educação.

Conclui-se, portanto, que estas questões relacionadas à valorização docente ligadas ao PSPN são extremamente relevantes ao que se pode entender como projeto educativo para o país. No entanto, restam às políticas educacionais uma melhor articulação, planejamento, garantias financeiras, organicidade, comprometimento social e perspectiva real de concretude no que tange às variadas instituições de ensino e seus professores.

Em continuidade ao debate, as reformas promovidas pelo Estado massificam ações no sentido de controlar o processo de tessitura das políticas educacionais que tratam da carreira e da remuneração docente em âmbito nacional. Neste sentido, outra política que merece atenção no contexto é o FUNDEB. Criado pela a partir da Emenda Constitucional 53/2006, tendo sua regulamentação através da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, o texto apresenta as seguintes modificações que se concentraram na questão da “ampliação: da abrangência do Fundo para toda educação básica; dos percentuais de vinculação de recursos, de 15 para 20%; do volume de recursos; da participação da União para o equivalente a 10% do total do Fundo; dentre outras” (CHAVES; ROLIM; PEREIRA, 2014, p. 4).

Conforme o preceituado na Lei 11.494/2007, que trata da regulamentação o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em seu Art. 2º, “os fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007).

Todavia, segundo Chaves, Rolim e Pereira (2014), em relação à aprovação da política pública do FUNDEB, “assim como no Fundef, é estabelecido que os governos estaduais e municipais deverão implantar Planos de Carreira e Remuneração. Mantém-se a formulação de salário condigno, **embora em nenhum documento seja esclarecido sobre o que isso significa ou representa**” (CHAVES; ROLIM; PEREIRA, 2014, p. 4 [grifo nosso]).

Compreendendo o PSPN e o FUNDEB como mecanismos de tentativas de valorização, adiante, o próximo tópico tratará de discutir exatamente esta dimensão que é a valorização dentro do debate entre capital e trabalho docente e suas respectivas concepções de valorização.

### **1.3.3 Valorização ampla ou valorização à moda do capital?**

No contexto da atual fase de aprofundamento das desigualdades oriundas da reestruturação produtiva e da reforma do capital dela proveniente no campo das políticas educacionais, constrói-se um cenário fértil para perda de direitos, precarização das relações de trabalho e, por fim, ocorrência de elementos como o gerencialismo, a adoção da lógica de gestão

privada no sistema público, a heteronomia do trabalho docente e outros sinais que apontam a um ambiente de emergente privatização da educação pública. A este cenário soma-se a interferência de organismos internacionais que ditam as regras do jogo político nos países periféricos no sentido de promover uma articulação global para o desenvolvimento socioeconômico, tendo a educação como carro-chefe desse processo.

Neste sentido, pensar em valorização docente num contexto tão diverso e inseguro é tarefa primordial, no sentido de se gerar reflexões em busca da formação de mentalidades críticas que queiram ir além da postura estática diante do quadro de caos e proletarização docente. Logo, faz todo o sentido questionar: qual a concepção sobre a valorização do trabalho do professor?

Esta abordagem parece até uma simples regra de três diretamente proporcional; no entanto, a realidade na qual o docente se encontra mostra que, na verdade, o neoliberalismo se propõe a valorizar o docente, demonstrando interesse por seu trabalho. Entretanto, o discurso neoliberal é de uma valorização conforme a retórica do capital. Logo, pensar em valorização significa aceitar os pressupostos da retórica capitalista como: gerencialismo, gestão compartilhada, responsabilização, eficiência, avaliação docente, lógica privada, privatização do ensino, educação como serviço etc. Neste sentido, na atual conjuntura da sociedade neoliberal, não existe valorização docente fora desta perspectiva.

Reforçando esta ideia, de acordo com dados do movimento Todos pela Educação, em uma entrevista realizada no dia 24 de setembro de 2018 com o pesquisador norte-americano Eric Hanushek<sup>6</sup>, que atua na Universidade de Stanford (EUA), pesquisando temas ligados à Educação e a Economia, acredita-se que

Primeiro, é necessário desenvolver ferramentas de avaliação apropriadas para que a eficácia do professor possa ser julgada de forma justa e precisa. Além disso, essa avaliação deve levar em conta também o que os alunos estão aprendendo com cada professor. Em segundo lugar, é necessário usar essas avaliações para direcionar as melhorias nas políticas públicas. Mas, se mesmo depois de todo esse esforço, alguns professores não melhorarem, é importante levá-los para outros espaços e áreas onde eles possam ser mais eficazes. Por último, é essencial desenvolver sistemas de recompensa de reconhecimento aos melhores professores e que forneçam incentivos para manter esses docentes nas salas de aula. (HANUSHEK, 2018).

---

<sup>6</sup> Conforme pesquisa no site da Instituição Hoover, Eric Hanushek “é um líder no desenvolvimento de análise econômica de questões educacionais” (HANUSHECK, 2020). Além disso, “introduziu a ideia de medir a qualidade do professor por meio do crescimento do desempenho dos alunos, que forma a base para o desenvolvimento de medidas de valor agregado para professores e escolas” (HANUSHECK, 2020). Somado a isto, “recentemente, Hanushek mostra que a qualidade da educação está intimamente relacionada ao crescimento econômico nacional” (HANUSHECK, 2020).

Nota-se, assim, que a perspectiva de valorização adotada na entrevista acima realça as questões atinentes ao professor, compreendendo-o como um dos segredos, ou fatores determinantes que garantem todo um resultado positivo no processo educativo. Neste diapasão, os professores devem ser atraídos, formados adequadamente, valorizados com uma remuneração competitiva e, por fim, aperfeiçoados de forma continuada.

Isto é reforçado em outra matéria do Todos pela Educação, onde o autor citado afirma que “as evidências mostram que a reestruturação da carreira docente, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, é sinônimo de melhoria da Educação. Assim, o intuito é unir professores, poder público e sociedade civil em torno dessa ideia” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Esta proposição se articula com os objetivos dos organismos internacionais como a OCDE, que tem uma percepção muito clara e particular do trabalho docente. Esta concepção mostra informações de como a questão do docente é encarada pela OCDE no âmbito das políticas educacionais, expondo a relevância deste profissional para as metas da instituição e seus respectivos países-membros. Nos documentos da instituição, a valorização é necessária, uma vez que “os professores constituem o centro do sistema escolar e que as pesquisas mais diversas confirmaram o quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos” (OCDE, 2004, p. 1 *apud* MAUÉS; COSTA, 2020, p. 102).

Como se vê, sobejam argumentos de todas as concepções e matizes ideológicas em favor da importância do trabalho do docente, uma vez que sua ação possui desdobramentos que implicam no desenvolvimento de todo o país. Neste sentido, tanto organismos internacionais quanto grupo locais de corporações nacionais de empresários ligados à educação apresentam a mesma tônica em seus discursos.

Em contraste a esta posição, sindicatos, associações e segmentos diversos ligados à educação afirmam que a educação pública só pode avançar quando “as perspectivas de melhoria na qualidade do ensino estão articuladas com a valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores” (CARISSIMI; TROJAN 2011, p. 58). Constatase, portanto, que a valorização docente só se dará de forma plena quando se vencer o fantasma do desprestígio, da desigualdade, da precarização, provocando transformações profundas através de políticas de estado sérias e articuladas em torno da valorização e conferindo o devido reconhecimento social ao trabalhador docente, em relação a outras profissões.

Obviamente que a valorização na forma de reconhecimento não reflete apenas a retribuição pelo trabalho escolar, mas também suas motivações e expectativas em relação à permanência no seu próprio trabalho, e também projeções pessoais futuras.

Estes pressupostos são ratificados por Zatti e Minhoto (2019, p. 8), ao afirmarem que

A valorização da carreira vai além da concessão de prêmios ou incentivos monetários, sendo necessário oferecer a possibilidade de desenvolvimento profissional, condições dignas de trabalho, estímulo à qualificação e garantia de salários condignos com a formação e a relevância da profissão, ao contrário do que enseja o raciocínio simplista de que os professores são motivados apenas por incentivos monetários.

Observa-se, assim, que a visão pragmatista dos pensadores neoliberais da educação está um tanto turva ao tomar a valorização docente apenas pelo viés da retribuição financeira, visando com isso a tão esperada qualidade da educação. Nota-se que tal valorização cobre todo um processo que busca garantir o bem-estar do trabalhador docente em amplas dimensões, entre elas a social, a humana, a pessoal e a profissional.

Diante disto, o debate em torno da valorização vem sendo cada vez mais vinculado à necessária questão de ordem em torno da atenção de uma valorização ampla do trabalhador da educação, que perpassa necessariamente pela completude das demandas que permeiam todo o trabalho docente, seja a formação inicial e continuada, a remuneração, a carreira, os incentivos e as garantias de sua estabilidade. Entretanto, o que se percebe, através das políticas educacionais implementadas na atualidade, é um movimento oposto a esta histórica demanda, cujos direitos são negligenciados e seus trabalhadores expropriados em favor de manutenção de interesses do grande capital privado, concomitante a um processo contínuo de (des)valorização do professor em muitas redes de ensino nos estados e municípios brasileiros. O estudo ainda mostrará detalhes acerca deste aspecto em seções posteriores.

Importante mencionar ainda que, para muitos organismos de classe que representam a categoria dos docentes, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, a valorização do magistério deve ser

mais justa e atrativa para a carreira concentra-se num maior valor de vencimento inicial e no estímulo à qualificação profissional. De pouco vale um plano com vencimento inicial irrisório e com grande dispersão entre os níveis e classes. Além de desestimular os profissionais qualificados e vocacionados à profissão de educadores, essa estrutura de plano dá falsa impressão de valorização aos profissionais mais antigos, que muitas vezes somam vantagens pessoais, mas também gratificações e abonos que não se manterão nos proventos de aposentadoria (CNTE, 2009, p. 13).

Percebe-se, portanto, que ainda falta muito por fazer no sentido de se garantir uma política salarial condigna ao trabalhador e à trabalhadora da educação, sendo que, até o presente

momento, as políticas de educação que versam sobre a matéria são mecanismos desarticulados, difusos e que não correspondem à totalidade do que se possa aceitar como uma política de estado que atenda efetivamente à carreira e à remuneração dos docentes, em sentido amplo.

Esta questão é de suma relevância ao processo de construção de políticas educacionais de carreira e remuneração. No entanto, coexistindo paralelamente com este processo de construção, existem movimentos diversos que buscam arvorar a bandeira da luta pela valorização do magistério, querendo fazer deste um discurso particular de certos movimentos. Segundo Gatti (2012, p. 88), “nas diferentes esferas da gestão pública da educação há um movimento que se preocupa com os planos de carreira do magistério, embora ele ainda não tenha abrangência total.”.

Mesmo porque a valorização do magistério deve ser analisada a partir de concepções de valor que não se podem compreender descoladas da realidade docente. Quando políticas educacionais buscam este movimento, acabam provocando percepções frias e distorcidas que não compreendem o educador em sua concretude e acabam “descurando da ideia de coletivo e o compartilhamento de saberes e responsabilidades, como também os processos de avaliação docente, as políticas de abono salarial e prêmios, e até de carreira docente” (GATTI, 2012, p. 93).

A valorização docente deve ser ampla, pois ela resulta da “atuação de professores no seu trabalho, em situações em que demandas diversificadas que provêm do movimento da sociedade contemporânea, ocorre em um determinado contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal” (GATTI, 2012, p. 93).

Esta questão da valorização causa polêmica, devido ao fato de que a forma de se atribuir valor ao trabalho do professor se faz de maneira descolada de sua concretude. Conforme Gatti (2012, p. 91), “o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações”. Logo, as próprias condições de trabalho do docente, já historicamente precárias, devem determinar o valor social e, por fim, o reconhecimento destes trabalhadores, e não os discursos de “experts” de diferentes organismos internacionais.

Em continuidade ao trabalho (e realçando o debate), a próxima subseção, em caráter analítico, elencará os diferentes discursos e concepções dos organismos internacionais acerca do trabalho docente, a fim de se evidenciar as proposições ou mesmo os projetos em andamento que tais instituições têm proposto a respeito da carreira e da remuneração do docente.

## 2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE

Nesta subseção da dissertação, apresentamos uma discussão em torno dos diferentes discursos dos órgãos internacionais no que se refere ao trato da temática da carreira e da remuneração docente e da consequente orientação que estes discursos provocam no trabalho docente em nível de América Latina e Brasil.

Para tanto, esta seção está dividida nas seguintes subseções: “Declaração de Dakar”, “Marco de Ação Regional (2000) – República Dominicana”, “Educação 2030 – Declaração de Incheon (2015)”, “Marco de Ações para Educação 2030”, “A OCDE e o Brasil” e “Relatório Banco Mundial”.

Diante disto, afirma-se que, para se compreender melhor acerca do objeto da carreira e da remuneração docentes nos Planos Estaduais de Educação de Amapá, Pará e Roraima, é necessário contextualizá-lo em torno dos cenários nacional e internacional. A partir dos anos 90, os países da América Latina iniciaram um processo rígido de “contrarreforma”, que consiste em um amplo leque de medidas de reestruturação da máquina administrativa do Estado, no que diz respeito ao aparelhamento do mesmo quanto a controle de gastos, racionalidade técnica, gestão e planejamento eficientes e uma política rígida de austeridade, o que provoca profundas medidas de controle e regulação das políticas educacionais. Nesta perspectiva, a relação entre Estado e sociedade ganha outros contornos a partir desta contrarreforma, pois a mesma implica, entre outras medidas, na adoção da “lógica da gestão privada na gestão pública” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 16).

Assim, para viabilizar esta nova forma de gestão do Estado, este se viu obrigado a firmar um leque de alianças com diferentes atores institucionais atuantes e responsáveis por uma onda neoliberal, que provoca uma forte pressão externa sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento, em especial da América Latina e do Caribe. Entre estes órgãos internacionais, que aqui são identificados como Órgãos Multilaterais (OM), podem ser citados o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A influência desses órgãos direciona, de forma determinante, as políticas educacionais nos países onde tais órgãos atuam. Isto provoca rebatimentos profundos em governos, instituições de ensino, processo educativo e consequentemente nas políticas públicas que norteiam a carreira e a remuneração do trabalhador docente no contexto de Brasil e, consequentemente, na Amazônia.

Ressalte-se, porém, que ocorre um movimento em duas vias paralelas, onde em uma via surgem mudanças no campo socioeconômico através das transformações no setor produtivo no contexto da crise recente do capital, sob a ótica da reestruturação produtiva, e outra via no aspecto socioeducativo, através das políticas educacionais que também são reestruturadas a fim de melhor atender aos interesses do novo consenso econômico societário.

Observa-se, então, que a educação, a partir do contexto da reestruturação produtiva do capital, em nível mundial, busca adequar-se aos desafios do novo consenso da sociedade, pois “de fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” (MORAES, 2001, p. 8).

Não por acaso surgem, com maior destaque neste período, os reformadores empresários da educação, que, entre outros objetivos visam prover a educação com uma lógica privatista e gerencial. Neste sentido, a atuação desses novos atores favorece diretamente ao capital privado, uma vez que, como fundamenta Freitas (2014), esta atuação ganha eficácia tanto pelo fato de que na “segunda onda neoliberal, os reformadores chegam agora com mais força pela experiência que acumularam em 20 anos de atuação sistemática, não só no Brasil” (FREITAS, 2014, p. 1106), mas também

pelo fato de que há novos mecanismos de pressão atuando na direção da internacionalização da política educacional, dentre os quais se destacam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as ramificações nacionais expressas por organizações locais dirigidas e financiadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação no Brasil (FREITAS, 2014, p. 1106).

Nesse contexto, diferentes instituições e sujeitos estão demarcando espaço no já tão controverso e disputado terreno das políticas educacionais. Isso provoca contornos diferenciados no cenário brasileiro contemporâneo. Considerando as políticas estimuladas pelos órgãos multilaterais (OM), bem como seus desdobramentos em níveis internacional, nacional e regional, torna-se de suma importância apreender suas reverberações no âmbito das metas de carreira e da remuneração, previstas nos Planos Estaduais de Educação do Amapá, do Pará e de Roraima.

Neste sentido, primeiramente neste capítulo da dissertação, objetiva-se confrontar as diferentes propostas dos OM acerca da carreira e da remuneração docente no texto dos documentos destes respectivos órgãos internacionais. Esta cartografia das políticas educacionais, que tratam da carreira e da remuneração docentes, nos serve de sistema de

posicionamento global (GPS) para se compreender como os dirigentes internacionais pensam e agem acerca do tratamento com o trabalho docente.

Neste sentido, analisam-se, a seguir, informações dos diferentes documentos, tais como a Declaração de Dakar (2000) e seu Marco de Ação, a Declaração de Incheon – Educação 2030 (2015) e seu Marco de Educação 2030, além dos Relatórios da OCDE (2019), da UNESCO e do Banco Mundial, para se perceber o que estas instituições recomendam e regulam a respeito do tema do trabalho docente, no tocante a carreira e remuneração, no contexto internacional e brasileiro.

## 2.1 DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000)

No período decorrido de 10 anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), a UNESCO realizou, em diversos países do mundo, um amplo processo de discussão e avaliação dos avanços das metas e diretrizes elencadas em Jomtien. Esta conferência visava “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à na infância” (UNESCO, 2001, p. 5).

O processo de avaliação das ações definidas em Jomtien foi desenvolvido de forma que os dirigentes e os representantes cada país realizavam suas respectivas avaliações internas sobre o alcance das metas de Jomtien em seus próprios países. Após isto, destacam-se dois grandes eventos que foram realizados no período. O primeiro foi a Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas (também chamada de Conferência Regional de Santo Domingo), realizada em fevereiro de 2000 na República Dominicana. O seguinte foi o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar em abril de 2000 – ambos os eventos buscavam perceber se os objetivos de Jomtien obtiveram progressos significativos.

Conforme o texto da Declaração de Dakar (2000), no campo da educação brasileira ocorreram diversas conquistas significativas e quantitativas, porém muitas lacunas ainda persistem devido aos “déficits que a educação acumulou ao longo de sua história” (UNESCO, 2001, p. 5). O documento também afirma que estes problemas devem ser monitorados constantemente pela sociedade e tratados com seriedade pelos governos que devem viabilizar políticas permanentes de Estado, a fim de se dirimir as assimetrias no cenário da educação brasileira.

Das discussões desenvolvidas no Fórum Mundial de Educação para Todos, em Dakar, Senegal (2000), originou-se o “Marco de Ação de Dakar”, que constitui importante documento

onde constam os compromissos firmados pelos países membros da UNESCO. Desta declaração extraem-se seis objetivos assim dispostos:

- I expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001).

Nota-se no documento a preocupação com aspectos como a melhoria no cuidado com a criança e as minorias étnicas, com o fim das disparidades de gênero e com a melhoria de todos os aspectos da qualidade da educação, buscando assegurar sua excelência. Estas são as demandas a que se comprometem os dirigentes e os representantes dos países participantes do evento. Todavia, há que se ressaltar que, para o sucesso desta empreitada, um fator determinante está em evidência: o trabalho docente.

O professor é, assim, um dos elementos que estão no epicentro do processo ensino-aprendizagem e no processo de construção das políticas públicas de educação em nível de Brasil e de mundo. A este respeito, a declaração de Dakar expõe um compromisso imperativo ao afirmar que “nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, comprometemo-nos a [...] melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p. 9).

Com base nas lições da década recente (1990-2000), foram traçadas diversas estratégias de intervenção que, de forma articulada e alicerçada, visa um trabalho conjunto para além dos sistemas formais de ensino. Espera-se, com isso, atingir os seis objetivos de EPT propostos no documento. Diante disso, no que se refere ao trabalhador docente, o texto preconiza, na estratégia 69, que é necessário “elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores”, uma vez que os

professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e

catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis de educação os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante ao ensino aberto e a distância; e ser capaz e participar, local e nacionalmente, das decisões a vida profissional e o ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade (UNESCO, 2001, p. 24-25).

Na citação acima, surgem diferentes elementos que acentuam o caráter reivindicatório do compromisso da declaração em favor dos docentes. No entanto, certos detalhes devem ser observados, em virtude de se perceber seus aspectos positivos e negativos. Nesse aspecto, como perspectiva positiva, verifica-se a evidente questão do reconhecimento da importância dos professores em diferentes espaços da sociedade, das reformas e das mudanças condicionadas à participação efetiva dos docentes, do respeito ao professor e sua remuneração adequada, com formação e apoio profissional permanente e, por fim, da participação do docente em decisões que afetem sua vida profissional e o ambiente no qual a docência é exercida.

Como aspecto negativo, cita-se a questão da responsabilização dos professores, uma vez que o documento argumenta que os mesmos “devem aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade” (UNESCO, 2001, p. 25). Não obstante a clara proposta de responsabilização dos professores, há ainda uma questão que suscita amplo debate no campo das políticas educacionais e do trabalho docente, que é o conceito de professor e de educador. No texto da Declaração de Dakar, há uma clara separação entre os dois conceitos, que são pertinentes ao trabalho docente. Mais adiante suscitar-se-á um debate mais aprofundado sobre estes conceitos fundantes.

Ainda a respeito do documento da UNESCO (2001, p. 25), a estratégia 70 revela que “devem ser implantadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores”. Neste argumento subte-se que os tais “bons profissionais” são aqueles que melhor refletem o ideário de “consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia” (UNESCO, 2001, p. 25).

## 2.2 MARCO DE AÇÃO REGIONAL (2000) – REPÚBLICA DOMINICANA

O Marco de Ação Regional é um documento idealizado e construído pelos países da América Latina, Caribe e América do Norte, que se reuniram em Santo Domingo, na República Dominicana, em fevereiro de 2000, para avaliar o progresso das ações planejadas e desenvolvidas ao longo da década, no contexto da ALC.

Este documento tem crucial importância no processo aqui analisado, uma vez que levanta informações de cunho regional que posteriormente seriam tratadas em Dakar no Senegal. Pode-se dizer que os dados elencados neste Marco de Ação Regional dão suporte ao planejamento estratégico da Educação Para Todos - EPT, trazendo ao debate os reflexos regionais dos países.

O próprio documento afirma provocar a corresponsabilidade internacional a fim de que os “organismos deem seu apoio de preferência aos esforços de países com maiores dificuldades para cumprir suas metas” (UNESCO, 2001, p. 29). De fato, o documento ratifica as decisões de Jomtien, dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos países ao longo da década (1990-2000) e planeja as ações para Educação Para Todos nos próximos 15 anos (2000-2015).

No que se refere aos resultados levantados no documento, bem como às informações que são tratadas como ‘temas pendentes’, destacam-se os dados que se relacionam diretamente com o tema do trabalho docente, pela pertinência com o objeto de estudo desta pesquisa. Nesta perspectiva, três dados revelados no Marco de Ação Regional chamam a atenção, pois apresentam a

\*Baixa valorização e profissionalização dos professores. \*Carência de mecanismos eficazes para a formulação de políticas educacionais de Estado, em conjunto com a sociedade civil. \* Pequenos aumentos de recursos para a educação e uso ineficiente dos recursos disponíveis (UNESCO, 2001, p. 30).

Como se percebe, os dados do Marco de Ação Regional mostram que a temática da valorização docente é tratada de forma secundarizada por alguns países, haja vista a mesma não atingir os índices determinados no Plano de Ações de Jomtien. Não obstante, o documento expõe também as dificuldades quanto à elaboração de políticas públicas de Estado na área de Educação, o insipiente investimento de recursos financeiros e a sua má utilização.

### 2.3 EDUCAÇÃO 2030 - DECLARAÇÃO DE INCHEON (2015)

Inspirado nas decisões de Jomtien (1990) e Dakar (2000), o documento da Educação 2030 – Declaração de Incheon (2015) foi elaborado no contexto da Conferência Mundial de Educação, realizada entre 19 e 22 de maio de 2015 em Incheon, na República da Coreia. Neste encontro internacional, participaram diferentes representantes de órgãos colegiados, governos, ONG’s, entidades como UNESCO, UNICEF, PNUD, OEI, OCDE e BM, além de instituições privadas dentre outras tantas áreas relacionadas à educação.

Conforme o texto do documento, os dirigentes dos países participantes assim se propuseram “em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja

holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 1). A nova visão proposta pelo documento preceitua um desafiador *slogan*, que está contido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS4): “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Assim, tal declaração de Incheon se propõe à construção de uma proposta inovadora de educação de caráter global, reconhecendo diferentes temáticas de importância social internacional, que constituem seus eixos de ação, para que se possa alcançar o ODS4. Entre eles podemos citar acesso, inclusão e equidade, igualdade de gênero, qualidade e oportunidade de educação ao longo da vida – ações cujos enfoques estratégicos e indicadores dependem diretamente da mobilização de esforços internacionais, nacionais e regionais.

As Metas estratégicas do Plano de Ação para se atingir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS4 são assim definidas:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para 23 os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

**4.c. Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos**

**desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento** (UNESCO, 2015, p. 20 [grifo nosso]).

Percebe-se em todo o documento a essência do ideário da agenda da Educação 2030, no que concerne a acesso, equidade, qualidade e demais premissas. No entanto, acerca do trabalho docente e da valorização do professor, precisamente na questão da carreira e da remuneração, é pertinente serem feitas algumas observações a respeito, para se inferir se o documento contempla tais pautas referentes aos profissionais da educação.

O documento entende que os docentes são peças-chave para o desenvolvimento da agenda da Educação 2030; por isso requerem uma urgente e imediata atenção quanto a sua valorização, “porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas” (UNESCO, 2015, p. 54).

No documento citado, também resta evidente a preocupação quanto à valorização do professor, tendo em vista que ele é considerado sujeito fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e garantidor da qualidade do ensino. Esta perspectiva se confirma ao se perceber que,

[c]omo os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (UNESCO, 2015, p. 54).

Observa-se, neste ponto específico, uma questão extremamente inovadora em relação ao que foi discutido no documento de Jomtien (1990), que defendia fundamentalmente a qualidade e a equidade, com foco na aprendizagem, secundarizando, portanto, certos interesses dos trabalhadores docentes. Neste documento da Educação 2030, verifica-se a ocorrência de expressões como *empoderamento do docente*, *recrutamento* e *remuneração adequada*, o que reflete certa ampliação, ainda que modesta, da discussão acerca da remuneração e da carreira docentes nesses documentos oficiais, que dão o tom das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Outro dado interessante é que estudos que revelam um pouco da precarização do trabalho docente, em termos internacionais, apontam que para 2030 estima-se que serão necessários cerca de 3,2 milhões de docentes para se alcançar uma educação primária universal, e 5,1 docentes para atingir uma educação do primeiro ciclo da secundária. Não obstante, os professores que anualmente abandonam a profissão deverão também ser substituídos.

Nota-se, portanto, que o documento foi elaborado com base em dados quantitativos que apresentam uma realidade acerca do docente, que há muito tempo já se vê no contexto prático da educação brasileira e mundial; porém percebe-se um histórico descaso de muitos dirigentes dos países em relação a essas demandas do profissional docente. É igualmente relevante perceber tais demandas sendo tratadas em documentos oficiais de Órgãos Multilaterais (OM). Porém, resta dizer se a ocorrência dessas demandas acerca da valorização docente nos documentos aqui analisados traduz realmente o interesse das categorias dos professores, ou apenas reflete medidas paliativas do capital, que expõe um fisiologismo neoliberal em desfavor dos verdadeiros interesses dos trabalhadores docentes.

Ainda a respeito do documento, aborda-se parte da valorização que os profissionais tanto anseiam, indicando que os governos dos países deveriam valorizar seus professores, bem como manter contato aberto com as diferentes organizações que os representam na sociedade. De acordo com a Declaração Educação 2030, os

professores também têm direitos políticos e socioeconômicos, inclusive o direito a condições decentes de trabalho e remuneração adequada. Os governos deveriam tornar a docência uma profissão atraente, que seja a primeira escolha dos profissionais, com formação e desenvolvimento contínuos por meio da valorização de seu status profissional, de suas condições de trabalho e apoio. Os governos deveriam, ainda, fortalecer mecanismos de diálogo político com organizações de professores (UNESCO, 2015, p. 54).

Percebe-se, no fragmento do texto acima, uma expressão de reconhecimento de inúmeras pautas reivindicatórias da agenda dos docentes ao mencionar direitos políticos, condições socioeconômicas, condições decentes de trabalho e formação permanente, assim como uma remuneração adequada, afirmando que é dever dos governos fazer da docência uma prioridade tornando a profissão docente atrativa às novas gerações em processo de formação. Não obstante, o referido texto também propõe um diálogo contínuo com órgãos representativos da categoria docente.

O documento deixa clara a preocupação dos participantes do Fórum Mundial de Educação, de que somente com estas estratégias voltadas a uma educação de qualidade como um todo, com suas múltiplas dimensões, entre elas a valorização do trabalhador docente, é que as metas poderão ganhar materialidade, logrando êxito em relação aos objetivos propostos na conferência.

Para reforçar essa percepção, analisam-se, a seguir, as estratégias indicativas do Plano de Ação da Educação 2030. Conforme o documento, para se garantir uma qualidade na educação ao longo da vida, é necessário

- Desenvolver estratégias sensíveis a gênero para atrair melhores e mais motivados candidatos à docência e garantir que eles sejam alocados onde são mais necessários. Isso inclui medidas políticas e legislativas para tornar a profissão docente atraente para atuais e futuros funcionários, por meio de melhores condições de trabalho, da garantia de benefícios de seguridade social e da garantia de que os salários de professores e de outros profissionais da educação sejam pelo menos comparáveis aos pagos em outras profissões que requerem qualificações similares ou equivalentes.
- Revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos.
- Desenvolver um quadro de qualificações para professores, formadores do quadro docente, supervisores e fiscais da educação.
- Desenvolver e implementar políticas de gerenciamento docente inclusivas, equitativas e sensíveis a gênero, que cubram contratação, treinamento, alocação, remuneração, desenvolvimento de carreira e condições de trabalho, além de melhorar o status de professores e educadores e também a qualidade do ensino.
- Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Desenvolver e implementar sistemas eficazes de feedback para apoiar um bom ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a garantir que a qualificação promova impacto positivo no trabalho dos professores.
- Fortalecer as lideranças escolares para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- Implantar ou fortalecer mecanismos para o diálogo social institucionalizado com professores e suas organizações representativas, de forma a garantir sua participação total no desenvolvimento, na implementação, no monitoramento e na avaliação da política educacional (UNESCO, 2015, p. 55).

Percebe-se, no conteúdo do documento, uma iniciativa de motivação em torno dos profissionais de educação, entre eles os candidatos ao curso de Pedagogia, bem como ao fortalecimento da profissão do pedagogo, reconhecendo tal profissional em sua esfera de atuação. A ideia é tornar a pedagogia uma área atrativa aos futuros profissionais e, para tanto, são propostas até medidas legislativas e políticas para viabilizar este intento.

No geral, medidas diversas são sugeridas no documento mencionado, tais como revisar, analisar e fortalecer a formação docente; melhorar as condições do trabalho docente, garantindo-lhe seguridade social; garantir que a remuneração docente seja equivalente à de outros profissionais com o mesmo nível de formação; promover a carreira docente; e, por fim, mas não menos importante, estabelecer mecanismos de diálogo constante com a categoria dos docentes e as organizações que os representam, a fim de desenvolver a implementação, o monitoramento e a evolução de políticas educacionais.

Nota-se, portanto, que o documento originado do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon na República da Coreia, constitui um marco nas lutas em torno de uma educação de qualidade. Esse documento supera, inclusive, certas demandas levantadas no movimento “Educação para Todos”, 1990, realizado em Jomtien, no que se refere à questão do trabalho docente, haja vista que o documento originado na Tailândia trata da temática de forma

reduzida e, portanto, secundariza os problemas atinentes ao trabalho docente em favor da questão da aprendizagem do ensino na educação básica.

Não se trata, todavia, de fazer apologia ao movimento realizado na República da Coreia em 2015, desmerecendo Jomtien. Ao contrário, reconhece-se o valor e a importância de ambos os movimentos no processo histórico e dialético das transformações em torno da educação no mundo, assim como na luta de educadores e educadoras ao longo dos anos. O que se faz aqui é tão somente apontar os avanços que um movimento obteve em relação a outro, tendo como referência a temática da carreira e da remuneração docentes.

É de se ressaltar, também, que não é porque o movimento realizado em 2015 se aproxima mais das reivindicações históricas da categoria que ele esteja isento do olhar crítico e da análise criteriosa desta pesquisa. Ao contrário, reconhece-se que o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, também foi um movimento que expressa a diversidade de interesses sociais, políticos e econômicos, os quais perpassam diretamente pela conjuntura das políticas educacionais atuais e, portanto, constituem um terreno de disputas políticas e ideológicas, pois expressa esta multiplicidade de sentidos e significados.

Ao contrário de muitos movimentos históricos que são analisados como um fenômeno fixo no passado, Incheon é fruto de uma realidade recente que ainda está em processo histórico, cujas metas, diretrizes, objetivos e indicadores ainda terão sua materialidade avaliada e evidenciada (ou não) pelo olhar crítico dos pesquisadores.

No que se refere ao objeto deste trabalho, nota-se uma disparidade entre o que propõe o documento da Educação 2030 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), principalmente quanto à questão do financiamento. Na meta 20 do PNE, está determinado que até o final do decênio o investimento público em educação deverá chegar à ordem de 10 % do PIB. Já o documento da Educação 2030 defende a aplicação de apenas 4 a 6% do PIB. Conforme este texto, os governos devem “alocar pelo menos de 4% a 6% do produto interno bruto (PIB) para a educação” (UNESCO, 2015, p. 67). Nota-se que, quando o assunto é financiamento, a política exposta no documento mostra-se totalmente alinhada à ordem global que prevê a redução dos investimentos em educação.

O discurso evidente no documento em análise mostra, de forma objetiva, entre outras medidas, a proposta discursiva de otimizar o financiamento, porém, para isto ocorrer de fato, “é necessário expandir a base tributária (principalmente com o fim de incentivos fiscais danosos), de forma a evitar a evasão fiscal e, assim, aumentar a parcela do orçamento nacional dedicada à educação” (UNESCO, 2015, p. 67). Diante disto, percebe-se uma ambiguidade entre o discurso do documento e a implementação prática das políticas no Brasil, pois o que ocorre

na educação brasileira é o desmonte, a perda de direitos, os cortes de verbas e a austeridade fiscal de tal forma que as perspectivas em relação aos recursos financeiros para a políticas de educação no Brasil não são nada animadoras.

#### 2.4 MARCO DE AÇÕES PARA EDUCAÇÃO 2030

Considerando este cenário, ressalta-se que aconteceu, ainda em 2015, a 38ª da Reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde 195 países, com suas respectivas delegações participaram a fim de referendar as decisões realizadas em Incheon para aprovar o “Marco de Ações para Educação 2030”. Este evento ocorreu em Paris, na França, e a delegação brasileira marcou presença tendo à frente o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, que socializou aos demais participantes do evento as experiências educativas exitosas que estavam sendo desenvolvidas no Brasil, expondo, assim, as iniciativas do governo da época na área de educação.

A meta central do texto do marco da educação 2030 é promover a educação de qualidade, inclusiva e igualitária ao longo de toda a vida para todos. Para tanto, os enfoques estratégicos estruturais do documento do marco buscam incrementar a articulação de políticas, planos, legislações e sistemas no intuito de viabilizar a promoção da educação como meio de inclusão e igualdade de gênero. A ideia é que os países signatários do referido marco possam, mesmo em estado de emergência social, oferecer uma educação com qualidade de aprendizado a todos até 2030.

É importante ressaltar que a Declaração de Incheon – Educação 2030 é resultado de um conjunto de ações articuladas entre vários órgãos internacionais que, desde a Declaração de Jomtien (1990) na Tailândia, traçaram metas e estratégias para a educação em escala global, considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas – ONU. Essas metas e estratégias foram ratificadas em Dakar (2000) e ganharam o esforço da Iniciativa E-9, que constituiu um Fórum estabelecido em 1999, objetivando a aceleração do alcance dos objetivos da Educação Para Todos (EPT) através de seu Comitê Diretivo<sup>7</sup>. Esta iniciativa E-9 é composta pelos nove países mais populosos do sul do planeta: Bangladesh, Brasil, Egito, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

---

<sup>7</sup> O Comitê Diretivo da EPT, convocado pela UNESCO, é composto de Estados-membros que representam todos os seis grupos regionais da UNESCO, a Iniciativa E-9\* e o país-sede do Fórum Mundial de Educação 2015; as cinco agências convocadas da EPT (UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA e Banco Mundial); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Parceria Global pela Educação (Global Partnership for Education – GPE); a sociedade civil; a profissão docente; e o setor privado (UNESCO, 2015, p. 54).

## 2.5 A OCDE E O BRASIL

Iniciamos este ponto da discussão a partir de um texto que evoca várias razões preliminares sobre o porquê da participação do Brasil junto as ações da OCDE. Apresentamos a seguir um pequeno panorama estruturante da instituição, sua lógica de ação e as ações que o Brasil tem desenvolvido junto à mesma organização. Conforme o relatório “Trabalhando junto com o Brasil” (OCDE, 2018, p. 04):

Com um Produto Interno Bruto de US\$ 3,147 trilhões\* e uma população de 208 milhões de habitantes, o Brasil é a sétima maior economia do mundo. A sua expressão formal de interesse em se juntar à OCDE é portanto, de grande importância estratégica, e ainda mais, por ser a primeira a vir de um Parceiro Chave.

Este texto expõe uma breve cartografia socioeconômica do Brasil e expressa, de forma diplomática, o reconhecimento da parceria entre a nação brasileira e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Trata-se de uma síntese da parceria que se mostra promissora, no sentido de se fomentar a construção de políticas em diversas áreas, objetivando o desenvolvimento das nações signatárias da organização.

Sediada em Paris, na França, a OCDE está atualmente formada por 38 (trinta e oito) países membros que são:

Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Peru, Reino Unido, Estados Unidos (OCDE, 2021)

Estes países representam as economias mais avançadas do mundo e, por meio da OCDE, trocam informações e alinham diferentes ações no sentido de fortalecer as políticas públicas a fim de potencializar o crescimento e o desenvolvimento dos países-membros da organização.

O relacionamento com o Brasil iniciou a partir do ano de 1999, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando uma estratégia (Programa) da instituição foi criada com vistas à cooperação com a nação brasileira. A partir de então, as relações com a instituição tiveram largo estreitamento e, embora o Brasil não seja um país membro da OCDE, ele é considerado um parceiro chave nas relações econômicas da organização, pois possui papel fundamental em determinadas relações bilaterais envolvendo diferentes articulações com os membros da organização.

Neste contexto, é importante ressaltar o Ato de Cooperação assinado pelo Brasil em 2019, já no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. O referido documento prevê o

aprofundamento das relações de cooperação, visando aprimorar políticas públicas nas diferentes áreas de macroeconomia, agricultura, comércio, educação e outras estrategicamente planejadas pelo governo. Conforme o documento do Ato de Cooperação entre Brasil e OCDE as metas são:

- \* A participação nos diálogos políticos da OCDE nas questões globais emergentes;
- \* O apoio, conforme solicitado, ao estabelecimento de políticas e à implementação de reformas de políticas econômicas, sociais e ambientais, inclusive através de monitoramento regular, avaliação e estudos comparativos;
- \* O aprimoramento de políticas públicas e dos serviços públicos, com a identificação de oportunidades e apoio aos esforços para promoção de uma boa governança; e
- \* A promoção de uma melhor compreensão dos desafios políticos relacionados às mudanças estruturais e ao crescimento de longo prazo nos países em diferentes níveis de desenvolvimento. (BRASIL, 2019).

Todo este arcabouço legal que norteia a cooperação brasileira na OCDE é resultado de sólido relacionamento multilateral que mostra uma perspectiva da qual o Brasil é visto como participante de uma imensa comunidade global, onde há partilha de dados, cruzamento de informações e troca de experiências no intuito de fortalecer as políticas públicas entre os países membros e parceiros.

Logo, para se entender melhor a relação deste órgão multilateral com o objeto do trabalho docente e as políticas educacionais, realizar-se-á um estudo sobre dois documentos da OCDE, que refletem esta estreita relação com o Brasil na atual conjuntura neoliberal global, percebendo suas imbricações com a educação. Estes documentos são: a) o relatório da OCDE intitulado “Trabalhando junto o Brasil”, produzido e editado pela secretaria de relações globais da instituição em 2018; e b) o “Panorama da Educação”, publicado pela OCDE e republicado no Brasil pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2019.

Em relação ao primeiro documento, nota-se a ênfase na partilha de informações para favorecer a cooperação entre as nações do bloco e, assim, melhorar as políticas entre os mesmos nos diversos campos, sejam econômicos, políticos ou sociais. Segundo o relatório *Trabalhando junto com o Brasil* (2018), a

implementação de políticas eficazes exige dados e informações que sejam abrangentes e adaptadas às necessidades de um país e internacionalmente comparáveis. Com sua participação no trabalho da OCDE sobre educação e competências, o Brasil tornou-se parte de uma comunidade global que compartilha experiências e faz um intercâmbio de melhores práticas no desenvolvimento de políticas de educação e de formação (OCDE, 2018, p. 42).

Como se observa, o objetivo claro de fomentar a educação partindo da formação docente constitui uma das premissas fundamentais. Isto reflete o sentido primordial da parceria

Brasil/OCDE, que visa também fomentar a troca de práticas bem sucedidas entre países do bloco, a fim de otimizar as políticas já desenvolvidas pelos países, uma vez que a participação do Brasil na OCDE possibilita-lhe o acesso a redes internacionais de conhecimentos e políticas.

A OCDE possui uma estrutura sólida quanto a pesquisas e bases de dados quantitativos acerca de conhecimentos da realidade internacional dos países, o que lhe possibilita a comparação analítica entre as diferentes realidades e a discussão sobre as políticas necessárias entre os participantes. Neste sentido, a instituição OCDE se coloca à disposição do Brasil para compartilhar “evidências e dados comparáveis para melhor informar a tomada de decisões da política educacional, fundamental para impulsionar o crescimento econômico inclusivo” (OCDE, 2018, p. 42).

Outro aspecto de suma importância é compreender as propostas de avaliação do ensino, fomentadas pela OCDE, pois as mesmas apresentam rebatimentos profundos nas políticas educacionais brasileiras. Neste sentido, destacamos dois mecanismos da OCDE que são: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS).

Primeiramente, a PISA é uma avaliação de ocorrência trienal que busca avaliar os sistemas de ensino internacionalmente, realizando o teste e avaliando as habilidades e os conhecimentos de alunos com 15 anos.

Em 2015, mais de meio milhão de estudantes, que representando 28 milhões de jovens de 75 países, participaram do teste. O forte engajamento do Brasil no Programa é refletido em seu papel de Vice-Presidente do Conselho de Administração do PISA. Em outubro 2016, o Brasil recebeu a 42ª reunião do Conselho em Brasília (OCDE, 2018, p. 42).

É importante conhecer estes instrumentos de avaliação externa internacional, pois eles refletem o ideário da instituição e trazem em seu bojo sérias implicações em relação à responsabilização acerca do processo de ensino. A PISA, dentre vários instrumentos de levantamentos de dados, fornece as informações para elaboração das políticas da OCDE. A mesma é realizada trienalmente, e no Brasil é elaborada com a participação da Fundação Lemann<sup>8</sup> e do Ministério da Educação (MEC).

Destacamos, ainda, a participação do Brasil no conselho diretor do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – órgão cuja vice-presidência é exercida pelo

---

<sup>8</sup> “A Fundação Lemann é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

Brasil, que atua de forma alinhada aos interesses da organização quanto à regulação, ao monitoramento e à avaliação da educação brasileira.

Outro instrumento de suma importância nesta análise é a Pesquisa Internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem (TALIS). Conforme o documento em análise, a TALIS consiste em “uma pesquisa internacional de larga escala que se concentra nas condições de trabalho dos professores e no ambiente de aprendizagem nas escolas” (OCDE, 2018, p. 42). Esta, de fato, apresenta uma relação mais direta com o trabalho docente, pois, como a própria instituição diz, ela busca fornecer um barômetro da profissão docente a cada cinco anos, considerando que as duas últimas edições da pesquisa foram entre 2013 e 2018.

Alguns dados da TALIS 2013 apresentam informações sobre a precarização docente, especificamente quanto ao tempo dedicado pelos docentes para ministrar, produzir, aplicar e corrigir suas aulas. A pesquisa busca demonstrar o quanto de tempo realmente o professor brasileiro gasta realmente ensinando, em vez de executar outras atividades paralelas à docência. Entre outros dados que a TALIS expõe, destaca-se que os

- \*Professores no Brasil relatam gastar 25 horas por semana ensinando, ou seja, 6 horas a mais do que a média da TALIS.
- Por outro lado, eles relatam gastar um número similar de horas desempenhando uma variedade de atividades relacionadas ao trabalho quando comparados à média da TALIS.
- Professores no Brasil declaram gastar 20% de seu tempo de aula mantendo a ordem em sala (comparado com 13% em média nos países da TALIS).
- Dessa forma, no Brasil, menos de 70% do tempo de aula é gasto com ensino e aprendizagem de fato (OCDE, 2013, p. 3).

É de grande valia sondar estes dados e inferir sobre o que eles revelam. Dentre as informações, pode-se observar que 20% é o tempo que os professores brasileiros gastam com indisciplina, quando deveriam investir esse tempo ensinando. Outro dado é que a pesquisa aponta que menos de 70% do tempo disponível são dedicados ao efetivo ensino-aprendizagem.

Segundo o Relatório Nacional, “a pesquisa TALIS entrevista professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além dos diretores de suas respectivas escolas” (INEP, 2014, p. 3). No caso do Brasil, um número de “14.291 professores preencheram os questionários da TALIS, resultando em uma taxa de participação efetiva de 91%.” (INEP, 2014, p. 8). O que se infere nesta pesquisa, entretanto, é que se trata da questão do tempo do labor da docência, o tempo gasto em relação a planejamento, correção de atividades dentre outras, sem considerar, porém, as questões relativas à remuneração e à carreira do professor. Logo, a pesquisa focaliza na própria prática restrita da sala de aula e nas condições de efetividade do ensino, limitando-se a aspectos da cultura escolar.

Além disto, percebe-se que o Brasil ocupa uma posição estratégica nos quadros da OCDE. Tal relação tende a ditar as regras das políticas educacionais de forma determinante. Com o objetivo de compreender melhor esta argumentação, mostra-se a seguir um quadro com o gasto público em educação, tendo como referência o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) que é destinado pelos países no investimento público em educação.

**Quadro 04 – Produto Interno Bruto aplicado em Educação**

<b>Brasil</b>	<b>5,6%</b>
Suécia	5,8%
Bélgica	5,7%
Islândia	5,7%
Finlândia	5,8%
Noruega	7,7%
<b>Países da OCDE</b>	<b>4,4%</b>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do Relatório da OCDE/INEP – Panorama da Educação (2019)

Ao analisarmos o exposto no Quadro 3, e compararmos os dados com a Meta 20 do PNE 2014-2024, que trata sobre o percentual 10% do PIB para a educação, nota-se que existe, da parte dos relatório da OCDE, um reforço no discurso da “eficiência com pouco”, ou do “faz mais com menos”, ao perceber os percentuais do PIB dos países que destinam à educação. Percebe-se, assim, que o documento enfatiza (indiretamente) que o investimento do PIB na educação não é determinante para se alcançar uma educação de excelência, pois os demais países mencionados não investem o patamar do Brasil (5,6%). No entanto, esses países têm uma educação de boa qualidade.

Nota-se, ainda, que os países da OCDE que recebem o investimento apenas de 4,4% do PIB são todos países-membros da organização e possuem uma economia sólida e de destaque no cenário internacional. Como se não bastasse, comparar o Brasil com Suécia, Bélgica e Islândia, sem considerar as especificidades dos países em questão, deixa um rastro de intencionalidade no discurso do documento.

O documento intitulado “Panorama da Educação” (OCDE, 2019) trata apenas de dois aspectos do trabalho docente: o salário do professor e a lotação das turmas. Traçar um “panorama” da educação brasileira apenas com esses coeficientes, deixando de lado um

conjunto magnífico de informações, é elencar dados que no mínimo apresentam um relatório insipiente.

No entanto, refletindo de outra maneira, tendo a perspectiva a partir da análise do ensino fundamental e médio, considerando que a força da agenda reformista é focar na Educação Básica, percebe-se uma questão interessante nos dados do relatório da OCDE. Conforme o relatório, nos

ensinos fundamental e médio, o gasto por aluno nas instituições públicas brasileiras é em torno de US\$ 3,800.00, menos da metade da média dos países da OCDE (US\$ 9,300.00). Já o gasto por aluno nas instituições públicas de educação superior no Brasil é de US\$ 14,200.00, abaixo da média da OCDE, de US\$ 16,100.00 (OCDE, 2019, p. 19).

O que mostra que mesmo que aparentemente o relatório OCDE/2019 mostre que o Brasil investe em educação o equivalente a países como a Suécia e a Bélgica, mesmo assim o gasto por aluno ainda é muito insipiente para a demanda que se tem. No entanto, há que se analisar um fator importante nesses dados. Eles tratam de gastos com segmentos específicos (ensinos fundamental, médio e superior). Ao analisarmos as informações com maior precisão, verifica-se que elas revelam que o gasto com educação em instituições de ensino superior é mais que o triplo com o gasto na educação no ensino fundamental e médio.

Se considerarmos que, na presente realidade brasileira, a luta constante do capital está dirigida às universidades públicas brasileiras, na forma de mercantilização das instituições e de captura de sua autonomia, este dado induz que os gastos com o ensino superior seriam altos.

Dito de outra forma, o gasto com ensino superior no Brasil está bem próximo daquilo que é gasto pelos países da OCDE, o que denota que esse nível de educação não requer investimentos, já que o setor com média mais distante seria o Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, a Educação Básica. Esta, pela grande distância entre o que se gasta no Brasil e o que é gasto pelos países da OCDE, mereceria maior atenção e, conseqüentemente, investimentos.

Quanto ao salário do trabalhador docente, o Relatório “Education at a Glance” (OCDE, 2019) mostra informações um tanto pontuais e vagas. No entanto, tais informações não deixam de expor uma realidade em que o Brasil está inserido há décadas. O documento aponta que os

países latino-americanos presentes no EAG 2019 (México, Costa Rica, Chile, Colômbia e Brasil) apresentam salários iniciais para seus docentes abaixo da média OCDE (US\$34,540), sendo que no Brasil os professores dessa etapa (e na educação básica pública como um todo) contam com um piso salarial nacional anual equivalente a US\$ 14,7754, menor que o salário inicial apresentado pelos cinco países mencionados (Gráfico 13) (OCDE, 2019, p. 23).

Como visto, dos países da América Latina presentes na EAG/2019, o Brasil está no último lugar no quesito remuneração docente. Mesmo com a criação do Piso Salarial Nacional dos Professores, recém-criado pela Lei 11.738 de 18 de junho de 2008, nota-se que isso constitui uma iniciativa que já nasce defasada, por não atender às necessidades básicas dos profissionais em educação, tampouco refletir uma política pública eficaz.

Não obstante, a entidade também busca o alcance dos sindicatos e das organizações representativas de classe. No relatório *Trabalhando juntos com Brasil -2018*, esta perspectiva é evidente, pois a OCDE, através do TUAC, seu comitê de assuntos sindicais, objetiva promover amplo contato com as entidades sindicais em diferentes países no intuito de alinhar as demandas dos trabalhadores em variadas escalas de direitos às diretrizes da organização. Entre os órgãos sindicais em franco processo de diálogo com a OCDE, temos a Central Única dos Trabalhadores – CUT (Brasil), a Confederação Internacional Sindical (CSI) e a Confederação Sindical das Américas (CSA).

O Comitê Consultivo Sindical (TUAC) é uma organização sindical internacional que tem status consultivo junto à OCDE e seus vários comitês. O TUAC trabalha em estreita colaboração com a Confederação Sindical Internacional e com a Confederação Sindical das Américas para garantir que a voz dos trabalhadores em países fora da OCDE também seja ouvida. A Central Única dos Trabalhadores e outros centros sindicais participam de trabalhos realizados na TUAC para preparar as posições tomadas pelos Sindicatos Globais no G20 e outros fóruns (OCDE, 2018, p. 58).

Conforme o exposto, a preocupação da OCDE está centrada na articulação do diálogo “amplo” com as diferentes entidades de organizações sindicais em âmbitos nacional e internacional, a fim de provocar um alinhamento das agendas destes órgãos ao seu projeto de governança global. Certamente, os sindicatos são de extrema valia, uma vez que eles são órgãos de representatividade das diferentes categorias dos trabalhadores docentes em todo o mundo.

Neste sentido, o diálogo aberto com estas representações internacionais deve abarcar os interesses da classe trabalhadora junto à OCDE, independentemente dos conflitos e das disputas existentes dentro dos limites desta relação com o órgão multilateral.

## 2.6 RELATÓRIO BANCO MUNDIAL

Este documento do Relatório do Banco Mundial tem por título “Gestão de pessoas e folha de pagamento no setor público brasileiro - O que os dados dizem?” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 1). Elaborado em 2019, ele constitui um levantamento de dados sobre as finanças

públicas do Brasil. O relatório aponta para uma necessidade de reforma administrativa da máquina pública dos governos, o que proporcionará ganhos fiscais consideráveis aos governos Federal e Estaduais.

Conforme o documento, “são necessárias mudanças na gestão de recursos humanos, permitindo melhorar o planejamento estratégico da força de trabalho, ampliar a produtividade e identificar os servidores com melhor desempenho” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 5). Observa-se, na forma de inferência, a expectativa de que as mudanças possam gerar melhoramento quanto ao planejamento estratégico e à otimização da produtividade, porém assinala a identificação de sujeitos excepcionais no desempenho laboral, o que denota a tônica da meritocracia no texto do relatório.

Outro ponto de atenção percebido nos dados explícitos do documento é a questão do gasto público dos governos. De acordo com o Relatório do BM, os gastos da folha de pagamento do Brasil são altos para os padrões internacionais, pois reflete a disparidade do gasto público frente ao número de servidores. Conforme o relatório, o

Estado brasileiro gasta cerca de 10% do PIB com o pagamento de salários e vencimentos de servidores públicos ativos (2018). Segundo a Secretaria do Tesouro Nacional, somando-se despesas dos regimes próprios de previdência, são gastos aproximadamente 15% do PIB com o pagamento de servidores ativos e inativos. Em termos comparativos, o gasto do setor público brasileiro com folha de pagamentos é alto para os padrões internacionais. O gasto de pessoal é elevado em relação ao número de servidores públicos como proporção do emprego assalariado, cerca de 18%. A relação entre o número de funcionários públicos e a população no Brasil (5,6%) é mais alta do que a média latino-americana (4,4%), mas inferior a países da OCDE (9,5%), por exemplo (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 5).

Um ponto de fundamental importância é a questão da inspiração da proposta reformista do relatório, a qual tem como exemplo duas experiências administrativas: a reforma do Reino Unido e a Reforma Administrativa de Portugal, em 2008. De acordo com informações desses estudos contidas no relatório da UNESCO, certas medidas podem ser tomadas para o funcionalismo público brasileiro. Neste sentido, o documento admite que as

carreiras gerais estão distribuídas por todo o Estado e exercem funções administrativas, de nível básico, intermediário e superior. As carreiras especiais são típicas de uma profissão específica, por exemplo, professores, médicos, dentistas e enfermeiros. A reforma também foi responsável por estabelecer:

1. Taxa de reposição de servidores de 2:1, ou seja, **duas aposentadorias são necessárias para uma nova contratação.**
2. **O fim de progressões automáticas por tempo de serviço.**
3. Possibilidade de entrada lateral, assim como o Reino Unido, em que posições de classes/níveis mais elevados possam ser disputadas por pessoas **de fora do serviço público** (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 26 [grifos nossos]).

Observa-se, no entanto, que tais medidas propostas no documento podem, em certa medida, aprofundar a precarização do trabalho já tão presente no Brasil. Portugal possuía mais de mil carreiras e as substituiu por apenas três carreiras gerais e carreiras especiais específicas. Entre as medidas extremamente danosas ao funcionalismo público, verificam-se: a) a contenção de aposentadorias 2 para 1, ou seja, a aposentadoria de 01 servidor somente ocorrerá na proporção que estiver estiverem disponíveis 02 servidores no efetivo; b) o fim das progressões por tempo de serviço prestado; e c) a entrada lateral, também conhecida como “janelão”, onde pessoas de fora do serviço público disputam os cargos de classes e níveis mais elevados.

Outra questão preocupante no documento é o seu posicionamento quanto ao monitoramento do crescimento da folha de pagamento. As premissas fundamentais que orientam as ações dos órgãos multilaterais defendem a lógica de gestão técnica, eficiente e extremamente austera quanto a gastos, de modo que a saúde e estabilidade financeira dos governos sejam garantidas.

Neste sentido, a lógica de gestão empresarial no setor público tem sido encaminhada por decisões de cunho notadamente privatista, que, em larga escala, visam o arrocho salarial dos servidores públicos em todas as instâncias do funcionalismo. Isto é perceptível ao se notar que os dados elencados no estudo do Banco Mundial objetivam informações a fim de

controlar a taxa de crescimento da folha e ainda garantir progressões de carreira e substituição de servidores à proporção de 1 para 1. A maioria das simulações realizadas mostram [sic] que é possível controlar a taxa de crescimento da folha por meio de políticas de diminuição do reajuste salarial (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 17).

A lógica privatista busca de forma austera literalmente enxugar gastos, controlando o crescimento da folha de pagamento, incluindo a evolução da carreira e a reposição de trabalhadores nos quadros funcionais até que se chegue à escala do nível de 1 para 1, o que significa contratar alguém somente quando um trabalhador se aposentar. Fica claro, no relatório, que, além de controlar gastos, existe a instintiva intenção do órgão em aplicar ações para controlar o crescimento da folha, objetivando a diminuição de políticas de reajustes salariais dos trabalhadores, o que implica em congelamento salarial, defasagem e perdas financeiras. Tudo isso é extremamente preocupante, considerando o cenário atual de retrocessos, expropriação de direitos trabalhistas, desemprego e acentuada crise financeira que tem assolado os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

Como visto, os dados mostram uma ação articulada do Banco Mundial no sentido de garantir a tão desejada eficiência no setor público, com economia de gastos, otimização de

recursos humanos e aumento da produtividade. O estudo mostra ainda uma análise comparativa entre os setores (público e privado), onde a lógica de gestão pública é colocada em análise, de forma a se perceber os ganhos que se pode ter se as reformas propostas forem implementadas, conforme o planejamento da gestão privada.

Conforme o documento do Relatório do Banco Mundial (2019, p. 17), se

no setor privado os recursos humanos são um elemento de diferenciação e obtenção de vantagens competitivas sustentáveis, no setor público se faz urgente uma gestão mais racional, adequada à realidade. São necessárias reformas que proporcionem economia fiscal e que tragam ganhos de eficiência na estrutura das carreiras dos servidores.

É evidente, no relatório, o discurso de urgência dessas ditas “reformas” na administração pública brasileira, no sentido de se provocar o que os técnicos chamam de *choque de gestão* e assim assinalar uma gestão pautada na estabilidade econômica favorável ao desenvolvimento com austeridade, planejamento técnico, flexibilidade, redução de gastos, ganhos exponenciais, aumento da qualidade nos serviços, transparência e meritocracia. O grande problema, já notado nesses pressupostos administrativos, é o risco de tais reformas, ao serem implementadas, causarem a médio e curto prazo aquilo que já se sente na realidade dos trabalhadores brasileiros, que é o desemprego, o arrocho salarial, os cortes e contingenciamentos, a desvalorização do trabalhador, a perda de direitos adquiridos, a precarização e maior aprofundamento do caos social.

Neste sentido, as diretrizes da atual educação brasileira, pensadas e articuladas pelos órgãos multilaterais, apresentam explicitamente um viés de defesa da privatização do ensino público, onde elementos como ajustes fiscais, diminuição de folha de pagamento, austeridade financeira, extinção da carreira, fim de progressões por tempo de serviço, adoção da lógica privada, heteronomia do trabalho docente, crítica à estabilidade do serviço público, entre outras medidas estudadas por estas instituições, representam, no mínimo, um extremo perigo ao trabalho docente, por constituírem um verdadeiro contrassenso em relação ao que historicamente os docentes vêm lutando, discutindo e construindo como propostas de políticas educacionais de valorização docente no Brasil e na América Latina.

Diante disso, mesmo que se considerem aspectos positivos elencados nos relatórios citados, como, por exemplo, melhorar o *status*, a autoestima, elevar o moral, aumentar o profissionalismo e o respeito aos professores em todos os níveis de educação, o respectivo relatório do Banco Mundial apresenta uma forte concepção privatista de trabalho e valorização docente. Considerando as medidas apontadas anteriormente, que atingem em cheio a categoria docente, o que se percebe na verdade é um cenário de uma série de retrocessos e assaltos aos

direitos dos docentes, lançando-os em um campo de incertezas e proletarização, que mostra que o ideário dos documentos internacionais em aumentar a moral dos docentes nunca se tornará realidade caso sejam implementadas essas medidas propostas.

Assim, cientes, portanto, da forma como os organismos internacionais tratam o trabalho docente, e como pensam em relação à carreira e à remuneração dos trabalhadores em educação, torna-se relevante também retomar a discussão, no âmbito brasileiro, para se inferir acerca das políticas educacionais sobre o tema.

Por conta disso, a próxima seção discutirá sobre os Planos Nacionais de Educação através de uma sucinta abordagem sobre o processo histórico no qual se construíram as políticas de educação no Brasil, assim como seus rebatimentos no tocante ao trabalho docente.

### 3 O “NOVO” PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS METAS 17 E 18

A presente seção trata da questão do “Novo Plano Nacional de Educação e as Metas 17 e 18”. A mesma seção está dividida em duas subseções intituladas “Os Planos Nacionais de Educação: Percurso Histórico” e “Carreira e Remuneração Docente no Novo PNE (2014-2024)”, respectivamente.

O objetivo da discussão, nessas subseções, é expor inicialmente uma contextualização histórica do Plano Nacional de Educação no cenário brasileiro, problematizando os inúmeros entraves que esta política enfrentou (e enfrenta) no que concerne a sua efetividade. Após isto, na segunda subseção, é discutido como a questão da carreira e da remuneração docente é abordada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), através do escrutínio de suas metas, especificamente, as 17 e 18 que versam sobre esta matéria.

Para tanto, buscar-se-á auxílio nos argumentos de Saviani (2017), Dourado (2010; 2016; 2017), Mészáros (2008) e Amaral (2017), que discutirão a questão em análise junto a documentos como a Lei 13.005/2014, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE e a LDB 9394/96.

#### 3.1 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: percurso histórico

Estudar acerca do Plano Nacional de Educação é compreender a política educacional como um espaço de disputas de interesses e projetos de poder. O Plano Nacional de Educação já teve várias versões em diferentes períodos da história da educação brasileira. Essas diferentes edições tiveram sua gênese em inúmeras discussões que se desencadearam desde o contexto dos anos 30, com as novas proposituras do movimento escolanovista, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Estes pioneiros tinham um desejo comum: “criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (SAVIANI, 2017, p. 63). Ou seja, com o movimento da Escola Nova, começou-se uma discussão acerca de um Plano Nacional de Educação que contemplasse a educação em todos os seus segmentos, em nível nacional. Diante disso, tal desejo influenciou de forma determinante a Constituição de 1934, a qual no Artigo 150, alínea: a, tornou competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (SAVIANI, 2017, p. 63). Esta mesma

legislação, em seu Artigo 152, institui o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual teria a função principal de elaborar o PNE.

Destas deliberações do CNE, nasceu o “Plano de Educação Nacional”, o qual também se autodenominava “Código da Educação Nacional”. O plano foi encaminhado à Câmara dos Deputados para aprovação; no entanto, com o advento do Estado Novo em 1937, ele caiu no esquecimento.

Na ditadura varguista, o ministro da Educação, Gustavo Capanema Filho, implementou diversas medidas destinadas à educação brasileira. No entanto, ao que se refere a um Plano de Educação, optou-se por iniciativas fragmentadas, que consistiam em “reformas parciais traduzidas nas leis orgânicas do ensino” (SAVIANI, 2017, p. 64).

Com o passar dos anos, uma ‘noção’ geral de Plano Nacional de Educação reaparece no cenário das discussões somente com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pois em seu artigo 92, ela determinava a criação de três fundos: “Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior” (BRASIL, 1961). Não obstante, o inciso 2º desta Lei aborda que o “Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo” (BRASIL, 1961). Como se observa, essa ideia vaga e superficial de plano de educação não contemplava uma política de âmbito nacional para todos os ramos de ensino, mas apenas gerenciava os fundos setoriais, constituindo propostas compartimentadas de ação política.

Em 1964, no período da ditadura civil-militar, o tecnicismo toma conta do macroplanejamento estratégico de toda a estrutura administrativa do governo. Neste sentido, no contexto da educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) torna-se subordinado ao Ministério do Planejamento. Logo, os Planos da área de educação (também setorizados) recebiam a nomenclatura de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC).

Conforme a Lei 5692/71, em seu Artigo 53,

o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano Geral (BRASIL, 1971).

No período da Nova República, em 1993, foi editado o “Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1993). Esse documento fora inspirado na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” de março de 1990, em Jontien, Tailândia. Resta dizer, porém, que tal

plano não se concretizou, pois apresentava uma retórica democrática, todavia estimulava uma descentralização que disfarçava a retomada do controle autoritário das políticas.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, iniciada a partir de 1º de janeiro de 1995, inicia-se um período de peculiaridades na educação brasileira. Neste período, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como nova LDB 9394/96.

FHC vetou as metas do Plano Nacional de Educação, que caracterizavam o aporte financeiro destinado a esta política. Ou seja, ela anula o plano abatendo o aspecto que lhe garantia sua execução. Segundo Saviani (2017, p. 67), “as controvérsias em torno das medidas incorporadas ao Plano Nacional de Educação se referem, predominantemente, à questão do financiamento”. A história comprova, mais uma vez, que a caneta presidencial age com certa celeridade quando o assunto é o financiamento destinado à educação.

Saviani (2017, p. 68) reforça que a existência do Plano Nacional de Educação é fator determinante para a operacionalização coerente do Sistema Nacional de Educação. O mesmo autor reforça que, sem a devida materialização do Plano Nacional de Educação, enquanto política sistêmica, “o funcionamento do sistema acabará caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo-se o movimento dialético de ação-reflexão-ação que é condição sine qua non da educação sistematizada” (SAVIANI, 2017, p. 68). Observa-se, assim, que o Plano Nacional de Educação é fundamental para que o sistema de Educação permaneça vivo e operante.

No ano de 2001, foi aprovada a Lei 10.172, que instituía um Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos. Entretanto, ele foi carcomido pelas manobras políticas que revelam que as forças hegemônicas da sociedade, mais uma vez, logram êxito no controle do planejamento das políticas educacionais do governo, “não se efetivando, portanto, como políticas de Estado ampliado, malgrado alguns processos de participação mais amplos” (DOURADO, 2016, p. 18). Isto se confirma com essa versão do PNE, que mesmo “aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República – tendo, portanto, força de lei –, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais” (DOURADO, 2016, p.18). Nesta perspectiva, torna-se um documento de gaveta, tal como uma carta de intenções.

Ainda a respeito deste PNE (2001-2010), Dourado (2016) afirma que o mesmo dispositivo, assim como os anteriores, constituía-se como uma política de governo e não como uma política de Estado. Isso seria evidentemente danoso ao processo de materialização da política educacional na medida em “que a adoção de políticas focalizadas, como a centralidade

conferida ao ensino fundamental, encontrava justificativas na esteira do referido Plano” (DOURADO, 2016, p. 18).

Ao ler esses textos, o que fica claro, em meio ao debate, é que havia na verdade duas propostas de Plano Nacionais de Educação. A proposta elaborada segundo os anseios da sociedade e a proposta de PNE, elaborada de acordo com o ideário do Executivo Federal.

Neste sentido, a

proposta de PNE da sociedade brasileira previa um conjunto de princípios que não foram incorporados no plano aprovado, destacando-se a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB (DOURADO, 2016, p.18).

O fracasso desta versão do PNE, segundo Dourado (2010, p. 684-685), deu-se pelo fato de que, apesar de “apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”. Como se isso não bastasse, o PNE ainda foi excluído do Plano Plurianual PPA, ficando de fora, portanto, da estruturação orçamentária que lhe garantiria materialidade.

Em continuidade ao processo histórico da tessitura dos planos de educação, cabe ressaltar a importância do Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que sofre substantiva alteração através da Emenda Constitucional nº59/2009, a qual previa algo inovador em relação às legislações anteriores, indicando que a

lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC 59/2009): I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

Com a EC nº 59/2009, um sério passo foi dado no sentido de se garantir um projeto de plano de educação mais estruturado e voltado a uma totalidade de interesses e necessidades da educação brasileira. No entanto, o cenário histórico de disputas de poder ainda expõe que o PNE não constitui o “epicentro das políticas educacionais” brasileiras (DOURADO, 2016, p. 20). No mesmo período de sua vigência (2001-2010), mais precisamente em 2007, o governo lançou o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que, mesmo não sendo considerado

verdadeiramente um plano, passou a ser reconhecido como política educacional concomitante ao PNE.

Igualmente importante é o argumento de que na mesma época, no governo Lula, foram implementadas diferentes ações que em muito refletiam os anseios da sociedade, preconizados nas metas do PNE vigente. Dentre tais mudanças, a criação do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e a aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, Ifets, campi e cursos (DOURADO, 2010, p. 689-690).

Não obstante, de acordo com a historiografia da educação, mesmo com certos avanços pontuais o Plano Nacional de Educação constitui-se de uma política marcado por uma realidade onde as

distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela ausência de sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação, cujos debates são desencadeados desde a década de 1930 (DOURADO, 2016, p. 12).

Nota-se, portanto, que o PNE também é marcado por um conjunto de variadas e históricas dificuldades que embaraçam o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras. Tais entraves vão desde a luta de interesses até a descontinuidade das políticas, a falta de integração, a ausência de sistema nacional de educação, a fragmentação/setorialização e, por fim a velha, mas sempre presente, questão do financiamento público da educação.

Não obstante, acredita-se que, para se entender melhor toda esta lógica orgânica de não-funcionalidade, na qual subjaz a política do PNE, é necessário refletir sobre o contexto sociopolítico no qual ele foi pensado e elaborado. Diante disso, é imperativo também discutir a conjuntura da tessitura do PNE através dos debates realizados no âmbito das CONAE 2010 e 2014, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), enquanto uma política educacional, é marcado por disputas de poder em torno de sua concepção e construção.

Esse plano, ao longo do processo que constituiu sua elaboração, foi marcado por um protagonismo da parte da sociedade civil através da forte participação de representantes de vários segmentos da sociedade, como sindicatos, associações, docentes, pessoas ligadas ao setor

público e privado, dirigentes políticos, entre outros atores. No entanto, nota-se uma forte tensão provocada por parte de forças ligadas ao governo, congresso nacional e o sistema de ensino privado do país.

Neste sentido, salientamos acerca das Conferências Nacionais de Educação – CONAE do ano de 2010 e 2014, que apresentaram diferentes elementos que desvelam esta questão das disputas de poder em torno das políticas educacionais brasileiras. Porém, principalmente a de 2010, haja vista a CONAE de 2014, mesmo com sua notória relevância, ter ocorrido após a aprovação do PNE 2014-2024.

Inicialmente, segundo Assis (2017, p. 298),

as discussões nos municípios e nos estados foram conduzidas por pessoas ligadas aos diversos níveis dos poderes executivos e legislativos, Conselhos e Fóruns de educação institucionais, Movimentos Sociais, Entidades Científicas, Redes e movimentos e demais entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional público e privado.

Como visto, esta gama de segmentos representados nas reuniões preparatórias das Conferências Nacionais de Educação - CONAE esboça a grande capilaridade e a diversidade que marcaram os encontros. Isto é de suma importância ao se considerar que essas reuniões, enquanto espaços democráticos e plurais, objetivaram discutir propostas e ideias que configuraram a proposta (Documentos de Referência) ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que era a política em processo de implementação.

Diante disso, destaca-se uma questão de suma importância neste cenário. Entre a realização da CONAE 2010 e a aprovação do PNE, no ano de 2014, tem-se um espaço temporal de quatro anos, que se configura em uma lacuna de disputas no espaço-tempo sociopolítico brasileiro. Conforme afirma Assis (2017, p. 299), é

necessário destacar o grande hiato temporal entre a realização da Conferência de 2010 e a promulgação da Lei nº 13.005 em junho de 2014, a do PNE (2014-2024), sugerindo que tanto tempo em tramitação pode ter sido marcado por múltiplos e diversificados interesses em disputa.

De fato, essa circunstância da morosidade de tramitação favoreceu diferentes manobras políticas em diferentes direções e cenários, acentuando o clima da disputa acerca da política do plano. O que se frisa, nesta questão, é que, durante este “hiato temporal”, o Brasil esteve sem um plano que direcionasse as políticas no campo da educação nacional. Ressalta-se ainda que este período que o país atravessava foi marcado por rigorosos “tensionamentos políticos, ideológicos e partidários” (ASSIS, 2017, p. 299) em diferentes campos da sociedade.

O que se nota no âmbito da CONAE 2010 é que o contexto sociopolítico do momento se apresentou de forma relativamente hostil aos temas que os movimentos de base social já há algum tempo vinham discutindo acerca de objetivos e metas para o PNE. Não obstante, forças e segmentos diversos marcaram uma polarização no movimento. Conforme Assis (2017, p. 299): “De um lado, participantes que representavam autoridades governamentais, convidados, conferencistas, delegados e observadores se uniram em torno de um consenso mínimo em relação às grandes concepções e princípios” de educação, como “garantia do direito à educação de qualidade como um princípio fundamental e basilar”, e também o “pacto federativo [...] em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos” (ASSIS, 2017, p. 300).

Do outro ponto da disputa, há forças que defendiam uma lógica global de governança com o estabelecimento de “padronização de parâmetros de definição de qualidade educacional, baseadas em princípios oriundos da lógica mercantil e gerencial” (ASSIS, 2017, p. 300). Neste modelo de proposta, defendiam-se também a competição, o ranqueamento das escolas e a meritocracia, tudo na busca de implementar a “qualidade”. Sobre este último item (qualidade), percebe-se que o que foi definido no documento da CONAE 2010 não se faz presente no texto do PNE aprovado em 2014. Neste sentido, observa-se que as disputas em torno desse tema da qualidade suprimiram-no explicitamente no conteúdo da política.

O que fica claro, neste contexto das CONAE, é sua contradição entre um “campo educacional que luta pela formulação de uma lei que contemple os interesses construídos no coletivo dos movimentos sociais” e outro segmento de ordem econômica, que “impõe uma agenda afinada com os interesses do capital” (ASSIS, 2017, p. 302).

Logo, os resultados dessa disputa se materializam no PNE, quando o Plano assume uma aparência de uma proposta precária e hibridizada em dois interesses, quando contempla demandas sociais como a garantia de “ampliação do acesso e permanência na educação pública em todos os níveis e modalidades” (ASSIS, 2017, p. 302), mas também absorve a “tendência regulatória e meritocrática”, ao alinhar a qualidade do ensino aos “exames de larga escala” (ASSIS, 2017, p. 302). Afirma-se, portanto, que o PNE tem duas almas em sua essência, pois, ao mesmo tempo em que contempla interesses populares apresentando-se progressista, também expõe recortes neoliberais e privatistas.

Observa-se, portanto, que segundo os discursos em disputa no contexto das CONAE, os direcionamentos e as proposituras que deram origem ao documento do PNE fizeram do mesmo um campo de dissensos, principalmente na questão da “concepção ampla de educação” (BRASIL, 2010, p. 5), que mediante a duplicidade da essência do plano, expõe também interesses de tendência conservadora no bojo da política educacional.

Dito isto, problematizam-se, a partir de agora, as questões atinentes ao objeto de estudo do trabalho docente, no que tange à carreira e à remuneração. Segundo o documento de referência da CONAE 2010, em seu IV Eixo Temático, está preceituado um conjunto de ações que delimitam estratégias acerca da “Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação” (BRASIL, 2010, p. 8). Neste sentido, a discussão inicia-se de forma conceitual, com base no debate em torno da concepção de “trabalhadores da educação” e “profissionais da educação”. De acordo com o documento, a expressão “trabalhadores da educação” corresponde ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam na educação, como merendeiras, auxiliares, serventes, cuidadores etc. devido expressarem uma ideia de “classe social”.

Entretanto, o conceito de “profissionais da educação” está baseado fundamentalmente na “necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos aqueles que atuam na educação” (BRASIL, 2010, p. 59). Nota-se, portanto, que o discurso da profissionalização está vinculado ao ideário explícito no documento de referência. Todavia, resta-nos refletir como se dará esse processo de profissionalização do trabalho docente. Porventura seria ele conduzido pelas forças tecnicistas do país que vislumbram apenas capacitar professores para formarem os jovens para o sistema produtivo? Ou um processo amplo de discussão com os diversos segmentos da sociedade em favor de garantias de realização e humanização do trabalhador docente, com o reconhecimento de seus direitos?

A resposta a essas questões são ecoadas através das reivindicações históricas constantes no documento de referência da CONAE 2010, pois o mesmo aponta uma ligação indissociável entre formação e valorização no âmbito da profissionalização docente. O documento deixa clara a necessidade de se criar uma “Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação” (BRASIL, 2010, p. 60) – o que de fato ocorre com a aprovação do PNE 2014-2024, mesmo que se considerem suas dicotomias já mencionadas.

Refletindo, porém, sobre o que o documento prescreve, em nível de carreira docente, nota-se que ele defende que a carreira deve respeitar a perspectiva de articulação com a formação inicial e continuada e deve contemplar essencialmente:

piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de alunos por turma, tendo como referência o custo-aluno-qualidade-inicial (CAQ) (BRASIL, 2010, p. 77).

Isto é de uma grandeza excepcional, ao considerarmos a histórica luta de trabalhadores e trabalhadoras em educação, pois representa elementos que contribuem de forma significativa para a qualidade do trabalho docente. A questão da jornada em uma única escola (como vínculo

trabalhista) é fundamental, uma vez que professores são obrigados a terem jornada dupla, até tripla, em sua docência para garantir uma remuneração menos corroída pelo custo de vida (inflação, por exemplo) e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida. A definição do número de alunos por turma também é relevante, pois isso implica diretamente no trabalho pedagógico; e referenciar tal questão a partir do custo-aluno-qualidade-inicial gera expectativas ainda mais positivas ao processo educativo. Ao menos é o que se espera.

Nesse caso, o relatório menciona o avanço que foi a aprovação da Lei n.11.738/08 no Congresso Nacional, sendo sancionada pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei estabelece piso salarial nacional, cuja existência dá início a uma proposição que implica em uma “política de salário” (BRASIL, 2010, p. 78), que até então era um anseio histórico dos docentes em todo país.

O que ocorre, no entanto, é que essa legislação tem enfrentado inúmeros percalços em relação a sua concretude. Isto é comprovado nas várias justificativas de estados e municípios sobre o não cumprimento da Lei do Piso. Entre as várias razões levantadas por tais entes está a falta de recursos para manter a folha de pagamento dos docentes e acompanhar os devidos reajustes anuais do piso salarial.

Mesmo com esse imbróglio, as discussões nas CONAE avançam rumo à tessitura de uma proposta viável de política de carreira docente. Disto discute-se a necessidade de se reformular as Diretrizes Nacionais de Carreira, bem como a implementação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração. De acordo com o relatório CONAE (2010), o importante nesta discussão é perceber que o primordial

é a valorização dos profissionais da educação por meio da reformulação das **Diretrizes Nacionais de Carreira**, da implantação e implementação do **Plano de Cargos, Carreiras e Salários**, elaborado com a sua participação paritária, considerando promoção, progressão e titulação como critérios automáticos de desenvolvimento na carreira, garantindo o pagamento, por parte dos entes federados, das despesas advindas de sua formação e qualificação (BRASIL, 2010, p. 78 [grifos nossos]).

Como visto, um ponto crucial na discussão é o aspecto do pagamento das despesas advindas desta reformulação da política, que devem ser articuladas com base nas despesas dos entes federados. Daí a importância de se garantir a organicidade dessas decisões através do pacto federativo.

Dessas discussões, ressalta-se que o documento da CONAE 2010, em seu Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, está definindo um conjunto de

demandas da categoria, que são de extrema urgência no sentido de se garantir melhorias estruturais para a carreira docente. Entre elas, podem ser citadas:

a) Realização de concurso público no regime estatutário para professores/as, especialistas e funcionários/as no ingresso na carreira e preenchimento de cargos, com vagas reais. b) Unificação dos planos de carreira, abrangendo funcionários de escola, professores e especialistas em educação, assegurando remuneração digna e condizente com as especificidades de cada profissão. c) Pagamento de salários relativos à maior habilitação na carreira. d) Aprovação do PL 1.592/03, que institui os princípios e as diretrizes da carreira para todos os profissionais da educação. e) Constituição de quadro de profissionais, especialmente de docentes, para a substituição imediata de efetivos em licença de qualquer natureza (BRASIL, 2010, p. 79).

Observa-se, assim, que as discussões originadas no âmbito da CONAE 2010 resultaram em inúmeras reivindicações que criam um verdadeiro marco em relação à luta pela carreira docente no Brasil. No entanto, verifica-se que as decisões acordadas e legitimadas no documento, apesar de constituírem reais necessidades da categoria dos trabalhadores docentes, não chegam a lograr êxito em sua totalidade, no que se refere a sua vinculação no PNE 2014-2024. Obviamente, pressupõe-se que esta acertada constatação é reflexo do cenário de disputa em torno da dita política pública.

Não obstante, o documento da CONAE 2010 ainda revela, de forma excepcional, que a profissão docente enfrenta certo desgaste devido um conjunto fatores imbricados ao cenário de desencanto e precarização do trabalho docente, considerando-se que

os problemas atuais da profissão vêm implicando, paulatinamente, o aumento da desvalorização e da insatisfação profissional dos professores. Concretamente, verifica-se a degradação da qualidade de vida, o que pode ser atestado pela alta rotatividade, pelo abandono da profissão, pelo absenteísmo, devido, em grande parte, a problemas de saúde (BRASIL, 2010, p. 80).

Como visto, problemas recorrentes na atualidade, tais como adoecimento, frustração, falta de motivação e outras particularidades que agredem o cerne da carreira docente representam fatores que agudizam um processo de ordem estrutural e reforçam a precarização da profissão ao longo de anos, no sistema de ensino brasileiro.

Nossa discussão limitou-se ao Documento de referência da CONAE 2010. Justifica-se esta decisão devido ao fato de que a CONAE 2014 foi realizada após a aprovação do PNE (2014-2024). Segundo autores como Assis (2017, p. 299), a CONAE 2014 foi adiada para novembro daquele ano, “tendo em vista as dificuldades, tanto políticas como orçamentárias, para realizar a conferência antes da promulgação da referida lei do PNE”.

Entretanto, mesmo percebendo certos avanços na discussão política nas CONAES, ratifica-se aqui o pensamento de Assis (2017, p. 301), ao afirmar que o embate pelo poder travado no espaço político “é muito mais complexo e polissêmico, já que as forças que movem as estruturas do Estado neoliberal não permitirão formulações de governança que contrariem a lógica dominante”.

Isso é comprovado em diferentes ações e manobras de forças neoliberais no sentido de dirimir a ação de iniciativas progressistas em torno de políticas centrais, como é o caso do PNE. Isso consiste em uma percepção de que todas as pessoas interessadas em educação devem ter em mente. Até porque uma consciência fundante de como se processa a política educacional em um país em desenvolvimento é de suma importância em pesquisa.

No entanto, realçamos ainda um ponto crucial de discussão que é o fato de que as concepções de “avaliação e de qualidade educacional” (ASSIS, 2017, p. 306), conforme defendidas pelos participantes das CONAE 2010 e 2014, não foram garantidas no conteúdo da Lei nº 13.005. Isto é um fator de impacto na política e na sociedade, ao se perceber o quanto a tensão das disputas pode causar incomensuráveis danos à educação de todo um país. Logo, presume-se que a ação heroica dos participantes das CONAE em garantir proposições mais condizentes com os anseios populares foi praticamente subsumida com o processo de desenvolvimento da construção e da aprovação do PNE, pois o plano sonhado e discutido para ser uma política de estado emancipatória, em seu sentido amplo, foi praticamente convertido aos interesses privatistas.

Finalizando a subseção, presume-se que, acerca da não materialidade do PNE, autores como Dourado (2017) afirmam que dentre as razões que fazem com que a política do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) não tenha suas metas cumpridas estão: a) a não vinculação do PNE ao PPA- Plano Plurianual; b) a não implementação do Sistema Nacional de Ensino – SNE; c) a “Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, que ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui um novo regime fiscal” (DOURADO, 2017, p. 18); e por fim, d) a própria lógica “incorrigível” do capital, que é irreformável (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Não por acaso esta discussão enveredou pelo caminho de uma breve historicidade do PNE, para se tentar compreender quais elementos historicizantes justificam os percalços que essa política enfrenta nos dias atuais e, ao mesmo tempo lançar as bases necessárias para uma discussão igualmente importante, sobre as contradições do plano e a materialidade de suas metas.

### 3.2 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE NO NOVO PNE (2014-2024)

O Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) consiste em uma política pública que foi criada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e aponta diferentes estratégias, metas e ações, dentre elas as 20 metas que se distribuem por 254 estratégias que estão voltadas para a educação brasileira no decênio 2014-2024.

Este PNE também possui algumas ambiguidades resultantes das disputas políticas, entretanto é de vital importância percebê-las em seus limites de materialidade, pois o referido plano, entendido como o eixo central das políticas educacionais, pode ser grande ferramenta para o avanço da educação do país.

De acordo com Dourado (2016, p. 20),

[e]ssa proposta, de duração decenal, foi objeto de intensos debates, negociações, envolvendo diversos interlocutores dos setores público e privado, na Câmara e no Senado Federal. Importante ressaltar o papel da Conae 2010 nesse processo de discussão e elaboração do plano, inclusive nas questões atinentes ao financiamento, ao defender, em seu documento final, 10% do PIB para a educação nacional. O projeto recebeu quase três mil emendas em sua fase de tramitação na Câmara e inúmeras outras no Senado Federal.

Como se vê, o tensionamento das forças no seio da sociedade é ainda a tônica do processo. Apesar de expor certa abrangência em sua estruturação e organização, a questão da participação de órgãos da sociedade civil e dos educadores, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), e os debates em torno do percentual dos 10 % do Produto Interno Bruto (PIB), o texto principal da proposta, ainda assim sofreram inúmeras emendas e adendos em seu conteúdo.

Como era de se esperar, das disputas não sobraram apenas as ambiguidades, mas também certos avanços. Conforme Dourado (2016, p. 20), entre os elementos que representam interessantes conquistas neste texto do PNE aprovado, podem ser ressaltadas:

[a] previsão de ampliação dos recursos para a educação (10% do Produto Interno Bruto – PIB – até 2024), a previsão de implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ),<sup>9</sup> a institucionalização do SNE, a gestão democrática da educação, a valorização dos profissionais da educação e a proposição de política nacional de formação dos profissionais da educação, previstas no PNE, se apresentam como importantes conquistas a serem mais bem problematizadas e discutidas no processo de materialização do Plano (DOURADO, 2016, p. 21).

É notado no texto que este PNE atual é o que mais aparenta ter êxito em relação às conquistas das inúmeras categorias que historicamente vem lutando para que as políticas

educacionais contemplassem suas demandas sociais de forma efetiva. Este quadro de reivindicações se desdobra ao longo da história da educação no Brasil.

Não seria se acomodar afirmar que alcançamos o que os pioneiros não conseguiram. Seria, ao contrário, perceber que a sociedade avançou, mesmo que modestamente e tendo consciência da presente luta de poder em torno da política educacional. Quanto ao PIB de pelo menos 10%, em relação ao financiamento da educação pública, discutir-se-á mais adiante, e neste aspecto, em especial, serão abordadas questões fundamentais acerca da materialidade do PNE.

Trazendo a discussão do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) para o âmbito da carreira e da remuneração docentes, pode-se dizer que tais elementos possuem rebatimentos profundos em toda a questão de sua configuração no presente quadro do trabalho em educação na Amazônia. Neste sentido, cabe ressaltar, inicialmente, a valorização da categoria, a qual está prevista no referido texto do PNE (2014-2024) em seu Art.2º, o qual determina as seguintes diretrizes:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;**
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014 [grifo nosso])

Para dar efetividade a essas respectivas diretrizes, o PNE estabelece algumas Metas para dar racionalidade aos intentos prescritos no bojo da lei. Observem-se, adiante, as metas que tratam da valorização dos profissionais da Educação Básica (Meta 17) e a que trata dos planos de carreira destes profissionais (Meta 18):

- Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
- Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

As Metas 17 e 18 são estruturadas de forma a atender às demandas relativas aos profissionais da Educação Básica. Por conta disso, todos os esforços conjuntos das estratégias delineadas por tais metas contemplam este recorte de segmento para sua atuação.

A Meta 17 trata da equiparação salarial junto aos profissionais com escolarização equivalente até o sexto ano de vigência do plano, no caso, 2020. Conforme o PNE em sua Meta 17, as estratégias de realização da mesma estão assim dispostas:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014).

Segundo o Observatório do PNE<sup>9</sup>, plataforma lançada em 2013 idealizada pelo movimento Todos pela Educação, esta Meta 17 consta com 71,7% quanto a seu cumprimento. Porém, o site oficial da plataforma OPNE levanta algumas informações a respeito, que retratam aquilo que muitos autores críticos, como Amaral (2017), já de algum tempo, vinham defendendo acerca das metas do PNE quanto ao seu cumprimento. O autor aponta que o caminho imediato para se mudar a realidade da educação do país é “o de oferecer educação de qualidade para toda a população independentemente das idades e de qual parte do espectro social elas pertençam” (AMARAL, 2017, p. 292).

Analisando melhor esta questão do atingimento da Meta 17, a plataforma OPNE (2020) aponta que “em 2020, os professores ganhavam 78.5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade” (OPNE, 2020).

---

<sup>9</sup> O Observatório do PNE é um projeto de *advocacy* e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País (BRASIL, c2021). Tendo entre muitos parceiros mantenedores as seguintes entidades: Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Fundação Telefônica Vivo; Instituto Unibanco e conta com o apoio de muitas outras instituições privadas.

Analisando outra plataforma chamada “De olho nos Planos<sup>10</sup>”, podem-se verificar outros dados concernentes a estudos qualitativos a respeito do Plano Nacional de Educação. Ressalta-se que não constam tabelas, gráficos ou outros materiais estatísticos correlacionados para um estudo mais quantitativo das metas quanto ao seu cumprimento. Todavia, a referida plataforma aborda interessantes propostas de discussão sobre o PNE, como o “monitoramento participativo” (DE OLHO NOS PLANOS, 2020).

Quanto à Meta 18, que trata de “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014), as suas estratégias estão assim estruturadas:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (BRASIL, 2014).

Apesar de um esforço “hercúleo” da parte de docentes, dirigentes e sindicatos, no sentido de se implementar essa Meta 18 do PNE, ainda existem sistemas de ensino municipais

---

<sup>10</sup> A plataforma De Olho nos Planos é uma iniciativa composta pelas seguintes entidades: a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE), com apoio da UNICEF.

em que o plano de carreira não existe, ou é apenas um documento de gaveta sem qualquer expressividade material. Em relação à Meta 18, a plataforma Observatório do PNE, não elenca dados consistentes a respeito do atingimento da dita meta. O que implica na compreensão de que existe uma concreta dificuldade para se promover uma checagem a respeito da materialidade da Meta 18, quanto à implementação de Planos de Carreira em estados e municípios brasileiros, através dessa plataforma específica.

Como visto, observatórios diversos e centrais não-estatais de monitoramento, e até instituições públicas ligadas ao governo, advogam o argumento de que tais metas ainda não lograram êxito, devido a um conjunto de fatores, entre eles a dificuldade técnica de viabilizar um monitoramento em todo o território nacional, devido à falta de articulação com estados e municípios; a ausência de mais plataformas envolvidas nesta empreitada do acompanhamento das metas do PNE, e por fim, a extinção da “Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)” (DAHER, 2020). Esta secretaria era a entidade responsável pela assistência técnica, bem como o “monitoramento e avaliação dos planos de educação” (DAHER, 2020).

Em reportagem de Júlia Daher, postada em 20 de fevereiro de 2019 na plataforma DE OLHO NOS PLANOS (2020), a falta da SASE provoca dificuldades quanto ao acompanhamento das metas do Plano em estados e municípios brasileiros. Quanto aos impactos desta manobra do MEC, no que tange ao trabalho docente, a respectiva reportagem ainda defende que,

[a]lém do monitoramento dos planos e da articulação do Sistema Nacional de Educação, a SASE também era responsável pela assistência técnica para a implementação do Piso Salarial Nacional, orientando os estados e municípios sobre como torná-lo viável em seus orçamentos.

Atualmente, a carreira de professor/a encontra-se entre as mais desvalorizadas para pessoas com Ensino Superior. Muito inferior ao de profissionais de outras áreas com o mesmo nível de formação, o piso salarial do Magistério é atualmente de R\$2.557,74. Pela Meta 17 do PNE, até 2020, a média salarial da categoria deveria ser equiparada à de outras/os profissionais com o mesmo nível de formação. Para que isso aconteça, o reajuste deveria ser maior do que tem sido nos últimos anos (em 2019, foi de 4,17%). Além disto, seria necessário haver um esforço em torno do cumprimento do valor já estipulado. Segundo levantamento do MEC, em 2017, 45% dos municípios sequer pagavam o piso. Longe de alcançar a meta, o Brasil espera agora da SEB a definição do formato da assistência técnica para a implementação da lei (DAHER, 2020).

Não obstante às manobras do governo, a respeito do monitoramento das metas, conforme o Art. 5º da Lei 13.005/2014, toda a execução do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), bem como a concretização de suas metas, serão monitoradas e avaliadas contínua e periodicamente pelas seguintes instâncias de atuação:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - Analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (BRASIL, 2014).

Conforme preceituado no §2º, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tornou-se o órgão responsável por promover estudos acerca do desenvolvimento das ações do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como realizar relatórios sistemáticos e periódicos sobre os resultados do plano a cada dois anos, para se mensurar seus possíveis resultados como política pública.

Para Dourado (2016, p. 7), “agrega-se às funções do Instituto a responsabilidade de produzir, sistematizar e disseminar informações e análises acerca da execução das estratégias e do atingimento das metas do PNE”, salientando também que deve ser promovida uma integração entre as unidades federativas, visando uma possível articulação rumo a um “sistema educacional de qualidade” (DOURADO, 2016, p. 7).

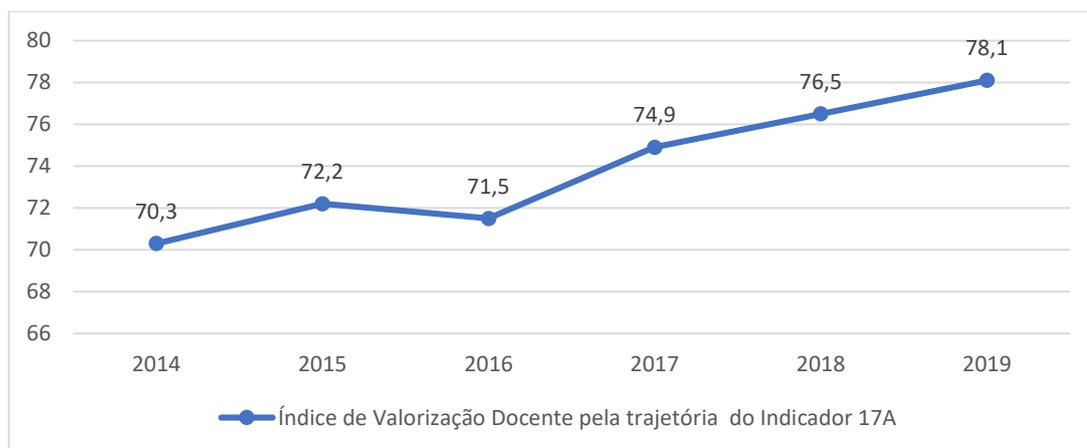
O abordado acima por Dourado (2016) é de suma importância ao considerarmos o atual cenário de disputas, no qual as políticas de educação se encontram. Contudo, deseja-se ainda contrapor os dados de outra fonte de monitoramento, que foram elencados até o presente (2020) e resultaram em outro documento intitulado “Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020”, de autoria do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Portanto, isso representa a versão de um órgão estreitamente ligado ao Ministério da Educação e ao Governo Federal. Neste relatório, constam importantes informações que são dignas de serem problematizadas. Por conta disso, abordaremos inicialmente sobre o que o Relatório revela em torno da Meta 17 e, posteriormente, trataremos do que o documento aborda acerca da Meta 18, com base em dados atualizados do INEP.

De acordo com o Relatório de Monitoramento do INEP, a concepção de valorização do docente perpassa “diferentes dimensões, tais como formação inicial adequada e continuada com qualidade, estruturação de planos de carreira, remuneração e condições laborais apropriadas”

(BRASIL, 2020, p. 349). Conforme o relatório, “houve mudança na base de dados utilizada para o monitoramento da Meta 17 (a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad)<sup>11</sup>, bem como alguns aprimoramentos que visaram representar melhor o que a meta propõe” (BRASIL, 2020, p. 349). Nestes termos, o indicador utilizado na aferição do atingimento da Meta 17, nesta versão do Relatório 2020, foi o “Indicador 17A”, que tem por definição de critério a “Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade” (BRASIL, 2020, p. 350).

### GRÁFICO 01

#### RENDA MÉDIA BRUTA MENSAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM NÍVEL SUPERIOR EM RELAÇÃO A RENDA MÉDIA BRUTA MENSAL DE OUTROS PROFISSIONAIS COM MESMA FORMAÇÃO (2017-2019)



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Relatório de 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE/INEP (2020).

Neste sentido, conforme dados elencados no gráfico acima, verificam-se importantes alterações na valorização docente no período compreendido entre 2014 (ano de aprovação do PNE) e 2019, que consiste no ano que marca metade do período de sua vigência (2014-2024).

<sup>11</sup> A Pnad é uma pesquisa amostral do IBGE que investiga, anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, de trabalho, de rendimento, de habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o Brasil, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, segurança alimentar, entre outros temas.

De acordo com o citado gráfico, os dados indicam que em 2014 a renda média bruta mensal de um professor da Educação Básica pública era de 70,3% do que ganhava um profissional com a mesma formação. Já no ano de 2019, com o PNE em plena vigência, os dados mostram que a renda média bruta mensal deste mesmo professor é de 78,1%. Ou seja, conforme os dados podemos inferir que entre 2014 a 2019 houve um aumento de 7,8% destes percentuais na remuneração do docente, considerando o indicador 17A. Todavia, o mesmo gráfico revela que ainda há uma lacuna de aumento correspondente a 21,9%, que ainda não se sabe como o poder público garantirá sua real concreticidade, para que se cumpra a Meta 17, conforme foi objetivada. Outro aspecto de análise, que se deve levar em conta, é o aspecto da renda bruta mensal média do trabalhador. A tabela a seguir mostra este elemento com maiores detalhes.

**Tabela 02 - Rendimento bruto médio mensal (em R\$) dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo e indicadores para a Meta 17 (2014-2019)**

Descrição	Anos					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Profissionais do Magistério	3.844,27	3.858,71	3.637,60	3.768,71	3.840,48	3.807,65
Demais Profissionais	5.464,51	5.346,96	5.090,05	5.034,20	5.022,45	4.873,56
Indicador 17 <sup>a</sup>	70,3%	72,2%	71,5%	74,9%	76,5%	78,1%

**Fonte:** Elaborada pelo autor com base no Relatório de 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE/INEP (2020).

Ponto interessante é a análise detalhada das informações da tabela acima. Nela constam dados acerca da renda bruta média mensal dos profissionais do magistério da Educação Básica pública, em comparação aos demais profissionais com nível superior completo, considerando o indicador da Meta 17. Nesta análise da tabela, verifica-se que os dados revelam informações sobre a perspectiva do suposto aumento no período de 2014 a 2019. Conforme as informações, o período aponta um movimento de evolução de 70,3% a 78,1 % no período de 2014 a 2019, o que corresponde diretamente a um aumento “real” de 7,8% na renda docente. Todavia, analisando esses dados em dois cenários diferentes, existe outra percepção.

No 1º cenário – (Análise da renda docente no período) – verifica-se que ocorre na verdade uma diminuição da renda média bruta mensal do docente, pois dos valores recebidos

no montante de R\$ 3.844,27 no ano de 2014, há uma queda para o patamar de R\$ 3.807,65 no ano de 2019. Ou seja, ao invés do aumento de 7,8%, o que ocorre de fato é uma retração de 0,95% em valores reais.

No 2º cenário – (Análise da renda dos demais profissionais) – analisam-se os valores relacionados aos demais profissionais com o mesmo nível de formação, tendo em vista o mesmo período (2014-2019). Percebe-se que de uma renda média bruta mensal de R\$ 5.464,51, no ano de 2014, esses profissionais passariam a ganhar em 2019 o valor de R\$ 4.873,56. Ou seja, o que houve foi uma brusca diminuição dos valores percebidos por esses trabalhadores no percentual de 10,81%. Isto implica diretamente na farsa do aumento de 7,8%, pois, na verdade, ele assim se expressa devido a uma grande queda no vencimento dos profissionais não-docentes, o que implica diretamente em uma equivocada percepção da renda dos docentes.

Conclui-se, portanto, que a renda dos demais profissionais não-docentes sofreu uma perda mais acentuada do que a dos docentes. Este dado provoca uma percepção enganosa de elevação do aumento da renda média bruta dos docentes, sendo retratada no relatório do 3º Ciclo com um aspecto positivo de aumento de 7,8%, todavia essa informação é fictícia, pois não reflete nenhum acréscimo neste cenário que se analisa a renda bruta média mensal dos docentes.

Isto é comprovado no relatório, pois “constata-se que o crescimento do indicador da Meta 17, nesse período, deve-se, em grande parte, ao decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais” (BRASIL, 2020, p. 359). O documento oficial do INEP prossegue afirmando que o que ocorreu na verdade foi “uma perda real [...] do poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados” (BRASIL, 2020, p. 359).

Na próxima seção, discutir-se-á especificamente sobre os planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima, buscando compreendê-los quanto a sua estruturação, concepções e especificidades quanto ao objeto das metas de remuneração e carreira.

#### **4 PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: Amapá, Pará e Roraima em questão**

A presente seção trata dos Planos Estaduais de Educação de Amapá, Pará e Roraima e de sua relação com o trabalho docente no tocante às metas de carreira e remuneração. Neste sentido, realizar-se-á uma breve contextualização acerca do recorte espacial dos três estados em sua relação com a Amazônia, que representa um cenário social, político e econômico ainda maior. Logo, percebe-se que as prementes dificuldades que atingem a formulação de políticas públicas no referido contexto amazônico apontam um aprofundamento ainda maior, em se tratando de Amapá, Pará e Roraima devido às próprias especificidades dos três estados pesquisados. Isto constitui elemento da atenção do pesquisador.

Nesta perspectiva, a presente seção está dividida em três subseções, sendo a primeira intitulada “AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA – UM PEDAÇO DA AMAZÔNIA: dados socioeconômicos e educacionais” e as demais como “PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: linhas e tessituras” e “AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: Análise das Metas de Remuneração e de Carreira”.

##### **4.1 AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA-UM PEDAÇO DA AMAZÔNIA: dados socioeconômicos e educacionais**

Quando se fala em Amazônia, o olhar de todos volta-se para questões como: populações indígenas e ribeirinhas, fauna, floresta, extrativismo e biomas diversos, além da imensidão de riquezas naturais da sua biodiversidade. Entretanto, não obstante as questões socioambientais aqui presentes, é de extrema importância ter em mente que a Amazônia não se resume a esta perspectiva um tanto folclórica da região. A Amazônia, assim como outros territórios e regiões brasileiras, consiste em um grande espaço de concepções em disputas, onde diferentes grupos políticos e sociais se enfrentam na arena da “floresta”.

Em meio a um contexto de efervescência de interesses, a região permanece sob a ação contínua de forças governamentais, ONGs, populações tradicionais e sociedade em geral em constante conflito, onde os aspectos ligados ao desenvolvimentismo, à mercantilização e à exploração da floresta, ao preservacionismo e aos segmentos socioambientais criam o contexto das tensões na região em questão.

Nota-se, então que as políticas públicas que são elaboradas para a região amazônica são obrigatoriamente alinhadas a essas questões em maior ou menor grau de interesse. No entanto,

isso não basta, pois é necessária uma contextualização ampla do que corresponde a Amazônia, assim como de suas demandas históricas que, pela força do capital neoliberal, sofrem distintas influências no sentido de se expropriar ainda mais os recursos naturais e humanos desta região.

Neste diapasão, é de suma importância

[p]ensar em políticas públicas para a região amazônica requer uma análise contextual em termos da dinâmica territorial e sociopolítica envolvida no processo de desenvolvimento da região. Neste sentido, é importante enfatizar que, apesar de seu registro verde no imaginário global, a região amazônica vem se tornando, progressivamente, nas últimas décadas, palco de inúmeros conflitos envolvendo uma gama bastante diferenciada de atores, tais como atores governamentais, ONGs, populações indígenas, pequenos agricultores, pescadores artesanais, quilombolas, grupos extrativistas, grandes latifundiários, madeireiros, garimpeiros, entre outros (QUITSLR; BOHRER; IRVING, 2011, p. 6).

Como visto, a região é uma arena de conflito onde as diferentes concepções e os projetos de sociedade estão em constante disputa. O que, por inferência, supõem-se acontecer também no contexto dos estados de Amapá, Pará e Roraima, tratados nesta pesquisa. Assim sendo, percebe-se que o campo das políticas públicas de educação aponta para diferentes aspectos que refletem essas disputas no cenário em tela, e que são passíveis da análise aqui proposta. Mesmo porque esta grande região rica por suas belezas naturais e diversidade cultural em amplos sentidos é também um cenário de inúmeros contrastes socioeconômicos e educativos.

Para entender melhor essas questões, explicitar-se-ão a seguir alguns dados estatísticos de cunho social, econômico e educacional, no intuito de fundamentar melhor a discussão, e assim, vislumbrar possibilidades de reflexão acerca das políticas públicas a partir de dados sensíveis da própria realidade dos três estados: Amapá, Pará e Roraima.

Dito isto, os estados pesquisados, apesar de suas especificidades socioeconômicas, históricas, políticas e geográficas, possuem um fator em comum: todos pertencem à Amazônia. Somados, os três estados possuem um total 8.707.050 milhões de habitantes a partir de dados coletados no censo de 2010, com projeção de 10.183.699 milhões de habitantes para 2020 (6,17% da população nacional). Os três estados juntos possuem uma área territorial de 1.611.986.087 km<sup>2</sup> e um Produto Interno Bruto de R\$ 182.778.492,00, que é a soma de todas as riquezas produzidas nos três estados da Amazônia.

Em termos de qualidade de vida, os índices de desenvolvimento humano (IDH<sup>12</sup>) apresentam dados interessantes em relação aos estados da região norte, todavia não

---

<sup>12</sup> Conforme dados do PNUD/Brasil, “o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde” (PNUD/BRASIL, 2016). Segundo o relatório do PNUD/Brasil (2016), o “objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que

escondem as desigualdades sociais tão presentes nas três realidades socioeconômicas. Conforme a tabela a seguir, observam-se os dados do IDH dos três estados de Amapá, Pará e Roraima.

**QUADRO 05 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos Estados de Amapá, Pará e Roraima 1991, 2000 e 2010**

Estados	Anos		
	1991	2000	2010
<b>AMAPÁ</b>	0,472	0,577	0,708
<b>PARÁ</b>	0,413	0,518	0,646
<b>RORAIMA</b>	0,459	0,598	0,707

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (elaborado pelo autor)

Como se percebe, o Amapá se destaca apresentando os melhores índices de desenvolvimento humano entre os três estados pesquisados. Não por acaso, nos três últimos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o mesmo estado atinge o melhor IDH por duas edições: 1991 e 2010. Em posição oposta, o estado do Pará apresenta os índices mais baixos em relação ao IDH dentre os três estados da Amazônia, mesmo sendo o ente federado com maior produção de riquezas entre os três estados, como se verá a seguir.

A próxima tabela expõe dados acerca do aspecto socioeconômico dos três estados pesquisados, através da análise de parâmetros como população, Produto Interno Bruto (PIB), Produto Interno Bruto *Per capita* (PIB *Per capita*), o posicionamento dos estados em relação ao *ranking* nacional e seus percentuais em comparação com a região norte do país. Estes dados fornecem informações de suma importância para se traçar uma análise mais precisa em relação à contextualização socioeconômica de Amapá, Pará e Roraima.

**QUADRO 06 – Detalhamento do Produto Interno Bruto dos Estados de Amapá, Pará e Roraima (2018) em Bilhões (R\$)**

---

considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento” (PNUD/BRASIL, 2016). Este índice que fora criado pelo cientista Mahbub ul Haq, em colaboração com Amartya Sen, economista indiano que ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1998, se propõe como um índice que pretende apresentar uma “medida geral e sintética” que, “apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento” (PNUD/BRASIL, 2016).

	<b>População</b>	<b>PIB 2018</b>	<b>PIB Per capita</b>	<b>Ranking Nacional</b>	<b>% Economia Nacional</b>	<b>% Região Norte</b>
<b>AMAPÁ</b>	861.773	16.795.000,000	21.784,00	25 <sup>a</sup>	0,2	4,3%
<b>PARÁ</b>	8.694.745	161.350.000,000	18.952,00	11 <sup>a</sup>	2,3	42,0%
<b>RORAIMA</b>	631.181	13.370.000,000	26.319,00	27 <sup>a</sup>	0,2	4,3%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (elaborado pelo autor)

Com base nos dados expostos, verifica-se que Roraima ocupa uma posição interessante no que tange à pesquisa, pois apresenta o menor índice populacional; ao passo que também detém o melhor indicador de PIB *per capita* entre os estados analisados. Considerando que o PIB *per capita* é o valor do total de riquezas produzidas em uma região, dividido por pessoa, infere-se que Roraima apresenta índices que mostram que esse estado também deveria apresentar uma melhor qualidade de vida da sua população, considerando seu PIB *per capita*. Esta afirmação está em acordo com a tabela anterior, que coloca o Amapá em destaque em relação ao IDH. Logo, verifica-se que ter o melhor PIB *per capita* não representa necessariamente possuir o melhor IDH.

Outro ponto passível de análise é a questão do estado do Pará, que, muito embora seja ocupante de uma posição privilegiada na produção de riquezas na região Norte, detendo a 11<sup>a</sup> colocação no *ranking* nacional com um PIB de 161.350.000 (milhões), correspondendo a 42% do PIB da região Norte do Brasil, apresenta um PIB *Per capita* no valor de R\$ 18.952,00 (o menor entre os estados pesquisados). Esta informação mostra que, apesar de o Pará ser um histórico produtor de riquezas na região, isso expõe um dado negativo na análise, que é o fato de ser um dos entes federados com maior concentração de renda na atualidade, mesmo com tamanha riqueza produzida. Ou seja, a riqueza produzida é mal distribuída.

Em termos educacionais, chamamos a atenção para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado no ano de 2007, o IDEB é um indicador da qualidade do ensino da educação brasileira, revelando como a educação básica está se desenvolvendo em âmbitos nacional, estadual e municipal. A aferição do referido índice serve de base para estudos estratégicos no campo de políticas educacionais para todo o país.

Nota-se também que a perspectiva de ranqueamento é bem visível nessa política, onde sua estrutura como mecanismo de auxílio à avaliação da qualidade da educação faz com que seja promovida uma verdadeira corrida pelo alcance do índice, que é calculado a partir dos resultados das aprovações no censo escolar e os resultados do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB). A tabela a seguir mostra os resultados do IDEB no Amapá, no Pará e em Roraima, no período de 2015 a 2019.

**QUADRO 05– IDEB dos Estados de Amapá, Pará e Roraima (2015-2019)**

Estados	Anos								
	2015			2017			2019		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
<b>AMAPÁ</b>	<b>*4,4</b>	3,5	3,1	4,5	3,5	3,0	4,8	3,8	3,2
<b>PARÁ</b>	<b>*4,2</b>	3,2	3,0	<b>*4,5</b>	3,3	2,8	<b>*5,0</b>	3,8	3,2
<b>RORAIMA</b>	<b>*5,1</b>	3,7	3,4	*	4,0	3,3	*	4,1	3,5
<b>BRASIL</b>	5,5	4,5	3,7	5,8	4,7	3,8	5,9	4,9	4,2

Fonte: Coletado na Plataforma do INEP (tabela elaborada pelo autor)

A tabela em questão apresenta os dados sobre os índices do IDEB que foram atingidos pelos estados pesquisados. Com base nisto, é possível inferir que o Amapá atingiu a meta do IDEB apenas na edição de 2015. Roraima também atingiu o índice nesta mesma edição, porém não constam resultados do IDEB para este estado nas edições posteriores de 2017 e 2019. Atesta-se que tais índices atingidos são relativos apenas às séries iniciais. As séries finais e ensino médio não atingiram o índice nos dois estados.

O estado do Pará aparece com algumas informações distintas dos demais. Este estado atingiu a meta do IDEB nas séries iniciais nas três edições: 2015, 2017 e 2019. O que chama atenção é que ele é justamente o estado mais desenvolvido economicamente a chegar nesses patamares educacionais.

Como visto, o cenário socioeconômico e educativo dos estados pesquisados aponta para a necessidade de um estudo crítico no campo das políticas educacionais, pois estas constituem o planejamento da educação para a região. Neste sentido, a próxima subseção abordará os Planos estaduais de Educação dos estados de Amapá, Pará e Roraima, objetivando problematizar as diferentes concepções que envolvem estas políticas e os seus desdobramentos no contexto desta região tão peculiar, a partir de suas tessituras enquanto políticas públicas de educação na região amazônica.

## 4.2 PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: linhas e tessituras

Os planos estaduais de educação dos três estados em análise apresentam certas similitudes, ao mesmo tempo em que se percebem algumas particularidades. Não obstante, todos demonstram as diretrizes traçadas a partir do PNE (2014-2024), que é a referência nacional de normativa. Neste sentido, analisam-se nesta subseção as “linhas e tessituras” nas quais estas políticas foram pensadas e implementadas, para então prosseguirmos rumo a uma análise das metas de remuneração e de carreira em subseção posterior.

Diante disto, o Plano Estadual de Educação do Amapá foi aprovado pela Lei 1.907 de 24 de junho de 2015. Esta política nasceu a partir de todo um processo amplo de discussão com órgãos da sociedade civil amapaense, representantes da educação estadual e municipal, do poder público, de sindicatos, associações e representantes da rede privada com o objetivo de direcionar as políticas públicas de educação no âmbito do estado do Amapá, no decênio de 2015-2025.

O referido documento é composto de doze Diretrizes, entre elas:

I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental; II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos; III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade; IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado; V - melhoria da qualidade do ensino; VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania; VII - universalização do atendimento escolar; VIII - erradicação do analfabetismo; IX - promoção da gestão democrática da educação; X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; **XII - valorização dos profissionais da educação** (BRASIL, 2015 [grifo nosso]).

Como observado, o plano do Amapá, em sua 12ª diretriz, está norteado pelo princípio da “valorização do profissional do magistério” (AMAPÁ, 2015), sendo esta característica uma das premissas que norteia todo o plano. O referido documento também é formado de 26 metas com suas respectivas estratégias de execução. Destaca-se que ele se apresenta como o único entre os estados pesquisados a conter seis instâncias de acompanhamento, monitoramento e avaliação periódica da execução do plano. As instâncias do PEE/Amapá são: “I - Secretaria de Estado da Educação; II - Conselho Estadual de Educação; III - Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, da Assembleia Legislativa do Estado; IV - Fórum Estadual de Educação; **V - Secretaria de Estado do Planejamento**” (AMAPÁ, 2015 [grifo nosso]). Assim,

o PEE/Amapá é o único plano estadual em que um órgão do planejamento é colocado como uma das instâncias de acompanhamento e monitoramento.

No que se refere a outro estado pesquisado, o Plano Estadual de Educação do Pará foi aprovado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, e é formado por 10 (dez) estratégias gerais que versam sobre a

I - articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promoção da articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. Art. 2º As diretrizes assumidas pelo PEE são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; **IX - valorização dos profissionais da educação**; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PARÁ, 2015 [grifo nosso]).

O referido Plano Estadual de Educação do Pará, instituído com base na premissa da valorização dos educadores, apresenta 20 metas seguidas de suas respectivas estratégias específicas de execução e possui as seguintes instâncias de acompanhamento: “I - Secretaria de Estado de Educação - SEDUC; II - Conselho Estadual de Educação - CEE; III - Comissão de Educação, Cultura e Saúde da Assembleia Legislativa do Estado do Pará; IV - Fórum Estadual de Educação” (PARÁ, 2015). Estas são ainda responsáveis tanto por “divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações”, quanto por “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas”, bem como “analisar e propor a revisão dos patamares de investimento público em educação” (PARÁ, 2015).

O contexto atual do sistema de ensino do estado do Pará apresenta uma realidade que se coaduna a um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento social do Estado, tendo a educação como um eixo de suporte a este respectivo desenvolvimento. Atualmente, a rede de ensino conta com um quantitativo de 15.920 docentes distribuídos nas diversas escolas da rede pública estadual de ensino do Pará, segundo dados do INEP. De acordo com informações do

Programa “Mapa da Educação Paraense<sup>13</sup>”, este número de docentes atende a um público de 551.616 alunos matriculados em todas as 22 Unidades Regionais de Educação URE, que totalizam 844 escolas em todos os 144 municípios paraenses, conforme dados da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC.

O poder público do estado do Pará tem visto o potencial da educação como fator determinante ao desenvolvimento social da região. Diante disso, os agentes públicos de diferentes esferas articularam-se no sentido fomentar diferentes políticas públicas objetivando a construção de um Plano de Educação que prime pela qualidade de ensino, pela redução da evasão escolar, pelo combate ao baixo desempenho dos alunos, pela elevada taxa de analfabetismo ainda existente, assim como pela valorização dos profissionais de educação – fator indispensável à qualidade de ensino na rede estadual. Essas dificuldades constituem desafios estruturais ao Plano Estadual de Educação, além da infraestrutura precária, da baixa qualificação e da remuneração dos profissionais da área de educação.

Todavia, mesmo com os diferentes desafios que estão postos, a proposta do PEE/Pará é construída pensando a educação como “elemento indutor de transformação social” (PARÁ, 2015). Para tanto, é de extrema necessidade ter um Plano Estadual de Educação que, dentre outras medidas, “responda às expectativas das condições existenciais de toda a sociedade paraense, contrapondo-se a lógica acumuladora e concentradora de renda que historicamente construiu-se no estado do Pará” (PARÁ, 2015).

É neste clima de perspectiva de intensões propositivas que é construído o Plano Estadual de Educação (PEE-2015-2025) do estado do Pará. Esta política pública estadual de educação foi implementada pelo estado, através da Secretaria de Estado da Educação, articulada com variados segmentos da sociedade civil organizada, que, em ações conjuntas em encontros das CONAE e nas Conferências Estaduais de Educação, discutiram de forma ampla as diretrizes originadas nas conferências municipais e regionais de educação. É nesse espaço onde também nasceram diferentes reivindicações que possibilitaram um conjunto preliminar de proposições que, por sua vez, resultariam no PEE (2015-2025). Neste sentido, como o próprio documento do Plano Estadual de Educação do Pará afirma,

---

<sup>13</sup> Conforme pesquisa realizada no site da SEDUC/PA, a Secretaria de Estado da Educação teve a iniciativa de criar uma ferramenta que objetiva a consulta pública de informações escolares da rede pública estadual. Esta ferramenta foi elaborada pelos “consultores do Programa de Melhoria da Qualidade e a Expansão da Cobertura da Educação Básica do Pará. A ferramenta permite a consulta de dados, de qualquer computador, utilizando geolocalização e interface gráfica, através do GoogleMaps” (PARÁ, 2021). Não obstante, o projeto é coordenado pela Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SILAE) e objetiva não apenas a transparência de dados, mas também a confiabilidade destes.

o presente PEE é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil. Os debates reafirmaram o compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o homem e o seu meio social e natural e em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo. Além disso, no período de 2013 a 2015, estado e municípios receberam assistência técnica da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino-SASE/MEC para a elaboração ou adequação dos planos de educação, culminando com 3 encontros realizados entre outubro de 2013 a outubro de 2014, em 8 polos, atendendo o total de 111 municípios, 1 encontro, em 4 polos, no mês de março de 2015, atendendo 120 municípios. Os sistemas educativos como espaços legítimos de garantia de cobertura do direito à universalidade da educação necessitam, presentemente, construir posicionamentos que articulem as histórias e experiências institucionalmente consolidadas na esfera pública às possibilidades econômicas, ambientais, técnicas e culturais de construção de vida digna para os cidadãos (PARÁ, 2015).

Como se percebe, o PEE/Pará foi elaborado em conformidade ao mesmo movimento de articulação no qual os demais estados e municípios brasileiros estão desenvolvendo seus planos, respeitados os devidos prazos impostos pela Lei 13.005/2014. Contudo, este PEE do Estado do Pará aborda aspectos de suma importância à análise do objeto das metas de carreira e remuneração.

No tocante ao estado de Roraima, o Plano Estadual de Educação de Roraima – (PEE 2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015. O plano apresenta 20 (vinte) metas e, a exemplo do Pará, também apresenta que a execução e o fiel cumprimento de suas metas e estratégias serão objeto de contínuo e periódico monitoramento e avaliação, a serem realizados por suas instâncias institucionais, a saber: “I - Secretaria de Estado de Educação (SEED). II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. III - Conselho Estadual de Educação (CEE). IV - Fórum Estadual de Educação” (RORAIMA, 2015).

Este plano é fruto de amplo debate no contexto da sociedade roraimense, que fora implementado pela união de diversos segmentos, tais como as Secretarias de Educação do estado e do município, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima (SINTER) e diferentes instituições de ensino das esferas federal e estadual, além de docentes da rede particular de ensino e demais entidades pertencentes à sociedade civil organizada.

O mencionado documento da educação roraimense foi construído tendo como base os princípios exarados na “Constituição Federal - CF de 1988, na Constituição do Estado de Roraima de 1991 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9.394/96” (RORAIMA, 2015). Neste sentido, o documento também assinala uma construção com base nas “análises, discussões e reflexões oriundas da sociedade roraimense ao longo das conferências municipais e estadual” (RORAIMA, 2015). Deduz-se, portanto, que a política do

PEE/Roraima foi construída de forma democrática e com ampla participação popular, o que indica que desse debate nascera uma política de estado com amplo conteúdo de direitos e valorização docente, tendo em vista as atuais dificuldades que perpassam a educação brasileira de forma geral.

Neste sentido, como exposto no próprio documento do plano, “a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de **formação**, de **trabalho** e de **remuneração**” (RORAIMA, 2015 [grifos nossos]). Observa-se aqui, certa similitude com o Plano Estadual de Educação do Pará, o que se confirma no documento de Roraima.

Um fator de suma importância nesta política é a questão da carreira que, conforme defendida no documento, mostra a “previsão na carreira, sistema de ingresso, promoção e afastamento periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada, e a avaliação do desempenho dos professores” (RORAIMA, 2015).

Um elemento crítico, porém, chama a atenção neste PEE de Roraima. Ele foi aprovado em 3 de setembro ano de 2015, e – como toda legislação brasileira – “entra em vigor na data de sua publicação”. Entretanto, conforme sua ementa, ela “Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências”. Sendo assim, o Plano Estadual de Educação de Roraima foi aprovado em 2015 com um ano após o início de seu decênio; ou seja, o plano já nasce com um ano de atraso em sua periodicidade.

O que pode parecer apenas um detalhe técnico tem desdobramentos em todas as metas e estratégias que estão delimitadas por prazos, como é o caso das metas de carreira e remuneração docente. Logo, se para os demais planos estaduais de educação foi determinado um decênio (10 anos), no caso de Roraima, na prática, o plano não apresentaria 10, mas sim 9 (nove) anos apenas em seu período de execução. Todavia, esta questão é compensada em alguns dispositivos do plano, quando o documento referenda a vigência do PNE para algumas de suas respectivas metas de execução. Um exemplo disso é a própria meta 17 (remuneração), onde o PEE define equiparar o rendimento dos profissionais da educação básica até o “sexto ano da vigência do PNE” (RORAIMA, 2015), e não do PEE.

Na próxima subseção, apresenta-se uma discussão de forma mais detalhada (e analítica) sobre as metas de remuneração e de carreira dos planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima, no intuito de se perceber como se desdobra nos PEE todo o delineamento proposto pelo PNE acerca da remuneração e da carreira docentes.

### 4.3 AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA: Análise das metas e das estratégias de remuneração e carreira

Nesta subseção, abordam-se as metas de remuneração e de carreira nos planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima. A análise aqui delineada busca evidenciar de maneira pormenorizada o quanto as respectivas metas aqui estudadas apresentam contradições quanto a suas concepções e materialidade. Neste sentido, o quadro a seguir expõe a descrição das metas de remuneração e de carreira dos respectivos planos pesquisados. Após isto, passa-se ao estudo analítico das metas com suas respectivas estratégias.

#### QUADRO 08 – METAS DE REMUNERAÇÃO E CARREIRA DE AMAPÁ, PARÁ E RORAIMA

UF	Dispositivo Legal	Decênio	Remuneração	Carreira
Amapá	Lei 1.907 de 24 de junho de 2015. (PEE-2015-2025)	2015-2025	<b>22</b> - Valorizar os profissionais da educação da rede pública de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, em cumprimento aos princípios constitucionais ressaltados nos artigos 5º e 37, da Constituição Federal/1988 (AMAPÁ, 2015).	<b>23</b> - Fortalecer a carreira dos profissionais da Educação Básica pública, elaborando em colaboração com os Municípios, política de redução progressiva das diferenças remuneratórias observadas entre as categorias de profissionais da educação, nas redes Estadual e Municipais de ensino, tomando como referência a maior remuneração praticada no Estado do Amapá, de modo que a partir de 2020 o menor salário verificado entre cargos similares não seja inferior a 90% do salário de referência (AMAPÁ, 2015).

Pará	Lei 8.186 de 23 de junho de 2015. (PEE 2015-2025)	<b>2015-2025</b>	<b>17</b> - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE” (PARÁ, 2015).	<b>18</b> - Contribuir para assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (PARÁ, 2015).
Roraima	Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015. (PEE 2014-2024)	<b>2015-2025</b>	<b>17</b> - Valorizar os (as) profissionais do Magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE (RORAIMA, 2015).	<b>18</b> - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior da rede pública de todos os Sistemas de Ensino e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (RORAIMA, 2015).

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em: Amapá (2015), Pará (2015) e Roraima (2015).

Observando a meta de remuneração nos Plano dos estados, em destaque no quadro acima, foi possível identificar a repetição dos termos da meta sobre remuneração. Em outras palavras, os estados pesquisados não imprimiram, em seus Planos Estaduais de Educação para o decênio 2015-2025, nada além do que já estava posto nacionalmente pelo PNE 2014-2024 (conforme discutimos na seção anterior). Com efeito, a ideia de “equiparação” dos rendimentos dos profissionais da educação básica aos demais trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade é uma expressão de valorização do magistério no âmbito dos PEE dos estados de Amapá, Pará e Roraima.

Nota-se, portanto, certa fragilidade desta perspectiva de valorização centrada apenas na concepção de equiparação, uma vez que sua concretude depende diretamente de outros mecanismos organizativos da política educacional, o que gera uma incapacidade estrutural dos dispositivos estaduais de educação em discussão.

Para além das concepções subjacentes à meta de remuneração dos PEE dos estados pesquisados, importa também examinar os dados oficiais para se aferir seu cumprimento. A tabela a seguir expõe dados que alimentam esta discussão.

**Tabela -02**

**Remuneração média dos docentes em exercício na Educação Básica do Pará por dependência administrativa e escolaridade**

Ano	UF	Dependência administrativa	Escolaridade do docente	Dados gerais			
				Número de docentes Censo Escolar	% de docentes localizados na RAIS	Carga horária média semanal	Renda média padronizada para 40 horas semanais em R\$
2017	PA	Estadual	Total	15.920	99,0	20,5	10.909,60
2017	PA	Estadual	Superior	15.526	99,1	20,5	10.966,63
2017	PA	Estadual	Sem superior	394	96,2	20,6	8.431,60

**Fonte:** RAIS/ME e Censo da Educação Básica/Inep/MEC (2017) (tabela elaborada pelo autor)

Observa-se uma disparidade em relação à remuneração média padronizada e à carga horária semanal, pois se percebe que esta apresenta dados que são relativamente baixos se comparados ao montante remuneratório, o que indicaria um ganho acima da média por parte do docente que tem remuneração de R\$10.909,60 para atuar apenas 20,5 horas/aula por semana.

Os dados coletados do Censo 2017, do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostram um estudo da remuneração dos docentes no estado do Pará no ano de 2017, tendo como eixo de análise os que exercem a docência em sala de aula. Em se tratando de remuneração, alguns dados são dignos de nota, visto que o item *remuneração média padronizada para professor 40 horas semanais* indica que o montante remuneratório dos docentes foi calculado com base em uma fórmula que une os dados do Censo da Educação Básica e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), pertinente ao respectivo ano-base.

Esta metodologia de cálculo chama a atenção devido ao uso da base de dados e às variáveis elencadas no cálculo. Conforme nota técnica do Inep, a remuneração média padronizada é calculada de acordo com a RAIS 2017, na qual as remunerações devem compor-se de “Salários, ordenados, vencimentos, soldos, soldadas, honorários, vantagens, adicionais extraordinários, suplementações, representações, bonificações, gorjetas, gratificações, participações, produtividade, porcentagens, comissões e corretagens.” (BRASIL, 2018, p. 38).

O excerto ainda informa que os valores percebidos a título de 13º salário não são contabilizados; todavia todas as demais vantagens pecuniárias são contempladas na composição da remuneração média padronizada. Logo, o cálculo é realizado tendo em vista que a “remuneração média padronizada para 40 horas, foi inicialmente estimada a remuneração média por hora ponderada pelo número de horas total trabalhadas em cada contrato (no ano)” (INEP, 2020, p. 24).

Neste diapasão, apresenta-se agora uma discussão em torno da remuneração média dos docentes estaduais da área de educação do estado de Roraima, a partir de dados coletados no relatório de 2019 (elaborado tendo como referência os dados do censo 2017), na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

A metodologia é a mesma da tabela anterior com os dados do Pará, porém o cenário exposto também mostra uma renda que é formada a partir de diferentes elementos e vantagens pecuniárias que são subentendidas como itens remuneratórios e, portanto, compõem o mesmo cálculo da renda média padronizada em questão, sendo a renda média bruta dividida pela carga horária média semanal.

#### Tabela -04

##### Remuneração média dos docentes em exercício na Educação Básica de Roraima, por dependência administrativa e escolaridade

Ano	UF	Dependência administrativa	Escolaridade do docente	Dados gerais			
				Número de docentes Censo Escolar <sup>1</sup>	% de docentes localizados na RAIS	Carga horária média semanal	Renda média padronizada para 40 horas semanais em R\$
2017	RR	Estadual	Total	3.926	98,2	33,8	5.836,30
2017	RR	Estadual	Superior	2.463	98,2	34,4	6.694,49
2017	RR	Estadual	Sem superior	1.463	98,2	32,7	4.281,59

Fonte: RAIS/ME e Censo da Educação Básica/Inep/MEC (tabela elaborada pelo autor)

A tabela mostra a renda média padronizada dos docentes de Roraima, assim como a carga horária semanal desses servidores. Ressalta-se uma diferença nos dados apresentados entre esta tabela e a tabela com informações do Pará, que mostrava dados de carga horária de 20,5 h para um docente que recebia R\$ 10.906,60.

Assim, presume-se que o docente de Roraima se aproxima mais do cumprimento efetivo da carga horária semanal, porém a remuneração está consideravelmente inferior em relação à

remuneração paraense. Nesta perspectiva, é de suma importância considerar esses dados com ênfase nos aspectos centrais a partir da relação entre as rendas e os elementos que determinam suas diferenças.

Ressalta-se aqui que não foi elaborada uma tabela individual desta mesma fonte da RAIS 2017 acerca do estado do Amapá, uma vez que os dados nela coletados expunham certa inconsistência em relação à remuneração dos docentes do estado amapaense. Neste sentido, optou-se pela discussão da remuneração do Amapá utilizando apenas os dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE/INEP, por acreditar que esses dados seriam os mais confiáveis.

Apesar de os dados, geralmente, serem coletados por diferentes órgãos e departamentos ligados ao Ministério da Educação e ao governo federal, isto não impede que eles apresentem certas incongruências no que tange à coleta através de diferentes metodologias. Neste sentido, a partir de agora analisa-se crítica e comparativamente o cenário do objeto de estudo das metas de carreira e remuneração no contexto dos estados de Amapá, Pará e Roraima. Para tanto, apresenta-se a seguir uma tabela onde consta a renda média bruta mensal dos docentes da Educação Básica dos estados de Amapá, Pará e Roraima com dados do período de 2014 a 2019.

**Tabela -05**

**Rendimento bruto médio mensal (em R\$) dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo e indicadores para a Meta 17 – Estados de Amapá, Pará e Roraima 2014-2019**

UF/Descrição		Anos					
		2014	2015	2016	2017	2018	2019
Amapá	Profissionais do magistério	5.729,84	5.516,88	5.014,31	4.271,10	4.546,67	5.163,09
	Demais profissionais	5.220,33	4.622,86	5.034,80	5.234,06	4.844,98	4.096,56
	<b>Indicador</b>	<b>109,8%</b>	<b>119,3%</b>	<b>99,6%</b>	<b>81,6%</b>	<b>93,8%</b>	<b>126,0%</b>
Pará	Profissionais do magistério	4.013,59	3.752,34	3.786,34	3.620,17	3.509,24	3.621,70
	Demais profissionais	4.974,66	4.317,68	4.366,96	4.075,50	4.491,67	3.854,07
	<b>Indicador</b>	<b>80,7%</b>	<b>86,9%</b>	<b>86,7%</b>	<b>88,8%</b>	<b>78,1%</b>	<b>94,0%</b>
Roraima	Profissionais do magistério	5.671,18	5.744,23	4.999,30	5.105,56	5.163,93	5.007,51
	Demais profissionais	5.962,60	6.256,69	5.355,34	5.408,95	5.255,42	5.736,86
	<b>Indicador</b>	<b>95,1%</b>	<b>91,8%</b>	<b>93,4%</b>	<b>94,4%</b>	<b>98,3%</b>	<b>87,3%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base no Relatório de 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE/INEP 2020.

Conforme as informações da tabela no presente relatório do INEP (2020), o Estado do Amapá obteve um aumento superior ao que estima a Meta 17 do PNE, tendo, portanto,

já atingido seu cumprimento. Considerando o espaço regional dos três estados amazônicos em análise, ocorre o fenômeno semelhante ao cenário nacional com variações inversamente proporcionais em relação às rendas. Logo, o que de fato acontece é a retração da renda dos demais profissionais, impactando diretamente na renda docente como se fosse um suposto aumento e, ainda por cima, atingindo a meta.

Analisando o caso específico do estado com índice mais elevado (Amapá), verifica-se que o aumento notável exposto pelo indicador de 126,0%, na verdade, é resultado de uma brusca baixa na ordem de 21,53% da renda dos demais trabalhadores não docentes. No mesmo cenário da meta de remuneração, Roraima fica em segundo lugar, seguido do Pará, quanto ao atingimento desta meta 17.

No que se refere à meta 18, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 aponta que, em relação aos Planos de carreira dos docentes da Educação Básica Pública, praticamente todos os estados da federação atingiram tal meta. Conforme dados conclusivos do relatório, “dos estados e o Distrito Federal, 100% possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério vigente” (BRASIL, 2020, p. 372). Isto é significativo, porém é de suma importância perceber se estes mesmos planos de carreira refletem realmente o que está preceituado nos planos de educação, uma vez que não basta ter o plano de carreira, mas que ele atenda às expectativas básicas das categorias de trabalhadores e trabalhadoras docentes contemplados por essas políticas.

Ao discutir sobre carreira docente em nível de Brasil, é necessário ter em mente que ela está centrada em algumas orientações delineadas pelo Conselho Nacional de Educação, como é o caso da Resolução 02/2009 – CNE, que define as diretrizes para elaboração dos Planos de Carreira Docente em âmbito nacional. Esta resolução, entre outras medidas, define que a carreira docente deve estar pautada nos princípios de

I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público, que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;

II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

- V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;
- VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;
- VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;
- IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;
- X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;
- XI - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;
- XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;
- XIII - regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional (BRASIL, 2019).

A carreira docente está, portanto, direcionada por este dispositivo legal do Conselho Nacional de Educação. Em consonância a este pensamento, e ao mesmo tempo revisitando o objetivo geral deste trabalho, destaca-se que a ideia central desta pesquisa é perceber quais as concepções de carreira e remuneração docente subjazem nos Planos Estaduais de Educação de Amapá, Pará e Roraima.

Nesse caso, seria necessário compreender se essas concepções explícitas nos PEE se desdobram em reflexos nos planos de carreira destes estados, a fim de se identificar não apenas o atingimento das metas, mas as variadas perspectivas em disputa, presentes nas concepções de carreira e remuneração no bojo dessas políticas.

Diante disso, as carreiras docentes nos estados de Amapá, Pará e Roraima estão estruturadas em uma perspectiva que aponta que tais carreiras são construídas com base nas concepções advindas dos Planos Estaduais de Educação. Neste sentido, a organicidade dos planos de carreira está diretamente pautada nos elementos estruturantes que compreendem estas concepções em disputa já verificadas e conformadas nos documentos: a qualidade, a avaliação, a valorização, a garantia do PSPN, as condições de trabalho e, como um condicionante da remuneração e da carreira, a própria formação docente.

Diante disto, apresenta-se um quadro com uma exposição dos principais pressupostos de carreira e remuneração, contidos nos Planos Carreira Docente de Amapá, Pará e Roraima, no sentido de se perceber se elas refletem as concepções previstas nos Planos Estaduais de Educação, até aqui apresentadas e discutidas.

**QUADRO 09 – Planos de Cargos, Carreira e Remuneração de Amapá, Pará e Roraima.**

<b>Eixos</b>	<b>PCCR AMAPÁ</b>	<b>PCCR PARÁ</b>	<b>PCCR RORAIMA</b>
<b>Dispositivos</b>	Lei nº0949 de 23/12/2005. Lei nº2394 de 14/03/2019.	Lei nº 7442 de 02/04/2010	Lei 892 de 25/01/2013
<b>Ingresso</b>	Concurso Público de Provas e Provas e títulos	Concurso Público de Provas e Provas e títulos	Concurso Público de Provas e Provas e títulos
<b>Formação Inicial Exigida</b>	Nível Superior (Exceto Professor indígena que exige nível médio magistério)	Nível Superior	Nível Superior (Exceto Professor indígena que exige nível médio magistério)
<b>Estágio Probatório</b>	3 Anos	36 meses (Lei 249 de 11/10/2011)	3 anos (Lei Complementar nº53 de 31/12/2001)
<b>Remuneração</b>	Dividida em: Vencimentos, gratificação e vantagens adicionais	Vencimentos Vantagens Adicionais	*Vencimento; *Gratificações;
<b>Gratificações</b>	*Gratificação de Regência de Classe; *Gratificação Ensino Especial; *Gratificação Ensino Modular; *Parcela Compensatória; * Gratificação de Titulação	*Gratificação de Magistério; *Gratificação de Titularidade; *Gratificação de Ensino Modular; * Gratificação de direção. *Gratificação Progressiva Ensino Especial;	I – Gratificação de Incentivo à Docência pelo Atendimento Educacional Especializado (GIDAE); II – Gratificação pelo Exercício em Escola de Difícil Acesso (GEDA); III – Gratificação de Função de Direção de Escola (GFDE); IV – Gratificação de Função de Vice-Direção de Escola (GFVD); V – Gratificação de Função de Coordenação Pedagógica (GFCP); VI – Gratificação de Função de Coordenação de Área de Conhecimento (GFCA); VII – Gratificação de Incentivo à Docência (GID). (PCCR-RORAIMA)
<b>Avaliação</b>	* Aplicada durante o Estágio Probatório para confirmar estabilidade.	* Aplicada durante o Estágio Probatório para confirmar estabilidade.	* Aplicada durante o Estágio Probatório para confirmar estabilidade.
<b>Estruturação</b>	* Classes (divisão básica da carreira)	Dividida em um conjunto de classes e níveis de	*Classes; *Padrões; *Cargos;

	* Níveis (de acordo com a titulação) * Padrões (definido pelo tempo de serviço)	evolução funcional e remuneratória.	
<b>Regime de Trabalho</b>	20h 40h	20h 30h 40h	25h (função docente) 40h (função de suporte à docência)
<b>Desenvolvimento (Evolução)</b>	Progressão: vertical (por titulação) e horizontal (por tempo de serviço de 18 meses)	*Mediante aprovação em avaliação de desempenho. *Progressão Funcional Horizontal (mediante avaliação de desempenho e o tempo de serviço no interstício de 3 anos) * Progressão Funcional vertical (mediante titulação)	*Progressão vertical por titulação; *Progressão horizontal (a cada interstício de 2 anos)

FONTES: Planos de Carreira e Remuneração de Amapá, Pará e Roraima (Elaborado pelo autor)

Conforme observado no quadro anterior, existem certas similitudes diversas entre as concepções e os pressupostos que determinam a carreira e a remuneração docente nos PCCR dos três estados em análise. Isso confirma uma forte ligação entre todos estes planos de carreira, bem como as aproximações de seus pressupostos com as concepções advindas no PEE e dos documentos internacionais que tratam de políticas de educação.

Para ratificar este argumento, vê-se que o discurso neoliberal da “profissionalização” nos moldes do capital já demarca um território no cerne dessas políticas, uma vez que até os planos de carreira estão revestidos de tal perspectiva. Conforme o Plano de Carreira de Amapá, a carreira docente deverá se pautar em alguns princípios e diretrizes, entre elas:

- I - a **profissionalização** e valorização do servidor;
- II - a melhoria do **desempenho e da qualidade dos serviços** de educação prestados ao conjunto da população do Estado do Amapá;
- III - a fixação de **padrões e critérios de desenvolvimento** funcional para as carreiras que compõem o Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação Básica Pública, de modo a reconhecer a qualificação profissional;
- IV - a implementação de política de pessoal, com vistas a promover o desempenho profissional, a motivação, a **qualidade** da educação, a **eficiência**, e a valorização do servidor pelo tempo de serviço e;
- V - o **comprometimento do profissional** da Educação Básica Pública (AMAPÁ, 2019 [grifos nossos]).

Do excerto acima, destacam-se ao menos cinco elementos formativos do atual discurso educacional brasileiro: a profissionalização, a qualidade, critérios de desenvolvimento, eficiência e comprometimento do professor. Nesses moldes, analisa-se que a profissionalização, tal como está discutida pelas autoridades em políticas educacionais, aproxima-se muito de uma

modelagem do professor à forma do neoliberalismo, o que seria, portanto, o professor “ideal” (RORAIMA, 2015).

No intuito de dialogar de forma problematizadora com essas questões, apresenta-se aqui um debate proposto no documento intitulado “Educação Já”, elaborado pelo Todos pela Educação no ano de 2018. O mesmo documento, ao abordar a carreira docente, defende que “apenas com professores bem preparados, engajados e com boas condições de trabalho é que sistemas educacionais conseguem oferecer educação de qualidade a seus alunos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 40). Esta perspectiva coaduna-se com os pressupostos erigidos na BNC-Formação de Professores, ao tratar das competências específicas na dimensão de “engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Observa-se uma concordância entre os documentos, uma vez que as concepções alinham-se de forma uníssona em seu ideário.

O documento “Educação Já” ainda propõe um conjunto de medidas que se apresentam como uma sólida proposta de construção de um projeto de carreira docente para o Brasil. Entre tais medidas, destacam-se:

- \* adotar processos mais estruturados e exigentes de seleção para a carreira docente no setor público;
- \* assegurar estágios probatórios rigorosos com acompanhamento de professores ingressantes por professores mais experientes (tutores) e avaliações criteriosas.
- \* garantir condições de trabalho adequadas, o que envolve contratos e remuneração compatíveis com a profissionalização docente [...]
- \* estruturas desenhos de carreira docente, envolvendo maior remuneração e progressão que incentivem o desenvolvimento em prol da aprendizagem dos alunos;
- \* promover um sistema de avaliação que ofereça elementos para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 40).

Em que pesem as atuais circunstâncias em que se encontra a carreira docente no Brasil, verifica-se que o discurso de variadas instituições não governamentais e grupos empresariais visa vituperar o ensino público como o pior possível, propondo mudanças através da inserção da lógica privatista no ensino público.

No argumento do Todos Pela Educação, por exemplo, o projeto educativo brasileiro, como se comprovam nos índices atuais dos órgãos oficiais, fracassou no que diz respeito à qualidade no ensino. Como o próprio documento afirma, “os resultados da aprendizagem dos alunos brasileiros escancaram o fato de o país ainda não ter desenvolvido um projeto estruturado para a formação e carreira docente” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 40). Nesse caso, na perspectiva do instituto, seria necessário construir um projeto de carreira docente no Brasil, onde seus pilares sejam edificados com base na atratividade, na formação inicial, no ingresso e no estágio, nas condições de trabalho, na formação continuada e na progressão na carreira. Não

por acaso, a etapa “progressão na carreira” tenha ficado em último lugar na exposição dessa proposta.

Observa-se, assim, que este discurso está presente nos três planos de carreira de Amapá, Pará e Roraima, pois todos defendem a profissionalização do trabalho docente, buscando, para tanto, construir um projeto de profissionalidade aos trabalhadores docentes em educação nesses estados. Isto envolve qualificação em processo contínuo (formação continuada), fazendo do professor um profissional competitivo e competente em prestar seus “serviços educacionais” de forma eficiente neste processo de mercadorização da educação.

Ressalta-se a pragmática ligação entre a ‘avaliação da qualidade’ unida ao trabalho docente. Isto provoca a ideia de que se deve, portanto, ter em mente que a temática está no cerne das atuais discussões e práticas de políticas educacionais tanto em nível internacional quanto nacional. A qualidade constitui-se categoria central das iniciativas multilaterais que objetivam, a qualquer custo, intervir no trabalho do professor. A este respeito, pode-se afirmar que as atuais políticas “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (DAY, 2001, p. 21).

De fato, o tema da qualidade está em um contexto de efervescência no que se refere às políticas educacionais. A qualidade está relacionada a vários outros aspectos como qualificação, vínculo, jornada de trabalho, salário, carreira e condições de trabalho. Assim, para os intelectuais orgânicos do neoliberalismo, a qualidade do docente pode ser entendida como um conjunto de habilidades e competências somadas a um arcabouço de experiências adquiridas ao longo de um processo de consolidação do exercício da profissão, construída ao longo de um processo contínuo de profissionalização.

Entretanto, Gatti (2014, p. 376) afirma que, em relação “ao significado atribuído ao termo qualidade, a pergunta recorrente que aparece ao se discutir processos avaliativos de professores é: como evidenciar qualidade docente?” Entretanto, falta consenso a respeito de quais critérios serão discutidos quando quer se estabelecer esta qualidade do trabalho docente. A autora ainda afirma que “Não dá para partir do pressuposto que a mesma ideia de qualidade, com seus componentes, esteja claramente posta para gestores, equipes escolares, ou o universo das redes de ensino e das instituições formadores de educadores.” (GATTI, 2014, p. 376).

De fato, a perspectiva de qualidade no contexto da sociedade pode se manifestar de forma multifacetada, uma vez que a compreensão do conceito de qualidade e seus diferentes elementos para os vários segmentos que formam as escolas, as redes de ensino e as instituições de ensino superior não é uníssona, mas polissêmica. Considerando a sociedade democrática na

qual está erigida a nação brasileira, o ideal é que se discutam essas concepções de qualidade do trabalho docente e seus elementos constitutivos, a fim de que, a partir deste amplo debate, seja construída uma proposta conjunta que reflita os interesses da categoria dos profissionais e os anseios da sociedade.

Pela magnitude do problema da qualidade docente, acredita-se que não deve ser um objeto de políticas empresariais discutidas a sete chaves e de forma unilateral implantadas nos sistemas de ensino brasileiro, pois concebê-la apenas no prisma empresarial tecnicista revela uma visão pragmatista e reducionista em relação à importância que o termo *qualidade* apresenta.

De acordo com Gatti (2014, p. 376), o “sentido de qualidade precisa ser tornado transparente, ou por uma conceituação externa clara, ou pela sua construção por um coletivo em consenso. Aí se saberá o que se está entendendo por qualidade”. Até porque, caso as propostas que versam sobre qualidade não sejam construídas assim, tão somente se estará viabilizando mais instrumentos de heteronomia do trabalho do professor, estabelecendo novos mecanismos de cabresto de sua prática docente.

O que dizer, então, da concepção de qualidade embutida nas metas de carreira e remuneração dos planos de estaduais de educação pesquisados, que já apresentam iniciativas que se adequam ao capital neoliberal sob a influência dos organismos internacionais? Neste diapasão, os PEE do Pará e Roraima já expõem tal sinalização política. O primeiro apresenta a proposta de vincular a qualidade com base em uma “avaliação nacional” de desempenho dos professores; já o segundo, por sua vez, defende, em uma de suas estratégias, o “perfil ideal” para os professores da rede estadual de Roraima.

Com efeito, tanto uma quanto a outra política refletem a perspectiva de qualidade contida nas orientações da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE, que buscam transformar o docente em um indivíduo competitivo, produtivo, hábil e competente na perspectiva privatista de capacitar os alunos para os exames “standartizados” de larga escala, tão em voga no cenário internacional. Assim, o professor sairá do “atraso” e assumirá seu papel na conjuntura central desta grande engrenagem do capital contemporâneo.

Em caráter conclusivo, Gatti (2014, p. 377) defende que

a questão da avaliação da qualidade docente não se situa apenas em se ter um esquema conceitual, portanto racional genérico, adequado aos objetivos e ao campo institucional definido para a avaliação, mas, sobretudo no modo como se concebe, como se conceitua essa qualidade – no caso, por exemplo, o que se entende por ensino, por finalidade da escola, seu papel local e social, por qualidade institucional, por qualidade de ensino e de aprendizagem – o que permitiria enunciar critérios de qualidade que sejam adequados a uma dada realidade educacional. Ou seja, critérios

que não sejam abstratos, descolados do agir educativo em dadas condições, nem reducionistas que se exprimam somente por categorias estreitas, uma nota ou uma pontuação em uma escala sem conotações significantes para os participantes do processo avaliativo.

Como visto, a qualidade docente não se limita a termos reduzidos nem descolados da realidade na qual o docente está inserido, pois dela é que se constrói sua experiência profissional. Assim, os critérios da qualidade devem ser discutidos de forma ampla, no sentido de construir os mecanismos de procedimentos metodológicos da aplicação desta proposta.

O que se nota, porém, é que a forma na qual as políticas educacionais são elaboradas (com o mínimo de discussão democrática) caracteriza, cada vez mais, um desbanque de setores populares no processo decisório do planejamento educativo, em prol da voraz privatização do ensino público brasileiro.

Na compreensão de que a qualidade precisa “ser medida”, ressaltamos a importância de outro elemento basilar no processo, que é a avaliação docente. Esta seção aborda também as concepções de avaliação do trabalho do professor, analisando seus elementos constitutivos e as consequências diretas no trabalho docente através de implicações na carreira e na remuneração.

O pressuposto de avaliação do trabalho do professor está bem presente nos documentos das políticas educacionais brasileiros, até porque esta perspectiva coaduna-se com a orientação dos órgãos multilaterais que exercem grande prospecção nos estudos sobre a temática em questão, já tendo inclusive alguns mecanismos experimentais em alguns países. Um exemplo disso é Portugal, que, como membro efetivo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já adotou medidas para institucionalizar a avaliação dos docentes em seu Sistema Educativo, através de Lei normativa. Até 1974, as formas de avaliar o trabalho eram prerrogativa de diretores e reitores. No entanto, a partir dos anos 90, os aparelhos de avaliação docente passaram a estar presentes nas diferentes estruturas de ensino.

Atualmente, com a aprovação do Decreto Lei 139-A/90, que estabelece o Estatuto da Carreira Docente no país, medidas de avaliação docente foram tomadas no sentido de torná-las estruturais. Conforme o documento legal, os objetivos da avaliação docente visam “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente” (PORTUGAL, 1990). No tocante esta legislação portuguesa, nota-se que a carreira ficou condicionada ao processo da avaliação do docente instituído pela normativa. Deste condicionamento poderão ser gerados impeditivos e processos administrativos, caso o docente não receba menção avaliativa apontando que ele “satisfaz” os critérios avaliativos do sistema educativo.

Mais recentemente, foi aprovado o Decreto Regulamentar nº02/2008, que em seu Art. 4º aponta as seguintes dimensões da avaliação docente “a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (PORTUGAL, 2008). Percebe-se aqui, particularmente, uma íntima relação da legislação educacional portuguesa com os direcionamentos do “Programa Educação 2030”, do Fórum Mundial de Educação, realizado em 15 de maio de 2015, em Incheon na Coreia do Sul.

Nos países da OCDE, a avaliação já é uma realidade, pois esta premissa é parte de um movimento global que busca alinhar a educação ao sistema produtivo. Tal movimento se percebe nas iniciativas do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que, ao socorrerem países periféricos com ajuda financeira, cobram um conjunto de adequações a fim ajustar a educação desses países às orientações mercantilistas promovidas por quem lhes socorreu.

Com relação a essas instituições internacionais, Dias Sobrinho (2002, p. 35) argumenta que “aos países que buscam seus empréstimos, impõe que a educação se ajuste a uma nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, particularmente estreite os laços com a indústria e assuma a racionalidade do modelo gerencial”. Neste sentido, com base nesta realidade onde o Brasil ocupa posição de certa dependência no mercado financeiro, ocorre uma intensificação de processos de avaliação no sistema educacional brasileiro.

Este processo aponta as inúmeras reformas promovidas pelo Estado Brasileiro com intuito de adequar toda a estrutura da administração da educação pública ao desenvolvimento econômico global. Conforme Zatti e Minhoto (2019, p. 2),

[e]ssas reformas caracterizaram-se pela adoção de uma série de estratégias presentes no setor privado e de dispositivos de mercado, a exemplo da avaliação de desempenho dos agentes, de políticas de accountability e responsabilização, da valorização da performance dos sistemas e modificação dos modos de regulação típicos do poder público sobre a educação.

De forma mais prática, diferentes dispositivos de avaliação docente começam a introduzir-se no cenário brasileiro sob diferentes maneiras, inicialmente na rede privada e, posteriormente, através das diferentes políticas educacionais adotadas pelas redes públicas de todo o país.

Conforme Zatti e Minhoto (2019, p. 4), “promove-se a cultura de mensuração, por meio da avaliação de professores – considerados os principais responsáveis pelos indicadores de

aprendizagem”. Concomitantemente a este aspecto, promovem-se “a concessão de incentivos por sua suposta competência individual, delegando à categoria a principal responsabilidade pelos resultados educacionais dos sistemas de ensino” (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 4).

Isto é ratificado por Maués e Costa (2020, p. 103), ao argumentarem que os

professores estão cada vez mais sendo responsabilizados pelo “sucesso” escolar demonstrado pelas avaliações em larga escala e estão também sendo instados a assumir tarefas múltiplas, além das pedagógicas que, além de trazerem uma sobrecarga de trabalho, acabam ocasionando outros problemas derivados dessa intensificação, tais como o adoecimento.

Como visto, a essência da proposta de avaliação neoliberal dos organismos internacionais é consubstancialmente voltada à “responsabilização” do professor, auferindo a este profissional toda a responsabilidade do processo educativo, que na verdade possui coparticipação de diferentes sujeitos e estruturas na implicação dos seus resultados.

Relacionando essa discussão ao objeto das metas de carreira e remuneração docentes nos PEE de Amapá, Pará e Roraima, percebe-se que essas políticas já sinalizam ao emprego de tais medidas adotando a avaliação docente na rede pública. O Plano Estadual de Educação de Roraima (PEE 2015-2025), por exemplo, prevê que é importante ter “uma previsão na carreira, sistema de ingresso, promoção e afastamento periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada, e a **avalição do desempenho dos professores**” (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).

O PEE do Pará não foge a esta regra, uma vez que sinaliza à colaboração junto à União e aos Municípios no sentido de se criar uma “prova nacional”, bem como implementa a avaliação de docentes iniciantes por uma equipe de supervisão com professores experientes, a fim de legitimar (ou não) o ingresso efetivo deste servidor avaliado.

No Plano do Amapá, por sua vez, não se percebe com clareza a adoção de mecanismos de avaliação docente no contexto das metas de carreira e remuneração. Tão somente existe a tradicional avaliação funcional, já prevista na legislação estadual, que trata do Regime Jurídico Único dos servidores estaduais. Esta é realizada como pré-requisito para as progressões por tempo de serviço dos trabalhadores já estabilizados. No entanto, como a política defende inúmeras iniciativas em conformidade com a busca da qualidade, em uma concepção altamente vinculada aos direcionamentos internacionais, é de se esperar que instrumentos de avaliação docente sejam implementados futuramente no bojo das políticas educacionais do estado em questão.

Como visto, a avaliação do professor mostra-se um fato irreversível na atual conjuntura da educação. Porém, não é correto afirmar que ela é uma coisa nova. Na verdade, inúmeras iniciativas já foram tomadas ao longo de décadas, a fim de se institucionalizar mecanismos com essa finalidade. A grande questão é que se deve construir a avaliação de forma democrática! Neste sentido, quais elementos e critérios deveriam fazer parte desta avaliação? Ou qual linha de pensamento teórico/social sobre as concepções de educação, ensino e docência definem os instrumentos de avaliação?

A respeito de critérios de avaliação, Zatti e Minhoto (2019, p. 9) argumentam:

Evidencia-se a centralidade de dois critérios: **assiduidade e desempenho dos alunos em avaliações externas**, traduzindo a fundamentação política, administrativa e gerencial dos estados propositores dessa política. Verifica-se que a lógica subjacente às políticas supõe que a melhoria da qualidade educacional depende da **frequência dos professores** e da obtenção pelos alunos de **resultados satisfatórios em avaliações externas**, o que induz uma relação direta entre prática eficiente e resultado de alunos, nem sempre verdadeira (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 8 [grifos nossos])

Nota-se, portanto, que a utilização desses critérios específicos de frequência docente e índices de médias elevadas dos alunos tão somente favorece o combate a dois elementos básicos do processo: o absentéismo docente e os baixos resultados em avaliações oficiais de larga escala. Ou seja, o critério do sucesso é o professor estar presente e o aluno tirar boa nota no IDEB, por exemplo. Obviamente que esses dois aspectos necessitam ser trabalhados, no entanto a educação não se resume a professor presente na sala de aula e aluno tirando nota boa nas provas.

Outro aspecto crucial são os resultados imediatos da adoção dessas políticas de avaliação do trabalho docente nas redes de ensino. Estudos como o de Zatti e Minhoto (2019) mostram que as principais causas que incidem diretamente na profissão docente, a partir dos resultados obtidos nos mecanismos de avaliação, são as “políticas de bonificação e o incremento na carreira docente”. (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 8). O estudo dos autores ainda expõe que 14 estados brasileiros já aderiram às políticas de bonificação.

Contudo, no que se refere ao objeto das metas de carreira e remuneração docentes, já se percebem algumas aproximações entre essas concepções e as políticas educacionais dos estados de Amapá, Pará e Roraima. O PEE/Pará, por exemplo, aborda incentivos “tributários” e “culturais” a fim de incrementar a remuneração docente, mas não normatiza tal bonificação. De forma geral, os três PEE pesquisados dão ênfase na estruturação da carreira docente, não institucionalizando a política de bonificação no âmbito dos sistemas de ensino de Amapá, Pará e Roraima. A carreira, portanto, é o principal meio pelo qual o docente pode materializar

caminhos para acender e desenvolver na sua profissão. Todavia, os dispositivos estaduais já apontam para possibilidades de adoção dessas formas de avaliação docente.

Diante disso, para encorpar ainda mais a discussão, apresenta-se a seguir um quadro descritivo onde constam as estratégias das metas de remuneração e carreira dos planos estaduais de educação dos três estados. Tais dados serão analisados posteriormente com mais rigor.

### QUADRO 10 – Estratégias da Metas de Remuneração e Carreira de Amapá, Pará e Roraima

AMAPÁ
<b>Estratégias da Meta 22 – (Remuneração)</b>
22.1 - Participar do Fórum Permanente previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), no sentido de acompanhar a <b>atualização progressiva do valor do piso salarial para os Municípios</b> que ainda não o atingiram, e, <b>na íntegra</b> , para aqueles que já atingiram o valor do piso salarial nacional para os profissionais da educação que atuam na rede estadual de ensino público (AMAPÁ, 2015[grifo nossos])
22.2 - Revisitar a cada dois anos, no âmbito do Estado e dos Municípios, Planos de Carreira para os Profissionais do Magistério das Redes Públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/2008, com <b>implantação gradual</b> do cumprimento <b>da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar</b> (AMAPÁ, 2015[grifo nossos])
22.3 - Garantir com a União, a <b>assistência financeira</b> específica da União para implementação de políticas de valorização dos profissionais da educação, em particular o <b>Piso Salarial Nacional Profissional</b> (AMAPÁ, 2015[grifo nossos]).
<b>Estratégias da Meta 23 (Carreira)</b>
<b>23.1 - Rever o Regimento do Fórum Estadual de Educação (FEE)</b> , no sentido de <b>atribuir-lhe a competência de propor medidas</b> a serem implementadas pelo Estado e Municípios, nas respectivas redes de ensino, para a <b>equiparação dos rendimentos dos profissionais da educação</b> , tendo como teto o maior salário de referência praticado no Estado (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).
23.2 - Assegurar, com o devido apoio da União, que no prazo de 2 anos da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, todos os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração para os profissionais da Educação Básica tenham como referência, no mínimo, o <b>Piso Salarial Nacional Profissional</b> , definido em Lei Federal, nos termos do Inciso VIII do Art. 206, da Constituição Federal/1988 (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).
23.3 - Fortalecer a rede pública de Educação Básica do Estado, de modo que até o início do 5º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, <b>no mínimo 90%</b> (noventa por cento) dos profissionais do magistério e, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da educação não-docentes, <b>estejam ocupando cargos efetivos</b> , providos por concurso público, e em pleno exercício nas concernentes redes escolares (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).
23.5 - Considerar as especificidades socioculturais, no provimento de cargos efetivos para escolas do campo e de comunidades indígenas, negras, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, <b>assegurando adicional de permanência</b> e desenvolvimento profissional aos contratados (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).
<b>23.6 - Reformular em até dois anos</b> , a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação-PEE, a <b>Lei nº 949/2005</b> , que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, para corrigir eventuais distorções e adequá-la ao Plano Estadual de Educação-PEE (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).

23.7 - Atribuir à <b>Comissão Permanente de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (CPVPEB)</b> a responsabilidade de elaborar proposta para a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira, Salário e Remuneração, dos profissionais da Educação Básica pública (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).
23.8 - Instituir, até 2021, na rede pública Estadual, o regime de <b>dedicação exclusiva</b> , de caráter optativo e com remuneração específica, como incentivo aos docentes que estejam no exercício do magistério e que queiram dedicar-se ao ensino em uma única escola, bem como ao desenvolvimento de pesquisas na área da educação (AMAPÁ, 2015[grifo nosso]).
<b>PARÁ</b>
<b>Estratégias da Meta 17 (Remuneração)</b>
17.1 Colaborar com os trabalhos do fórum permanente dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PARÁ, 2015).
17.2 Assegurar a valorização salarial, com ganhos reais, para além das reposições de perdas remuneratórias e inflacionárias, e busca da meta de equiparação da média salarial de outros profissionais de mesmo nível de escolaridade e carga horária, até o final da vigência deste PEE (PARÁ, 2015).
17.3 Criar uma instância própria para diagnósticos, estudos, pesquisas, debates, acompanhamento, proposições e consultas referentes à valorização dos profissionais da educação, a partir do segundo ano de vigência do PEE (PARÁ, 2015).
17.4 Garantir a implantação e implementação, em parceria com órgãos da saúde, de programas de saúde específicos para os profissionais da educação, sobretudo relacionados à voz, visão, problemas vasculares, ergonômicos, psicológicos e neurológicos, entre outros, a partir da vigência do PEE. (PARÁ, 2015)
<b>Estratégias da Meta 18 (Carreira)</b>
18.1 Colaborar com as redes públicas para que até o início do terceiro ano de vigência deste PEE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (PARÁ, 2015).
18.2 Colaborar com a União e os Municípios para a implantação, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (PARÁ, 2015).
18.3 Colaborar com o Ministério da Educação para a implementação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência do PNE, da prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública [...] (PARÁ, 2015).
18.6 Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino dos Municípios, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (PARÁ, 2015).
<b>RORAIMA</b>
<b>Estratégias Conjuntas das Metas 17 e 18 (Remuneração/Carreira)</b>
13 - Instituir <b>comissões permanentes</b> de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino para subsidiar os órgãos competentes na <b>elaboração, reestruturação e implementação</b> dos Planos de Carreira dos Profissionais da Educação (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).
14 - Instituir, no prazo de 1 (um) ano, a partir da aprovação desse Plano, <b>avaliações diagnósticas de desempenho dos docentes</b> , baseadas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e no <b>perfil profissional "ideal"</b> para os docentes, objetivando subsidiar a Política de Formação Permanente e Continuada (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).
20 - Promover Fóruns estaduais e municipais para profissionais em educação com a finalidade de <b>discutir a responsabilidade desses profissionais na qualidade da educação</b> (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).

32 - Institucionalizar no prazo de 1(um) ano de vigência do PEE, política estadual de <b>formação e valorização</b> dos profissionais de educação de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).
40 - Garantir no plano de carreira dos profissionais em educação, <b>licença integral para qualificação profissional</b> em nível de Pós-graduação stricto sensu e para os cursos lato sensu readequação de horário de lotação, sem prejuízo da remuneração e do tempo de serviço (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).
42 - Garantir no plano de carreira dos profissionais de educação básica o <b>direito ao auxílio alimentação</b> (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).
43 - Realizar concurso público para o preenchimento de vagas existentes nos diversos cargos da rede estadual de ensino, a fim de <b>coibir a terceirização dos serviços</b> e a contratação em caráter temporário (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]).

**Fonte:** Elaborado com base em Amapá (2015), Pará (2015) e Roraima (2015) (Elaborado pelo autor)

Após discorrer acerca das metas de remuneração e carreira docentes, bem como das concepções a elas imbricadas, inicia-se uma análise das suas estratégias de execução. Neste sentido, inicialmente abordam-se as estratégias do PEE – Amapá. Esta análise torna-se crucial ao entendimento de como esta política foi elaborada, e sobre a compreensão das diferentes formas e mecanismos que foram instituídos objetivando a materialidade destas metas do plano.

Assim, a estratégia 22.1 trata de um ponto-chave no debate, pois aponta ao acompanhamento da atualização progressiva do PSPN nos municípios, todavia a estratégia ressalta que, na íntegra, um monitoramento mais fiscalizador será objetivado apenas na rede estadual. Isto ocorre por dois motivos imbricados. Primeiramente, estados e municípios são instâncias diferenciadas no que tange a recursos. Em segundo lugar, isso se dá por causa de manobras político/administrativas do governo, como as gratificações enquanto a regência de classe, que era concedida a docentes em exercício em sala de aula, mas foram extintas e seu valor correspondente foi agregado ao vencimento-base do servidor. Isto, à época, fez com que a remuneração dos professores do Amapá atingisse o valor do PSPN, pois as gratificações foram transformadas em vencimento-base, sem, no entanto, um aumento real no salário do trabalhador docente.

Na estratégia 22.2, cuida-se em prever algumas mudanças nos PCCR no sentido garantir o exercício docente em apenas um estabelecimento de ensino, com o instituto da gratificação de ‘dedicação exclusiva’. Certamente esta medida busca tanto a melhoria na qualidade de ensino quanto a melhoria no trabalho do professor, que poderá se dedicar exclusivamente a apenas um vínculo de trabalho. Espera-se, todavia, que seja implementada uma remuneração condigna ao trabalhador, evitando, assim, sua busca por atividades (docentes ou não) com vínculos concomitantes. De acordo com dados do Governo do Amapá, esta gratificação ainda não foi implementada, o que gera a não materialidade da estratégia em questão.

Observa-se, no conteúdo da estratégia 22.3, a propositura de garantir junto à União a complementação financeira para se garantir o PSPN. Sobre esta matéria, o PSPN foi tratado de

forma analítica mais aprofundada em seção anterior, que analisou a “valorização do magistério”. Todavia, nota-se que a grande maioria dos municípios tem dificuldade até de cumprir a lei do PSPN, devido a problemas de orçamento e recursos, o que os leva a esperar da União a devida contrapartida financeira.

No que se refere às estratégias da meta 23, que aborda a questão da carreira, percebe-se inicialmente que a estratégia 23.1 apresenta uma importante preocupação quando se trata de rever o regimento do Fórum Estadual de Educação, a fim de atribuir-lhe as competências devidas para propor medidas a respeito da remuneração dos docentes. O que causa estranheza é o fato de que se para o PEE, para se propor tais medidas é necessário alterar o regimento, então, por inferência, deduz-se que o próprio Plano Estadual de Educação do Amapá, que fora aprovado em 2015, talvez tenha sido elaborado sem conter as devidas proposições do Fórum Estadual de Educação (FEE). Isto deixa certa dúvida se o plano realmente, nesta perspectiva, fora um projeto da sociedade ou apenas um planejamento de governo.

A estratégia 23.3 versa sobre uma iniciativa-chave para diminuir a grande dificuldade administrativa, que é a contratação de terceirizados e horistas na rede pública. A estratégia propõe que até o 5º ano do plano (2020) pelo menos 90% dos cargos efetivos e 50 % dos não docentes sejam ocupados por concursados.

A grande questão é que, segundo dados do Portal da Transparência da Secretaria de Administração do Estado do Amapá (SEAD), o número de servidores não concursados na área da educação do Amapá é de 1.144 trabalhadores vinculados por contrato administrativo. Considerando que o quantitativo de pessoal da Educação é de 11.380 servidores, e o número de efetivos é de 9.681, a quantidade de contratos não poderia exceder a cifra de 10% do total de cargos por este tipo de contratação. Observa-se, assim, a ineficácia da estratégia 23.3 até o presente momento da vigência do PEE/Amapá. O quadro a seguir mostra esta questão.

#### **QUADRO 11 – Cargos Efetivos e Contratos do Governo do Estado do Amapá (2020)**

<b>Categoria Funcional</b>	<b>Quantidade</b>
Contrato Administrativo	1.144
Efetivos/Concursados	9.681
Professores Federais	249
Horista	5

FONTE: Portal da Transparência do GEA (elaborado pelo autor)

Um ponto de relevância é a assertiva da estratégia 23.5, que, devido aos aspectos socioculturais da região, busca garantir o adicional de permanência aos profissionais que

exercem suas funções em escolas ribeirinhas, quilombolas, rurais, extrativistas e comunidades indígenas, a fim de evitar a saída de profissionais dessas comunidades.

A estratégia 23.6, por seu turno, foi implementada na íntegra. No ano de 2019, a Lei 949/2005, que constitui o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Amapá, foi reformulada com certos avanços, destacando a mudança na estruturação da “promoção funcional”, que deixou de ter esta nomenclatura, passando a ser chamada de “progressão horizontal” (AMAPÁ, 2015). A medida foi tomada devido ao fato de que ações de inconstitucionalidade, bem como ações junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), estavam impedindo a implementação da ascensão dos professores de nível médio quando estes concluíam o nível superior. Tal imbróglio foi resolvido com as mudanças no plano de carreira do Amapá, indicando o cumprimento da estratégia 23.6.

No que se refere à estratégia 23.7, ela também já foi materializada, uma vez que existe na rede estadual do Amapá um órgão com competência de promover a elaboração de propostas de reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. Este órgão é a Comissão Permanente de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (CPVPEB).

A estratégia 23.8 trata da implementação da dedicação exclusiva, porém esta iniciativa ainda não foi materializada na rede estadual de ensino. Considerando que a estratégia previa “até 2021” para a instituição desta estratégia, observa-se que o futuro desta iniciativa é ainda incerto.

No tocante ao PEE-Pará e suas estratégias da meta 17, que trata da remuneração, verifica-se que alguns aspectos importantes merecem destaque, entre eles a questão da valorização salarial, do piso salarial profissional nacional (PSPN) e da criação de uma instância de estudos e consultas acerca da valorização profissional. Analisaremos somente estes aspectos, os quais estão diretamente ligados ao objeto das metas de carreira e remuneração.

Em um primeiro momento, observa-se que a estratégia 17.1 versa somente sobre uma “colaboração” com os trabalhos do fórum permanente dos trabalhadores em educação, no intuito de acompanhar/fiscalizar a “atualização progressiva” do PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica. Todavia, a estratégia 17.1 não traz nenhum elemento concreto indicando quem ou qual órgão/instituição será o responsável por este movimento de acompanhamento e monitoramento da atualização progressiva do PSPN. Não obstante, a estratégia 17.3 trata da criação de uma instância de consultas que tem, entre suas atribuições, a função de acompanhamento da remuneração docente.

O que causa estranheza, de fato, é que a estratégia 17.3 poderia resolver a lacuna da estratégia 17.1. Todavia, a criação desta instância (entendida aqui como um órgão colegiado

com membros de diferentes segmentos da educação pública) ainda não ocorreu, ficando a responsabilidade deste acompanhamento por conta de instituições e instâncias do próprio poder público, já definidas na legislação. Nota-se, então, a ausência de segmentos sociais e da classe dos trabalhadores em educação no cumprimento desta estratégia e, conseqüentemente, no cumprimento da meta 17 do PEE paraense.

Além desses aspectos, conforme preceitua a Lei 8.186, de 23 de junho de 2015, em seu Art. 3º, o Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025) terá a execução e o cumprimento de suas metas monitorado continuamente, porém com a possibilidade de avaliações anuais ou bienais, realizadas pelos seguintes órgãos: “I - Secretaria de Estado de Educação - SEDUC; II - Conselho Estadual de Educação - CEE; III - Comissão de Educação, Cultura e Saúde da Assembleia Legislativa do Estado do Pará; IV - Fórum Estadual de Educação” (PARÁ, 2015). Como se observa em sua grande maioria, a representatividade dos segmentos quanto ao acompanhamento e ao monitoramento dessas metas do PEE/Pará ficou a cargo de agentes do próprio estado.

Ressalta-se, ainda, que, conforme acentua o Parágrafo único do Art. 3º,

[c]ompete ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão dos patamares de investimento público em educação (PARÁ, 2015).

É perceptível a ausência de outros segmentos da sociedade na conjuntura desses órgãos, que devem promover o acompanhamento das ações das metas. Não obstante os detalhes estruturais que comprometem o monitoramento da meta 17, alguns elementos de atenção acerca da meta 18 serão também problematizados, no sentido de se compreender as concepções e os traços constitutivos das estratégias dessa política do PEE/Pará.

Em relação às estratégias da meta 18 do PEE/Pará, notam-se certos aspectos como a estratégia 18.2, que versa sobre a criação de equipes de acompanhamento de avaliação de profissionais iniciantes na carreira, por profissionais mais experientes, assim como a criação de comissões permanentes de valorização dos profissionais da educação, no sentido de viabilizar meios de reestruturar e implementar planos de carreira em todos os municípios paraenses.

Esses aspectos são interessantes quando se percebe que, atualmente, na maioria das redes de ensino, professores recém-concursados, ingressantes na carreira do magistério, são avaliados pela própria gestão da escola na qual estão lotados desenvolvendo suas atividades docentes. Nesta perspectiva, observa-se a possibilidade de criação de uma comissão externa da

escola para avaliar o desempenho desse profissional e as competências que ele apresenta para se tornar um servidor efetivo (e estável) no serviço público estadual.

No que se refere às comissões permanentes, a estratégia 18.6 se propõe a “estimular a existência” dessas comissões em todos os sistemas de ensino dos municípios, no sentido de estimular a cooperação dos entes municipais para um esforço conjunto. Tal movimento tem o intuito de estimular a “elaboração, reestruturação e implementação” (BRASIL, 2015) dos planos de carreira em todos os municípios do estado do Pará. Entretanto, o dispositivo legal não define com clareza de que maneira os órgãos competentes conduzirão este processo a fim de viabilizar a concretude da propositura dessa estratégia do plano.

Ao observar um panorama do plano paraense, percebe-se que esse mecanismo baseia-se nitidamente em um tripé que consiste em “formação - carreira profissional - condições de trabalho” (PARÁ, 2015). Conforme o documento do plano, “tais elementos são indissociáveis e constituem-se uma das condições fundamentais para a construção da qualidade da educação” (PARÁ, 2015). A respeito desse tripé de abordagem, nota-se um alinhamento que corrobora esta perspectiva tríplice, no sentido de viabilizar ações conjuntas que formam a estrutura da política do plano. Tais ações defendem, entre outras coisas, a

- Formação da totalidade do(a)s profissionais de magistério, com licenciatura específica no componente curricular em que atua, com formação em pós-graduação também na área;
- Jornada de trabalho docente que incorpore estudos e formação continuada, com valorização da opção de dedicação exclusiva e permanência na sala de aula (e/ou outros espaços de aprendizagem com estudantes);
- Melhoria das condições de trabalho do(a)s profissionais de magistério, incluindo aspectos como segurança, conforto, tecnologia, boas relações e reconhecimento social;
- Política de salário e remuneração distintiva, com alcance de média salarial equivalente a de outros profissionais com a mesma formação e carga horária, bem como incentivos tributários, culturais entre outros, inclusive para os aposentados;
- Organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada, com reconhecimento salarial;
- Formação inicial e continuada dos profissionais, com incentivo financeiro das redes para afastamentos remunerados, bolsas, parcerias e flexibilização de carga horária e contrapartida do profissional de produção científica, artística, técnica, tecnológica ou didática diretamente relacionada à realidade educacional em que atua (PARÁ, 2015).

No que se refere ao PEE/Pará, pensar a valorização docente fora da tríplice perspectiva das dimensões “formação - carreira profissional - condições de trabalho” (BRASIL, 2015) é impossível, pois a mesma aponta para um todo organizativo que forma um conjunto de ações que, por sua vez, viabilizam a formação inicial e continuada, planejando de forma articulada diferentes mecanismos de otimização da carreira, garantindo incentivos em diferentes escalas e matizes, buscando a permanência de profissionais nos quadros efetivos, evitando a evasão da

profissão e, por fim, garantindo mecanismos de melhoria das condições de trabalho, visando tanto um melhor desempenho do trabalhador docente em sala de aula, quanto a tão desejada qualidade de ensino na rede pública estadual.

Nota-se, porém, que a política do PEE/Pará apresenta uma forte inspiração nos atuais discursos de desenvolvimento profissional que constituem as políticas educacionais originadas nas orientações de organismos internacionais como UNESCO, BM e OCDE. Logo, as políticas que tratam de carreira docente, alinhadas a esta perspectiva de desenvolvimento profissional neoliberal, acabam por entendê-lo como um imperativo, compreendendo “a necessidade dos professores buscarem permanentemente melhorias no seu desempenho, na sua atuação” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 70). Nota-se, assim, que no PEE/Pará a condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e a qualidade de ensino é inicialmente a formação.

Até porque, conforme defendem Nunes e Oliveira (2017, p. 70), a

despeito de que em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional estar associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores que não só a formação continuada: salário, condições de trabalho etc.; o peso atribuído à **formação é preponderante** (grifo nosso).

Observa-se, assim, que no contexto do tripé formação-carreira docente-condições de trabalho, a formação ocupa lugar privilegiado no campo de interesse das políticas educacionais brasileiras. No caso do PEE/Pará, isso não é diferente, haja vista a formação constar como carro-chefe desse processo em busca da valorização docente.

Diante disto, conclui-se que o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PEE-2015-2025) constitui-se de uma política que objetiva alavancar a qualidade da educação, tendo em vista que a valorização docente é um eixo determinante para tal fim. Todavia, baseada na perspectiva tríplice de formação - carreira docente - condições de trabalho, apresentam-se estruturas que assumem, de forma deliberada, características orientadas pelos organismos internacionais, entre elas a formação como elemento direcionador, a implementação de políticas de incentivos tributários e culturais e a supervisão de docentes ingressantes por uma equipe, com vistas à efetivação em estágio probatório, assim como a vinculação a um exame nacional de avaliação.

Nota-se que a política educacional que se desdobra nos planos estaduais de educação vem apresentando contornos nitidamente neoliberais, que, somados às dificuldades contemporâneas da educação brasileira, como perda de direitos, arrocho salarial, responsabilização, mecanismos heterônomos de avaliação e assalto ao fundo público, acabam

por contribuir com o alinhamento às concepções de carreira e remuneração docentes contidas nos variados documentos dos organismos internacionais.

Assim, o Plano Estadual de Educação de Roraima apresenta uma estrutura diferenciada no que se refere a estratégias das metas. Ele possui uma quantidade interessante de 48 estratégias voltadas ao cumprimento da meta 17, porém estas estratégias estão todas dentro de um eixo híbrido, que é a “Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação” (RORAIMA, 2015). Nota-se aqui a estreita ligação entre a remuneração e a formação docente, que no PEE-Roraima são elementos indissociáveis. O montante destas estratégias, em sua grande maioria (36 estratégias), está voltado à ‘formação docente’, ficando, portanto, apenas sete estratégias para tratar especificamente sobre carreira e remuneração, e cinco discutem as condições de trabalho, secundariamente.

Diante disso, abordar-se-ão, nesta seção do trabalho, apenas as estratégias que especificamente se relacionam às metas de remuneração e de carreira, entre elas a 13, a 14, a 20, a 32, a 40, a 42 e a 43, para se manter a lógica discursiva do foco no objeto de estudo.

Neste prisma, assinala-se a estratégia 13, que versa sobre a propositura da instituição de “**comissões permanentes** de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino para subsidiar os órgãos competentes na **elaboração, reestruturação e implementação** dos Planos de Carreira dos Profissionais da Educação” (RORAIMA, 2015 [grifos nossos]). Com isso, busca-se, entre outras coisas, a implementação de comissões permanentes de valorização, que, formadas por diferentes representantes dos servidores, irão garantir representatividade dos trabalhadores no que se refere à elaboração, à reestruturação e à implementação dos planos de carreira.

Assim sendo, no tocante à estratégia 14 do PEE/Roraima, observa-se um elemento dos mais interessantes ao debate proposto. A estratégia defende a implementação de “avaliações diagnósticas de desempenho dos docentes, baseadas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e no perfil profissional ‘ideal’ para os docentes” (RORAIMA, 2015). Este mecanismo servirá de base para ascensão na carreira.

Como se sabe, atualmente, o mecanismo institucional em vigor no que se refere a questões curriculares é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No sentido de alinhar a ação do docente a todo o arcabouço que determina o currículo nacional, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 02/2019, cria a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica.

A “BNC – Formação”, como também é chamada, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esta

política, é bom que se ressalte, é fruto da ação unilateral do governo federal, que – a despeito das inúmeras formas de possibilidade de diálogo entre as instituições educacionais, sindicais, associativas, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e tantas outras envolvidas – não consultou nenhuma destas instâncias sociais educativas para contribuir com a elaboração da BNC-Formação.

Neste sentido, a política da BNC-Formação é uma proposta de governo implementada pelo Ministério da Educação em 2018, mas sem o devido debate crítico e social a respeito, pois ela já é concebida em um contexto de luta de interesses de poder, que reflete o assalto da criticidade no currículo de formação docente, em favor do surgimento de um neotecnicismo neoliberal, pautado enfaticamente em habilidades e competências profissionais.

Nota-se, ainda, que a BNC-Formação, como ferramenta da estrutura política neoliberal ultraconservadora, reafirma velhos discursos no sentido de legitimar a heteronomia de controle do trabalho docente através de um tripé ideológico baseado no rigor técnico, no esvaziamento teórico e na profissionalização.

Primeiramente, em relação ao aspecto técnico da questão da neutralidade científica e a racionalização a que se refere o rigor técnico, autores com Contreras (2002, p. 35) afirmam que essa perspectiva de gestão científica curricular atua “tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor”. A política do PEE/Roraima, tendo, portanto, as diretrizes nacionais atuais da BNC-Formação de Professores e a BNCC, como referência na elaboração de uma “avaliação diagnóstica de desempenho docente” (RORAIMA, 2015), certamente não será condizente com a formação de um profissional crítico e empenhado com a formação plena do cidadão.

Outrossim, tendo em vista o contexto de ultraconservadorismo emergente, assim como a orientação dos diferentes organismos multilaterais, acredita-se que o “perfil ideal” de professor que se pretende formar é de um sujeito acrítico, sem qualquer engajamento social e tão somente dominador de distintas competências profissionais. Por conta disso, a expectativa que se tem a respeito é que os processos de precarização, perda de direitos e agudização das desigualdades sociais na educação sejam ainda asseverados.

Em continuidade, a estratégia 20 (vinte) trata da responsabilização dos docentes, onde o documento do PEE/Roraima defende a criação de um Fórum Estadual, apenas para se discutir

a “responsabilidade destes profissionais na qualidade da educação” (RORAIMA, 2015). Neste contexto, observa-se que a política do plano se alinha à perspectiva de responsabilização tão em voga nas orientações de órgãos internacionais como Banco Mundial e OCDE. A ideia seria unir o protagonismo exercido pelo professor ao argumento da capacitação para as demandas de mercado, o que confere ao docente o risco em uma linha de mão dupla, com certa importância no intuito de responsabilizá-lo por todo o processo. Porém, sabe-se que o professor é apenas parte de toda uma totalidade organizacional que envolve o sistema de ensino, as políticas e o próprio processo educativo.

A estratégia 32 trata de “institucionalizar no prazo de 1(um) ano de vigência do PEE, política estadual de **formação e valorização**” (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]). Observa-se aqui novamente a valorização alinhada à formação. A referida estratégia defende a instituição de uma política estadual para se garantir a implementação deste dueto de formação e valorização aos professores da rede pública estadual de Roraima.

No intuito de fazer alguns destaques positivos ao PEE/Roraima, ressalta-se a proposta de viabilizar o “auxílio alimentação” (estratégia 42), benefício justo e que contribui de forma marcante com a melhoria do trabalho do professor. Principalmente com aqueles que moram distante de seu local de trabalho e necessitam voltar no outro turno de jornada profissional (aos que trabalham 40 semanais). Este benefício, na análise, foi constatado que existe apenas no PEE de Roraima, não sendo contemplado no Plano do Amapá nem no do Pará.

No que se refere à estratégia 43, destaca-se um elemento crucial ao entendimento do debate, pois a referida estratégia versa sobre a realização de concurso público para suprir carências na rede estadual de ensino, coibindo, portanto, a contratação temporária na forma de contratos administrativos, assim como a “terceirização de **serviços**” (RORAIMA, 2015 [grifo nosso]). Aqui está uma grande questão a ser discutida, uma vez que, na perspectiva de uma educação pública, democrática, gratuita, laica, inclusiva, plural e comprometida com o social, a educação não é concebida como um serviço, mas como um direito do cidadão.

Não bastassem os ataques que a educação pública vem sofrendo nos últimos anos, com o aumento da precarização, o avanço do neotecnicismo empresarial e o saque ao fundo público, até mesmo os documentos públicos das políticas educacionais, que deveriam constituir políticas de estado que objetivassem o bem estar de toda a sociedade, estão sendo subsumidos ao léxico orgânico do capital.

Apesar de sobejarem argumentos a respeito da importância da educação como direito, há diferentes investidas de segmentos empresariais e grupos políticos no sentido de adequar esse direito aos interesses do capital através dos mecanismos legais. Um exemplo disso foi a

PEC 53/2016, de autoria da senadora Rose de Freitas (MDB/ES), que altera os artigos 9º e 37º da Constituição Federal e estabelece a educação como um “serviço essencial”. A referida Proposta de Emenda Constitucional nº53/2016 está atualmente na comissão de Constituição, Cidadania e Justiça (CCJ) do Senado Federal, aguardando parecer do relator. Nota-se, então, que mesmo em um contexto extremo no qual o mundo se encontra com a pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-02), as investidas do capital não cessam de avançar rumo ao fundo público da educação e à privatização do ensino público brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, o presente objeto das metas de remuneração e carreira docentes, circunscritas nos planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima são verdadeiros elementos complexos de pesquisa, uma vez que refletem os desdobramentos de um conjunto de fatores, dentre eles a crise do capital, a reestruturação produtiva, a conseqüente reforma do Estado, que desemborca na atual e voraz tessitura das políticas educacionais, que visam conformar o trabalho docente e todos os seus múltiplos aspectos constituintes ao processo contínuo de expropriação do trabalho, esvaziamento de direitos e mutilação do fundo público da educação com um gradual, porém marcante, processo de privatização da educação pública.

Assim sendo, o estudo mostra que as metas de remuneração e carreira docente nos planos estaduais de educação de Amapá, Pará e Roraima são reflexo da crise do processo socioeducativo, que sofre agravamento e complexificação por conta das inúmeras demandas e transformações do capital. O constante movimento de responsabilização docente, heteronomia, avaliação, flexibilização e adoção da lógica privada na gestão pública mostra que males antigos ainda ameaçam as políticas educacionais, a educação pública e a sociedade brasileira como um todo.

É necessário, portanto, um amplo debate democrático, com todos os segmentos sociais como negros, indígenas, sindicatos, associações e movimentos populares diversos, assim como a grande categoria dos trabalhadores e trabalhadoras docentes em torno de um projeto amplo e comum de educação para a nação, que tanto necessita de uma sociedade mais justa e igualitária, onde educação seja realmente levada a sério, garantindo, assim, melhores dias para as gerações futuras. Pois se acredita que uma sociedade melhor perpassa necessariamente por uma educação onde o docente tenha uma digna remuneração, com uma carreira sólida que lhe garanta a estabilidade financeira e o reconhecimento de seus direitos trabalhistas.

A proposta da dissertação foi pautada na busca incessante de responder à seguinte pergunta central desta pesquisa: “qual concepção de trabalho docente subjaz nos Planos Estaduais de Educação do Amapá, Pará e Roraima, no tocante à carreira e remuneração?” Revestido da íntima e angustiante vontade de respondê-la, este trabalho de dissertação foi encaminhado com base no objetivo geral de investigar as ditas concepções de trabalho docente que subjazem nos documentos dos Planos Estaduais de Educação de Amapá, Pará e Roraima, no tocante à remuneração e à carreira docentes.

Do exposto, recorreu-se ao trabalho pautado no Materialismo Histórico Dialético para fundamentar a discussão teórica e à técnica da análise de conteúdo para pavimentar o caminho

das análises dos documentos. Estas ferramentas teórico-metodológicas foram cruciais no debate em tela, de cujos frutos analíticos ressaltam-se as inúmeras concepções em disputa que se apresentam nos documentos nacionais, internacionais e, principalmente, nos planos estaduais de educação dos três estados pesquisados, com o exame criterioso de suas metas de remuneração e carreira, seguidas de suas estratégias de execução.

Neste sentido, percebeu-se que inúmeras concepções de remuneração e carreira, alinhadas ao mercado e comprometidas com o capital, foram abundantes nos textos dos planos, pois a tônica das referidas políticas versa unilateralmente sobre o seguimento irrestrito ao léxico neoliberal com todos os conceitos possíveis de sua extensa cartilha capitalista, como profissionalização, flexibilização, responsabilização, avaliação docente, qualidade e valorização do magistério.

Toda a categoria de trabalhadores e trabalhadoras docentes reconhece e se identifica com uma percepção ampla de valorização do magistério. O que é diametralmente oposto ao que defende o projeto neoliberal de educação identificado no consenso dos documentos das políticas educacionais atuais. O estudo das metas de carreira e remuneração dos planos de Amapá, Pará e Roraima comprovam tal afirmação.

De outra forma, a pesquisa aqui delineada não se concentrou no atingimento das metas de remuneração e carreira, ou mesmo em sua materialidade, mesmo porque este aspecto se processa de forma precária até o presente momento do desenvolvimento da política, de acordo com os dados dos órgãos de monitoramento. Este fato, em particular, pode ser percebido nas linhas da pesquisa, uma vez que a constatação de que a própria não materialidade das metas em sua concretude já seria uma denúncia clara acerca das concepções que estão presentes nas políticas educacionais.

A parcimônia, a morosidade, a falta de recursos, os entraves, os imbróglis diversos, a não organicidade, a falta de um sistema nacional de ensino regulamentado, as disputas e o movimento articulado contra a classe trabalhadora comprovam que as concepções que estão alinhadas ao capital avançam, mas aquelas que mais se aproximam dos interesses da classe docente são ignoradas ou negligenciadas, tendo seu sentido reduzido ou simplesmente suprimido no texto das políticas educacionais, que são viabilizadas pelos atuais dirigentes políticos.

Esse argumento é ratificado na primeira seção desta dissertação, que expôs um debate em torno do trabalhador docente com toda a carga de precarização e intensificação na qual subjaz esse sujeito social na estrutura do capital. De outra forma, percebe-se que todas as iniciativas voltadas a propor alguma forma de valorização somente são possíveis sob o

escrutínio do “cabresto” neoliberal; ou seja, não existe valorização fora desta órbita que tem a exploração do capital como epicentro. A primeira seção finda argumentando que tanto o PSPN quanto o FUNDEB são malogradas iniciativas políticas que não têm um amplo alcance quanto a uma valorização realmente condizente com os anseios de trabalhadores e trabalhadoras docentes.

Na segunda seção, verificou-se que toda a gama de documentos que representam os variados acordos internacionais históricos pactuados pelas nações e orquestrados por órgãos multilaterais não se vincula a qualquer possibilidade de valorização ampla do trabalhador docente, renegando-lhe a proposta de um conjunto de iniciativas que somente buscam uma “profissionalização”. Isto é de uma colossal contradição, pois nesta perspectiva subentende-se que o trabalhador docente não é um profissional.

A marcante influência desses órgãos multilaterais em países em desenvolvimento mostra o quanto o interesse do capital goza de certa hegemonia no campo das reformas implementadas pelas nações e, por conseguinte, nas políticas educacionais, em especial no caso brasileiro. Certamente, é importante frisar, de forma consciente, que esse campo conflituoso nunca foi, não é, nem será um ambiente pacífico, mas uma contraditória arena de luta de classe, onde também o trabalhador docente deve, com todas as suas convicções e forças, demarcar sua posição face à espoliação de direitos e à derrocada de sua valorização já tão insipiente nas políticas educacionais que tratam da matéria.

Na terceira seção, discutiu-se acerca do PNE (2014-2024) com seus antecedentes históricos, avanços e entraves sob diferentes perspectivas. Sobre esta política educacional brasileira, tem-se um caso à parte. As inúmeras tentativas da sociedade civil organizada, assim como também de órgãos de classe e da representatividade docente testemunharam, ao longo da história republicana, inúmeras e fracassadas iniciativas de políticas de estado, que mais se configuraram como meras ações de governos, pois não tiveram a eficácia desejada quanto à garantia de direitos sociais.

Os inúmeros planos, sejam decenais, municipais, estaduais ou mesmo o nacional, são provas materiais do descaso e do desgoverno com a política pública de educação. Todas essas iniciativas ficaram fadadas à paralisação funcional devido à não vinculação a mecanismos de orçamento, sendo impedidas por falta de recursos e reduzidas a meros textos burocráticos, cuja materialidade é pífia se comparada com o universo de trabalhadores e trabalhadoras da educação que dependem de iniciativas que garantam seus direitos básicos, entre eles uma remuneração e uma carreira condignas.

Ao caminhar pelas laudas da quarta e última seção, o leitor desta pesquisa depara-se com o cenário em escala reduzida (porém com amplo alcance crítico), tendo como objeto empírico de análise os planos estaduais de educação dos estados de Amapá, Pará e Roraima, no tocante a suas metas de remuneração e carreira docente. Ocorre que a totalidade social é composta por todo um conjunto de elementos estruturantes como sujeitos, grupos sociais, economias, nações, governos, recursos e políticas, tanto no campo material quanto no fenomênico. Logo, percebe-se que os planos estaduais, como políticas no âmbito dos entes federados, não se distanciam das contradições estruturais nas quais o restante do país se encontra. Neste sentido, as diferentes mediações aqui realizadas, no âmbito da crítica dialética, foram basilares para compreender que as dificuldades do trabalho docente nos estados de Amapá, Pará e Roraima são reflexos das demais contradições em escala nacional, apesar de suas especificidades regionais tão presentes.

O que é lamentável, no entanto, é perceber ainda o quanto o trabalhador padece por conta de uma engrenagem socioeconômica de essência política e neoliberal que, de forma avassaladora, tem dirigido ações de ataques no sentido de expropriar o que já se havia conquistado. Logo, o que se pode pensar em relação a direitos que ainda se sonha em conseguir? Desta questão vislumbram-se muito poucas expectativas, considerando o atual cenário de descaminhos da política educacional com todo o seu amálgama de retrocessos, negacionismos, conservadorismos e ultraliberalismos.

Produzir esta dissertação em um contexto tão atípico como o atual cenário da pandemia de Covid-19<sup>14</sup> foi uma experiência única, face às inúmeras dificuldades e embaraços que essa conjuntura propiciou, não só aos mestrandos da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, mas também a toda a população brasileira e mundial.

Com o início da pandemia, o ensino remoto e o uso excessivo das tecnologias, passamos a ser assíduo frequentador do oculista e usuário de óculos multifocal por conta da necessidade acadêmica de leitura. Isto posto, argumentamos a partir de situações como a intensificação de trabalho, o aumento da carga de leitura, o cansaço e a fadiga por conta do uso excessivo de computadores, assim como as dificuldades pessoais e também os consequentes problemas de saúde, uma vez que também fui vítima do vírus perverso que tanta gente tem levado de nosso convívio. Porém, o todo-poderoso Deus achou por bem nos manter neste plano material.

---

<sup>14</sup> Conforme dados do Ministério da Saúde no Painel Coronavírus da Plataforma Coronavírus Brasil, em consulta realizada em 17 de junho de 2021, já soma-se 17.702.730 casos de infectados e 496.004 óbitos em todo o território nacional. No caso do Amapá registra-se 115.225 casos e 1.790 óbitos respectivamente (BRASIL, 2021).

Neste contexto, é importante frisar o que nossa incansável orientadora nos ensinou de maneira enfática: “Levi, o mundo não vai parar para você fazer mestrado!” De fato, esta máxima materializada na forma de um eficaz conselho imperativo buscava exortar-me a perseverar nos estudos e nas leituras necessárias para, assim, produzir a contento esta dissertação e ter uma experiência exitosa no mestrado. E isso realmente aconteceu ao colocarmos em prática todas as recomendações advindas das produtivas orientações.

Do exposto, percebe-se realmente que o ser humano pode (e precisa) se adaptar face aos mais diferentes desafios que são postos diante dele. O mundo é complexo, dinâmico, desigual... quase sempre injusto. Mesmo assim, temos que avançar resistindo às opressões rumo a perseverante meta de lutar pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e plural, onde as diferenças não sejam apenas toleradas, mas respeitadas, com os direitos garantidos e materializados.

Neste cenário, imagino o professor reconhecido, bem remunerado, respeitado, feliz, realizado profissionalmente e com seus direitos garantidos. Porém, reconhece-se que esta perspectiva, apesar de soar um tanto utópica, não virá de forma natural, mas será fruto de inúmeras tensões e disputas travadas no bojo da sociedade. Logo, resta ao trabalhador e à trabalhadora docente a consciência de que sua luta ainda não acabou. Não basta ter consciência da existência da luta, mas é preciso ter o entendimento de qual é o nosso papel enquanto sujeito neste processo de resistência.

Apesar das poucas laudas desta pesquisa, a grandiosidade do tema dos planos estaduais de educação revela que tudo que está sendo direcionado à carreira e à remuneração docentes nos documentos das políticas educacionais atuais é mais precarização, com mais arrocho salarial, mais proletarização, assim como menos direitos e menos valorização. Logo, a inércia face a tais desmandos em nada contribuirá com a ruptura do quadro em tela. É necessário, portanto, resistir e agir tendo uma postura social, educacional e política proativa, propositiva e construtiva tanto em relação à carreira e à remuneração docentes, quanto a outros direitos que assistem ao trabalhador e à trabalhadora da educação.

Obviamente, esse processo é dolorido e perpassa pela construção de uma consciência de classe, que não se dá de forma aleatória, mas a partir de um conjunto de vivências, experiências e interesses comuns partilhados por determinados grupos de sujeitos que, por sua vez, resolvem se organizar em prol de seus ideais na luta contra seus opositores e opressores.

Neste sentido, conclui-se este trabalho afirmando que está se pondo mais um desafio a educadores e educadoras do Brasil: o de sair da zona de conforto, o do abandono da caverna do conformismo e do comportamento político sazonal para assumir a luta não só por seus

interesses, mas por uma sociedade mais humana e igualitária. Tendo como princípio norteador a lógica da resistência face ao monstro do capital.

Reforçando o debate, Foucault (2012a, p. 244) afirma que “[...] não há relações de poder sem resistências”, visto que “as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável.” (FOUCAULT, 2012b, p.227). Este argumento reforça quão importante é o papel da resistência face à sua condição de subalternidade. O mesmo autor ainda defende que é porque existe “possibilidade a uma resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2006, p. 232). Até porque as classes dominantes da sociedade têm consciência real de que a resistência e a luta são uma realidade. Tanto é verdade que a história prova que, ao som de qualquer ruído de revolução, as elites esforçam-se constantemente para manter sua hegemonia. Conclui-se, portanto, que é imperativo resistir! Nossos filhos merecem, o Brasil precisa e a educação agradece!

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

AMAPÁ, **Lei 0949 de 23 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação e Organiza o Plano de Cargos, Carreira e Salário dos Profissionais da Educação Básica do Executivo Estadual. Disponível em:

<[https://editor.amapa.gov.br/arquivos\\_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O\\_f79d3f2662f5fe515715362fa705c4d1.pdf](https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_f79d3f2662f5fe515715362fa705c4d1.pdf)>. Acesso em: 27 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.394, de 14 de março de 2019**. Altera dispositivos da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Disponível em:

<<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/legislacao/Lei%20n%C2%BA%202394,%20de%2014%20de%20mar%C3%A7o%20de%202019.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1907 de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. Disponível em:

<[https://editor.amapa.gov.br/arquivos\\_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O\\_d29705badb707c38522b2654b2deaeb8.pdf](https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_d29705badb707c38522b2654b2deaeb8.pdf)>. Acesso em: 27 de fev. 2021.

AMARAL, N. C. Os desafios do financiamento das metas do PNE (2014-2024): um novo plano fracassado? In: DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024): Avaliação e Perspectivas**/Luiz Fernandes Dourado (Org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

ASSIS, L. M. de. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: Concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024): Avaliação e Perspectivas**/Luiz Fernandes Dourado (Org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Gestão de Pessoas e Folha de Pagamentos no Setor Público Brasileiro: o Que Os Dados Dizem?** (Vol. 2) (Português). Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2019. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/449951570645821631/Gestão-de-Pessoas-e-Folha-de-Pagamentos-no-Setor-Público-Brasileiro-o-Que-Os-Dados-Dizem>>. Acesso em: 21 de maio 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero reto/Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** – v.2, n. 2 jul/dez 2012.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 de abril 2021.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL, [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 07 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...] Brasília: DOU, 12/11. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59/htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59/htm)>. Acesso em: 25/07/2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1)>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Emenda à Constituição nº 53/2016**. Altera os arts. 9º e 37 da Constituição Federal para estabelecer a educação como serviço essencial. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=1393345&ts=1593932782150&disposition=inline>>. Acesso em: 27 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CONAE-2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento de Referência. Brasília: 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 31 de ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+C>>

[clo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/2007/lei_11494_20062007.pdf). Acesso em: 07 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11494/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em:  
<[http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11494\\_20062007.pdf](http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.738/2008**. 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. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108/2020**. Altera a Constituição Federal para [...] dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em:  
<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 10.109 de 07 de novembro de 2019**. Promulga o Acordo de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, firmado em Paris, em 3 de junho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10109.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10109.htm)>. Acesso em: 21 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus Brasil**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 17 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. **Manual de Orientação da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS): Ano Base 2017**. – Brasília: 2018.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia** - Edital N° 21/2018. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1062018-edital-21-procad-amazonia-pdf>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 10 (Agosto-Dezembro de 2011) pp. 57–69.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ROLIM, Rosana Maria Gemaque; PEREIRA, Fernanda Maryelle. A remuneração dos professores da rede pública estadual do estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.] v. 4, dez. 2014. ISSN 2236-5907. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/65771/37790>>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. CNTE. Diretrizes para a carreira e remuneração. **Cadernos de Educação** n. 21, Brasília: CNTE, 2009. Disponível em: <[www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. CNTE. Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/cartilha-sobre-piso-salarial-e-diretrizes-nacionais-de-carreira>>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAHER, Júlia. MEC Extingue SASE, Secretaria responsável por articular o PNE. **DE OLHO NOS PLANOS**. Disponível em: <<https://www.deolhonoplanos.org.br/planos-de-educacao/>> Acesso em: 23 de ago. 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024): Avaliação e Perspectivas/Luiz Fernandes Dourado (Org)**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-541.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 1085-1114, 2014. Disponível em:

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber**. Trad. de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. Poderes e estratégias. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012a. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Organização de Manoel Barros da Motta.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012b. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Organização de Manoel Barros da Motta.

FUNDAÇÃO LEMANN. Somos. São Paulo, c2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GATTI, Bernardete A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.88-111. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>>. Acesso em: 31 de dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HANUSHEK, Eric. A melhoria da educação deve ser um compromisso nacional. **Todos pela educação**. 24 de set. 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/eric-hanushek-a-melhoria-da-educacao-deve-ser-compromisso-nacional/>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Eric A. Hanushek Paul and Jean Hanna Senior Fellow**. Biografia Narrativa. c2020. Disponível em: <<http://hanushek.stanford.edu/eah/narrative-biography>>. Acesso em 07 de jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais/desemprego**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota Técnica Nº 10/2020/CGCQTI/DEED. **A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da Rais**. Brasília: Inep. 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/indicadores\\_educacionais/nota\\_tecnica\\_remunerao\\_media\\_docentes\\_educacao\\_basica.pdf](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remunerao_media_docentes_educacao_basica.pdf)>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – (INEP). **TALIS Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Relatório Nacional. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf)> Acesso: 18 mar. 2020.

KOSIK, Karel - **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América latina nos anos 90: uma perspectiva sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LIMA, Antonio Bosco de (org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

MAUÉS, O. C.; COSTA, M. da C. dos S. A OCDE E A FORMAÇÃO DOCENTE: a TALIS em questão. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. DOI: 10.22481/praxis.edu.v16i41.7255. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 113-158.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, vol. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

\_\_\_\_\_. Capítulo VI Inédito de **O Capital**. Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985c.

MÉSZÁROS, István, 1930 - **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES M. de, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25 Universidade do Minho Braga, Portugal.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em:  
<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022017000100066&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000100066&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 17. Valorização do Professor**. Disponível em:  
<<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/valorizacao-do-professor>> Acesso em: 23 de ago. 2020.

OCDE. **Trabalhando junto com o Brasil**. Paris: 2018. Disponível em:  
<<http://www.oecd.org/brazil/Active-with-Brazil-Port.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

OCDE/INEP. **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <[http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6853568](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6853568)> Acesso em: 19 de mar. 2019.

OCDE/INEP. **TALIS 2013. BRASIL** – Nota sobre o País – Resultados da TALIS 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>>. Acesso em 31 de ago. 2020.

OCDE – Composição. Portugal: 2021. Disponível em:  
<<https://eurocid.mne.gov.pt/empregos/ocde-composicao>>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** Campinas, v.25, n.89, p.11271144, Dec. 2004. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 92, pág. 753-775, outubro de 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

PARÁ. Secretaria do Estado da Educação/SEDUC/PA. Mapa da educação paraense. Belém: c2021. Disponível em:  
<<http://www3.seduc.pa.gov.br/pagina/9598-mapa-educacao-paraense>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº249 de 11 de outubro de 2011**. Secretaria do Estado da Educação/SEDUC/PA. Disponível em:  
<[http://www3.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta\\_l\\_seduc/Decreto%20Estadual%20n%C2%BA%20249-2011%20-%20Estagio%20Probatorio,%20de%2014-10-11-30eec.pdf](http://www3.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta_l_seduc/Decreto%20Estadual%20n%C2%BA%20249-2011%20-%20Estagio%20Probatorio,%20de%2014-10-11-30eec.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº7442 de 02 de julho de 2010**. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:  
<[http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta\\_l\\_seduc/Legislacao%20PCCR-938f5.pdf](http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta_l_seduc/Legislacao%20PCCR-938f5.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº8186 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação. Disponível em:  
<[http://www3.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta\\_l\\_seduc/Lei%208186-09c3e.pdf](http://www3.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta_l_seduc/Lei%208186-09c3e.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. de 2021.

PORTUGAL, **Decreto – Lei nº139/90 de 28 de abril de 1990**. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/411815>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto Regulamentar nº02/2008**. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/386830>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

QUINTSLR, Suyá; BOHRER. Cláudio Belmonte de Athaide; IRVING, Marta de Azevedo. Políticas Públicas para a Amazônia: Práticas e Representações em disputa. **Revista de Desenvolvimento Econômico-RDE**. Ano XXIII. Salvador, BA. 2011.

RORAIMA. Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/2013/Lei-Estadual-892-2013.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 1008 de 03 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-Ordinaria-No.-1008-de-03.09.15.pdf>>. Acesso em 25 de fev. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível em:  
<<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

SOJA, E.W. **Geografias pós-modernas. A reafirmação do espaço na teoria social crítica.** RJ: Jorge Editor, 1993.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes. 2009.

TEIXEIRA, Jeferson Alves. **O financiamento da educação brasileira no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): as disputas no Congresso Nacional.** 2019. 201 p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, UFPA. Belém, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **EDUCAÇÃO JÁ - Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o governo federal 2019-2022.** 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/#professor>>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.102, pp.159-180. ISSN 1678 4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em 14 abril 2021.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar – Educação para todos.** Disponível em: <[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatod osocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatod osocompromissodedakar.pdf)>. Acesso em: 20 de maio 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>>. Acesso em: 14 abril 2021.

VALORIZAÇÃO DOCENTE OS PROFESSORES MERECEM E O BRASIL PRECISA. **Todos pela Educação.** 18 de out. 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/valorizacao-docente-os-professores-merecem-e-o-brasil-precisa/>>. Acesso em: 23 de fev. de 2021.

VIANA, Nildo. **A Consciência da História. Ensaios sobre o Materialismo-Histórico Dialético.** 2º edição, Rio de Janeiro, Achiamé, 2007.

ZATTI, Antonio Marcos. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e188993.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. 2021.