



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA

SANDRA REGINA DE MORAIS CUNHA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO BRASIL, APÓS LDB (LEI 9.394/96): IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DOCENTES**

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais e
Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

**Teresina-PI
2024**

SANDRA REGINA DE MORAIS CUNHA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO BRASIL, APÓS A LDB (LEI 9.394/96): IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DOCENTES**

Tese de doutorado, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

**Teresina-PI
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

R696p Rodrigues, Sandra Regina de Moraes Cunha
Políticas de valorização do magistério público da educação
básica no Brasil, após LDB (Lei 9.394/96) : implicações na
formação e remuneração docentes / Sandra Regina de Moraes
Cunha Rodrigues. – 2024.
180 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2024.

“Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.”

1. Política educacional. 2. Valorização do magistério.
3. Formação docente. 4. Remuneração dos professores. I. Sales,
Luís Carlos. II. Título.

CDD 379

SANDRA REGINA DE MORAIS CUNHA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, APÓS A LDB (LEI 9.394/96):
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DOCENTES**

Tese de doutorado, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Aprovada em: 05/11/2024

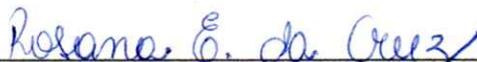
BANCA EXAMINADORA



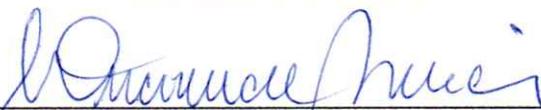
Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Orientador)
Universidade Federal do Piauí



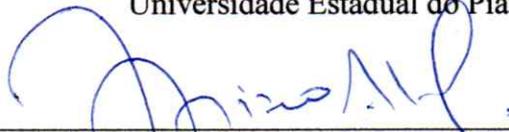
Prof.^a Dr.^a Luísa Xavier de Oliveira (Examinador Interno – Titular)
Universidade Federal do Piauí



Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz (Examinador Interno – Titular)
Universidade Federal do Piauí



Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros (Examinador Externo – Titular)
Universidade Estadual do Piauí



Prof. Dr. Thiago Alves (Examinador Externo – Titular)
Universidade Federal de Goiás

Ao soberano DEUS, detentor de toda ciência e sabedoria, fonte inesgotável de amor.

Aos meus amados pais, Francisco e Lucimar, meus maiores exemplos de virtude, caráter e honestidade.

Ao meu marido Rodrigo. E, com todo amor, aos meus filhos: Samuel e Guilherme, dádiva de Deus para minha vida.

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de construção desta tese, houve momentos de renúncias, noites solitárias e mal dormidas, finais de semana e feriados que viraram dias comuns de confinamento e intensa produção. No entanto, nunca estive sozinha, várias pessoas estiveram presentes e cada uma, na sua particularidade, contribuiu de forma direta ou indireta.

Agradecer é ato de reconhecimento pelo suporte, o incentivo, a cumplicidade, a compreensão, a solidariedade e a torcida de todos que estiveram ao meu lado durante essa trajetória. Cada um, a seu modo, teve participação nessa conquista. Desse modo, quero compartilhar a alegria desta grande realização. Assim, agradeço:

A priori, ao meu amado Deus, minha fortaleza, que me conduziu durante todo o processo, outorgando-me sabedoria, saúde, força e inspiração para a concretização deste sonho. Toda honra e glória sejam dadas a Ele. “Até aqui nos ajudou o Senhor!” (I Samuel, 7.12).

De forma muito especial, ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Luís Carlos Sales, pessoa e profissional que muito admiro pela competência, compromisso, serenidade, zelo e compreensão, o qual contribuiu, substancialmente, para a construção e aprimoramento desta tese, orientando-me com eficiência e celeridade. Obrigada por mais uma orientação e por todos os ensinamentos.

À Banca Examinadora de Defesa desta Tese de Doutorado composta pelo professor Dr. Luís Carlos Sales e pelos demais membros: Prof.^a Dra. Rosana Evangelista da Cruz, Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros, Prof.^a Dr.^a Luísa Xavier de Oliveira, Prof. Dr. Thiago Alves, Prof.^a Dr.^a Marli Clementino Gonçalves e Prof.^a Dr.^a Emanoela Moreira Maciel, pelas significativas sugestões para ampliação e aperfeiçoamento desta produção, recomendadas durante a qualificação, assim como pela avaliação final deste trabalho.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição de referência no estado do Piauí, minha gratidão por toda a minha formação acadêmica, na Graduação, Mestrado e Doutorado. De modo especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na pessoa do solícito coordenador Professor Dr. Elmo, a quem sou grata pelo pronto atendimento em todas as solicitações, e às servidoras da secretaria do PPGED, em especial à Mirvênia, pela celeridade nas demandas solicitadas.

Agradeço especialmente ao Instituto Federal do Piauí (IFPI), renomada instituição de ensino, que há mais de um século vem prestando serviço educacional de excelência no estado do Piauí, sempre muito comprometida com a qualificação de seus servidores. Assim, na pessoa do Magnífico Reitor Professor Dr. Paulo Borges, agradeço a essa instituição por viabilizar a

realização do curso de Doutorado por meio do afastamento integral das minhas atividades docentes. Um agradecimento especial também ao querido amigo, Professor Dr. Paulo Henrique Gomes de Lima, Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional do IFPI, que ocupava o cargo de reitor no período do meu afastamento.

Aos ilustres professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), sobretudo os do Curso de Doutorado em Educação pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Aos nobres colegas da 14ª turma de doutorado, embora, infelizmente, alguns eu ainda não tenha tido o prazer de conhecer pessoalmente, mas apenas de forma virtual, pois cursamos todas as disciplinas obrigatórias e parte das optativas de forma remota. Desta forma, agradeço, especialmente, aos queridos amigos Laura, Valquíria, Dirno, Douglas, Ribamar e Rodrigo, com os quais tive mais interação durante toda a trajetória do curso.

À Direção-Geral e à Direção de Ensino do IFPI/*campus* Piripiri, gerida atualmente pelos professores Paulo César e Wanderson Rodrigues, respectivamente. Agradeço também à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática, na pessoa do atual coordenador Ivan de Sousa, pela compreensão, apoio e solicitude no processo de afastamento e outras demandas que surgiram.

Um agradecimento especial aos estimados colegas de trabalho que formam a equipe de professores do curso de Licenciatura em Matemática do IFPI/*campus* Piripiri pela torcida, em especial, à minha querida amiga Rosimeyre pelo incentivo e apoio desde o meu ingresso no IFPI.

À Rose Mary Passos, obrigada pela atenção e delicadeza da revisão do texto.

Por fim, igualmente agradeço imensamente à minha família, que muito contribuiu para a materialização deste sonho: meu cônjuge Rodrigo pelo companheirismo, incentivo, apoio; meus amados filhos Samuel e Guilherme por todo amor, palavras de conforto, compreensão nos momentos de ausência (mesmo estando presente), vocês foram e sempre serão a minha maior motivação; a meus amados pais, Francisco e Lucimar, pelo apoio de sempre, grandes ensinamentos, cuidados e incondicional amor; a meus amados irmãos (Chagas e Ceíça), pelo carinho e torcida; e a Jucelina a quem carinhosamente chamamos de Neguinha, pelo cuidado e auxílio durante toda a minha trajetória acadêmica, assumindo muitas das minhas atribuições e assim possibilitando-me cursar e concluir não só o doutorado, mas também o mestrado e a graduação.

Enfim, aos demais familiares e amigos/as, pela torcida, excepcionalmente, à minha querida prima e amiga Janete pelo carinho e apoio, bem como a minha cunhada Sandra Oliveira

(responsável pelo início de toda esta trajetória, quando me incentivou a fazer minha inscrição no vestibular da UFPI para o curso de Pedagogia).

Agradeço de coração!!!

Se nós não valorizarmos os educadores, teremos poucas possibilidades de fazer deste um país melhor. Agora, a valorização não pode ficar na teoria, não se trata apenas do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso.

Paulo Freire

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha. **Políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, após a LDB (Lei 9.394/96): implicações na formação e remuneração docentes.** Orientador: Luís Carlos Sales. 2024. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

A valorização do magistério, assegurada na Constituição Federal de 1988 como um princípio, constitui uma política que foi ratificada e garantida nas posteriores legislações educacionais, infraconstitucionais. Configura-se como arcabouço da luta dos profissionais do magistério no Brasil por políticas de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho, algo, historicamente, negligenciado pelas políticas públicas educacionais. Este estudo teve como objetivo analisar as políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, implantadas após a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/1996, na efetivação das melhorias na formação e remuneração docentes. Consiste em uma pesquisa de abordagem quantiquantitativa, baseada em dados secundários, primariamente produzidos e disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em formato de microdados. A população amostral delimitada para o estudo foram professores do 5º Ano do Ensino Fundamental, de escolas das redes públicas de ensino do Brasil, que responderam ao questionário docente durante a aplicação da Prova SAEB, edição 2021, totalizando 24.078 docentes. O processo fundamental para a análise dos dados quantitativos foi a estatística descritiva, com o auxílio do programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). O estudo revelou, de modo geral, que as políticas implantadas após a aprovação da LDB/96, especificamente quanto aos fundos de financiamento da educação (Fundef, Fundeb e Fundeb permanente) e à Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), de modo geral, trouxeram avanços significativos para a valorização do magistério, no que se refere à efetivação das melhorias nas dimensões salariais e formação docente. Aponta ainda para a necessidade de avançar, sobretudo, em relação ao incentivo à qualificação de professores, desde que os percentuais apresentados evidenciam um ínfimo incentivo à realização das pós-graduações *stricto sensu*, quando deveria haver maior incentivo por parte dos gestores para alcançar o que foi estabelecido na meta 16 do PNE 2014-2024 e não foi materializado. Faz-se mister também avanços no tocante à execução do piso salarial, em termos de reajuste integral e linear, haja vista que, a partir dos procedimentos e dados de análise, considerando os valores encontrados, em termos de salários brutos dos docentes, e ponderando o Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecido para o vencimento em 2021, que era de R\$ 2.886,24 (dois mil, oitocentos e oitenta e seis reais e vinte e quatro centavos), verifica-se que aproximadamente 20% dos professores dessa amostra recebiam abaixo do valor do piso. Observa-se ainda que a diferença entre a remuneração dos professores em início e final de carreira é relativamente pequena, configurando um possível achatamento na carreira. Dessa forma, a valorização prescinde a implantação e estruturação de uma carreira que possibilite avanços remuneratórios, significativo vencimento inicial e final, valorização das titulações e incentivo à formação inicial e continuada, bem como boas condições de trabalho para os docentes.

Palavras-chave: política educacional; valorização do magistério; formação docente; remuneração dos professores.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha. **Policies for valuing public teaching in basic education in Brazil, after the LDB (Law 9,394/96): implications for teacher training and remuneration.** Advisor: Luís Carlos Sales. 2024. 180 f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

Teachers' appreciation, guaranteed as a principle in the 1988 Federal Constitution, consists of a policy that was ratified and guaranteed in subsequent educational, infra-constitutional legislation. It is configured as a framework for the struggle of teaching professionals in Brazil for policies on initial and continued training, career, remuneration and working conditions, historically neglected by public educational policies. The study aims to analyze the policies for valuing public teaching in basic education in Brazil, implemented after the current Education Guidelines and Bases Law, Law No. 9,394/1996, in implementing teacher training and remuneration improvements. It is both a quantitative and qualitative research based on secondary data, primarily produced and made available by INEP (National Institute of Educational Research Anísio Teixeira), in microdata format. The sample population delimited for the study were 5th-grade teachers of Elementary Education from public schools in Brazil, who responded to the teaching questionnaire during the application of the SAEB Test, 2021 edition, totaling 24,078 teachers. The fundamental process for analyzing quantitative data was descriptive statistics, with the help of the IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. It was revealed in the study, overall, that the policies implemented after the approval of LDB/96, specifically regarding education financing funds (Fundef, Fundeb and permanent Fundeb) and Law nº 11.738/2008 (Minimum Wage Law), altogether, brought significant advances in the valorization of teachers, regarding the implementation of improvements in the dimensions of salaries and teacher training. It also highlights the need to move forward, especially concerning encouraging the qualification of teachers, since the percentages presented show a minimal incentive to carry out *stricto sensu* postgraduate courses, when there should be a greater incentive from part of managers to achieve what was established in target 16 of the PNE 2014-2024, but which was not materialized. Advances are also needed concerning the implementation of the minimum wage, in terms of full and linear readjustment, given that, based on the procedures and analysis data and the values found, regarding teachers' gross salaries, and considering the National Professional Minimum Wage, established for remuneration in 2021, which was R\$ 2,886.24 (two thousand, eight hundred eighty-six reais and twenty-four cents), it was found that approximately 20% of the teachers in this sample received below the minimum value. It was also observed that the difference between the remuneration of teachers at the beginning and end of their career was relatively small, configuring a possible salary flattening. Thus, such valorization does not require the implementation and structuring of a career that allows salary advances, significant initial and final salaries, appreciation of qualifications and incentives for initial and continued training, as well as good working conditions for teachers.

Keywords: education policy; teachers' appreciation; teachers' formation; teachers' remuneration.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha. **Políticas de valorización del magisterio público en la educación básica en Brasil, después de la LDB (Ley 9.394/96): implicaciones para la formación y remuneración de los docentes.** Asesor: Luís Carlos Sales. 2024. 180 y sigs. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2024.

RESUMEN

La valorización del magisterio, garantizada en la Constitución Federal de 1988 como un principio, es una política que ha sido ratificada y asegurada en las legislaciones educativas posteriores. Representa la base de la lucha de los profesionales de la enseñanza en Brasil por políticas de formación inicial y continua, carrera, remuneración y condiciones de trabajo, aspectos históricamente descuidados por las políticas públicas educativas. Este estudio tuvo como objetivo analizar las políticas de valorización del magisterio público en la educación básica en Brasil, implementadas después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley N° 9.394/1996, con respecto a las mejoras en la formación y remuneración docente. La investigación es de enfoque cuantitativo-cualitativo, basada en datos secundarios proporcionados principalmente por el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira), en formato de microdatos. La muestra del estudio incluyó a profesores del 5° Año de la Enseñanza Fundamental, de escuelas públicas en Brasil, que respondieron al cuestionario docente durante la aplicación del Examen SAEB en 2021, sumando un total de 24.078 docentes. Para el análisis cuantitativo se utilizó estadística descriptiva con el apoyo del programa IBM SPSS. El estudio mostró que las políticas implementadas después de la aprobación de la LDB/96, especialmente los fondos de financiación educativa (Fundef, Fundeb y Fundeb permanente) y la Ley n° 11.738/2008 (Ley del Piso), han traído avances significativos para la valorización del magisterio en términos salariales y de formación docente. Sin embargo, también destaca la necesidad de avanzar más en el incentivo a la cualificación docente, ya que los datos muestran un escaso estímulo para realizar posgrados stricto sensu. Esto es crucial para alcanzar lo establecido en la meta 16 del PNE 2014-2024, que aún no se ha logrado. Además, es necesario mejorar la implementación del salario base con ajustes integrales y lineales. Los datos indican que alrededor del 20% de los profesores estudiados ganaban menos que el salario mínimo establecido para 2021, que era R\$ 2.886,24. También se observa que la diferencia salarial entre los profesores al inicio y al final de su carrera es pequeña, lo que podría indicar una falta de progresión en sus carreras. Por lo tanto, es esencial establecer una carrera docente que permita mejoras salariales significativas desde el inicio hasta el final, valore las titulaciones e incentive tanto la formación inicial como continua, además de ofrecer buenas condiciones laborales.

Palabras clave: política educativa; apreciación de la enseñanza; formación de docentes; remuneración de los docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fluxograma do processo de seleção das teses e dissertações.....	27
Gráfico 1	Sexo – docentes do 5º ano do ensino fundamental – Brasil, 2021.....	43
Gráfico 2	Faixa etária – docentes do 5º ano do ensino fundamental – Brasil, 2021.....	45
Gráfico 3	Desejo de tornar-se professor, Brasil, 2021.....	82
Gráfico 4	Valorização da profissão professor pela sociedade, Brasil, 2021.....	82
Gráfico 5	Vantagens versus desvantagens em ser docente, Brasil, 2021.....	83
Gráfico 6	Trabalho como docente da Educação Básica, Brasil, 2021.....	84
Gráfico 7	Vontade de desistir da profissão, Brasil, 2021.....	84
Gráfico 8	Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	107
Gráfico 9	Titulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental/2021.....	110
Gráfico 10	Apoio para a realização de pós-graduação lato sensu, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	111
Gráfico 11	Apoio para a realização de mestrado, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	112
Gráfico 12	Apoio para a realização de doutorado, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	113
Gráfico 13	Realização de atividade formativa/cursos com menos de 20 horas, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	115
Gráfico 14	Participação em cursos de 20 até 180 horas, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	116
Gráfico 15	Realização de cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	117
Gráfico 16	Necessidades formativas sobre metodologia de ensino para atender o público da educação especial, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	120
Gráfico 17	Vínculo trabalhista dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	124
Gráfico 18	Professores em início e final de carreira, 40h, anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	127
Gráfico 19	Salário docente, início de carreira, 40h, anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	128

Gráfico 20	Salário docente, final de carreira, 40h, anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	131
Gráfico 21	Quantidade de escolas em que o docente atua, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	142
Gráfico 22	Recursos pedagógicos para trabalhar com o público da educação especial, Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese do levantamento das produções sobre política de valorização docente	26
Quadro 2	Categorização das teses e dissertações sobre política de valorização docente no Brasil.....	29
Quadro 3	Aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais das regiões brasileiras, 2021-2022.....	46
Quadro 4	Variáveis utilizadas.....	49
Quadro 5	Vinculação de recursos para a educação no Brasil.....	87
Quadro 6	Fontes de receita do Fundef e Fundeb transição.....	92
Quadro 7	Fontes de receitas do Fundeb permanente	93
Quadro 8	Levantamento da produção acadêmica sobre as políticas de valorização docente no Brasil, 2008-2023 (Apêndice A)	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Carga horária e dependência administrativa – docentes do 5º ano – Brasil, 2021.....	41
Tabela 2	Docentes do 5º ano, 40h, dependência administrativa pública. Brasil-Grandes Regiões, 2021.....	42
Tabela 3	Escolas de educação básica que participaram da Prova Saeb/2021, 2021....	47
Tabela 4	Matrículas no Curso Normal por estados, Brasil, 2021.....	65
Tabela 5	Valores do PSPN e percentuais de reajuste (2008-2024), Brasil, 2024.....	97
Tabela 6	Salário/titulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais de ensino, 40h, em início de carreira, Brasil, 2021.....	134
Tabela 7	Salário/titulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais de ensino, 40h, em final de carreira, Brasil, 2021.....	137
Tabela 8	Nível de necessidade formativa, Brasil-Grandes Regiões, 2021 (Apêndice B)	169
Tabela 9	Tempo como professor, Brasil-Grandes Regiões, 2021 (Apêndice C)	170
Tabela 10	Condições da sala de aula, Brasil-Grandes Regiões, 2021 (Apêndice D)	171

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)
- ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQ - Custo Aluno-Qualidade
- CAQI - Custo Aluno-Qualidade Inicial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF - Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD - Educação a Distância
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBM SPSS - *Statistical Package for Social Science*
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índices de Desenvolvimento Humano
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IFPI - Instituto Federal do Piauí
- IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
- MEC – Ministério da Educação
- NUPPEGE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAEE - Público-Alvo da Educação Especial
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBLE – Programa Banda Larga nas Escolas
PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação.
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
TEA - Transtornos do Espectro Autista
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFs – Unidades da Federação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAF - Valor Anual por Aluno
VAAR - Valor Aluno Ano Resultado
VAAT - Valor Anual Total por Aluno

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	20
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	32
2.1	Objetivos da pesquisa	32
2.2	Abordagem e tipo de estudo	32
2.3	Campo de investigação do estudo	38
2.3.1	Prova SAEB	39
2.4	Participantes	41
2.4.1	Perfil dos professores	42
2.4.2	Caracterização das regiões brasileiras	45
2.5	Procedimentos de extração/construção e análise dos dados	48
2.5.1	IBM SPSS: variáveis e funções.....	49
3	VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DELINEAMENTO DAS POLÍTICAS PARA EFETIVAÇÃO DAS MELHORIAS NA FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO.....	52
3.1	Valorização docente: concepção	52
3.2	Valorização docente: trajetória histórica e legal	54
3.3	Formação dos professores da educação básica no Brasil: marcos institucional e legal	62
3.3.1	Políticas de formação de professores da educação básica após a aprovação da LDB/96	64
3.4	Profissionalização docente: valorização profissional e reconhecimento social	76
3.5	Valorização docente: mecanismos legais para melhoria do piso salarial	86
3.5.1	Valorização docente no contexto dos fundos de financiamento da educação.....	87
3.5.2	O processo de implantação do PSPN e suas implicações na valorização salarial do magistério.....	96
4	VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO	105
4.1	Formação inicial em área específica de atuação docente	105

4.2	Pós-graduação (titulação)	109
4.3	Cursos de aperfeiçoamento e/ou curso de capacitação	114
4.3.1	Necessidades formativas sobre metodologia de ensino para atender o público-alvo da educação especial	119
5	A EFETIVAÇÃO DO PISO SALARIAL NACIONAL NA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES	123
5.1	Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)	139
5.2	Condições de trabalho	141
6	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	145
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	163
	ANEXOS	172

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

No Brasil, a profissão professor não usufrui do devido prestígio social e econômico, embora se afirme a grande relevância do profissional docente na formação do educando para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a continuidade dos estudos. Os professores vivenciam os efeitos de uma histórica precarização da profissão e não são reconhecidos e valorizados profissionalmente, a exemplo de outras categorias profissionais. Agregando-se a isto, evidenciam-se baixos salários, condições nem sempre adequadas para a prática da atividade de ensino e sobrecarga de trabalho, aspectos que tornam a profissão docente ainda mais complexa.

A valorização do magistério se revela como tema recorrente na História da Educação Brasileira, principalmente a partir das duas últimas décadas do século XX, com o advento das legislações que tratam sobre essa temática (Constituição Federal de 1988, LDB/96), pois, em nenhum outro momento histórico, essa valorização foi tão enfatizada por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais e internacionais.

Os princípios de valorização de professores habitualmente são deixados em segundo plano, denotando que historicamente as políticas educacionais no Brasil transitam entre duas possibilidades: 1) ausência ou desvio de parâmetros de políticas de Estado; 2) programas e projetos educacionais atrelados ao partido político que os implanta; ou seja, conhecidas como políticas de governo, quando muda o partido, a tendência é a descontinuidade desses programas e projetos (Costa, 2022), haja vista que são criados a partir de interesses e ideologias do grupo político e/ou de quem está no poder.

Por outro lado, as políticas de Estado são políticas públicas que se mantêm independente das trocas de governo, pois são propostas por diferentes setores da sociedade, planejadas para serem executadas a longo prazo e instituídas de forma sistematizada, inclusive com amparo legal. “São uma construção social que reflete as visões de mundo, concepções societárias, correlações de força e poder que necessariamente influenciam as formas de fazer política dos atores implicados na ação pública” (Silva, 2014, p. 213-214).

Desse modo, as políticas públicas, notadamente as sociais, devido à função redistributiva que visa à proteção social e ao desenvolvimento de seus cidadãos, enfrentam pressões contraditórias, pois são fomentadas, simultaneamente, pelas diretrizes de gestão, de planos de governo motivados por interesses e compromissos políticos e, em torno do seu sentido último, o de garantir os direitos dos cidadãos (Silva, 2014). Existe um campo de tensões que envolve todos os atores implicados nas ações públicas, pontua a autora.

A ausência do reconhecimento profissional dos professores, no sentido da priorização de investimentos para a valorização dessa categoria, resulta do não acolhimento da educação como uma política de Estado por parte dos governos. Entretanto, se a educação for "[...] definida como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis" (Saviani, 2009, p. 153), os programas e projetos terão continuidade independente das mudanças partidárias.

Considerando o disposto no artigo 211 da CF/1988, sobre o padrão mínimo de qualidade que assegure as condições adequadas de oferta, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), entende-se que, para além dos recursos disponíveis, devem ser investidos pecúlios necessários para se promover uma educação de qualidade. No entanto evidencia-se a ausência de prioridades com as políticas educacionais de um modo geral, especificamente no âmbito de valorização do magistério, acentuando os discursos, diante da ausência de políticas concretas.

A contar de 1990, o debate sobre a valorização do magistério público da educação básica acompanhou uma conturbada linha de discussão, percorrendo questões intrínsecas ao Neoliberalismo e à Globalização da economia, abrangendo as reformas de Estado (desenvolvidas sob perspectiva neoliberal). Destacam-se os duros cortes no orçamento na Educação decorrentes da crise hegemônica do capital no mundo, da crise econômica, social e política do Estado brasileiro, assim como das práticas de má gestão dos recursos públicos pelos sistemas educacionais.

Nesse contexto, constata-se que as políticas de valorização docente necessitam de melhorias na elaboração e efetivação. Quando se menciona o termo “valorização docente”, a primeira percepção é a de que essa valorização diz respeito aos incentivos à formação inicial e continuada e, em especial, aos avanços remuneratórios. Essas são duas importantes dimensões, mas não únicas; além delas, é necessário considerar as condições de trabalho, a implantação e efetivação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), conforme prevê a legislação.

A legislação mais recente é a Lei 14.817/2024, que “institui diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica pública”, compreendendo: **I - Planos de carreira** – assegurando, dentre outros, o ingresso por concurso público; organização da carreira (progressão, promoção; interstício); inclusão e progressão por titulação, atualização da formação, avaliação de desempenho, experiência profissional, assiduidade; incentivo à dedicação exclusiva à mesma rede, de preferência à mesma escola; piso salarial profissional (atraente para o ingresso e estimulante para a progressão - salário, adicionais, gratificações); prevalência pecuniária devido ao cargo em relação a vantagens; jornada de até 40h (com reserva de horas para estudo); férias remuneradas; dentre outras. **II – Formação continuada** -

contemplando oferta de formação inicial, pós-graduação e formação continuada; atualização de conhecimentos e metodologias, estímulo à capacidade de reflexão crítica; acesso para todos com possibilidade de liberação remunerada etc. **III – condições de trabalho** – garantindo número adequado de alunos por turma; número de turma por profissional; recursos didáticos disponibilizados; salubridade; segurança; condições de mobilidade, dentre outras (Brasil, 2024a).

Desse modo, a análise sobre a valorização docente, conjunto amplo que comporta carreira, salário, formação e condições de trabalho, apresenta possibilidades diversas de abordagens. Nessa investigação, de modo geral, contemplam-se esses elementos, mas elegeu-se como centralidade a formação e a remuneração docentes. A escolha justifica-se por serem elementos presentes no conjunto de dados analisados, nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do INEP.

A valorização salarial é uma dimensão muito significativa, visto que está diretamente ligada à atratividade da carreira docente tanto no recrutamento quanto na permanência. Essa dimensão passou a ter maior visibilidade com a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, por meio da Lei 11.738/2008, mais conhecida como Lei do Piso. “O motivo dessa visibilidade está relacionado à relevância que o eixo valorização conquistou na legislação que norteia as políticas educacionais brasileiras, sobretudo nas últimas décadas” (Sales; França, 2018, p. 461).

As demandas dos trabalhadores do magistério público pela valorização profissional, no Brasil, estão representadas em um conjunto de medidas legais, manifestadas, especialmente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). Essa Carta Magna trouxe, pela primeira vez na história da educação brasileira, a prerrogativa de assegurar a valorização dos profissionais da educação, por meio de planos de carreira e piso salarial nacional.

Além da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a valorização da categoria magistério é permeada por outros dispositivos legais designados a possibilitar o pagamento do piso salarial profissional nacional, dentre eles, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a do novo Fundeb Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Outrossim, a própria lei que

institui o piso do magistério, Lei nº 11.738/2008, a qual é fruto da luta histórica da categoria, em prol do reconhecimento e valorização da profissão.

Com base nesse cenário de embate político e tendo em vista a política de valorização docente já implementada desde 2008 na educação brasileira, com a Lei do Piso, surge a pergunta norteadora desta investigação: que melhorias as políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, implantadas após a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), têm efetivado na formação e remuneração dos docentes?

Por sua estrutura semântica, este questionamento central suscitou algumas questões mais específicas, essenciais à análise do objeto problematizado: Como se têm efetivado as políticas para a valorização de docentes da educação básica pública no Brasil? Quais as implicações dos fundos de financiamento para a política de valorização do magistério da educação básica pública? Quais os indicadores sobre formação docente na educação básica pública, em âmbito nacional e entre as regiões brasileiras? Qual a configuração da política de valorização salarial entre docentes da educação básica brasileira em início e final de carreira, em âmbito nacional, e por região, tendo como parâmetro o piso salarial profissional nacional, implantado pela Lei nº 11.738/2008?

Partindo dessa problemática, esta tese adota como objetivo geral: analisar as políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, implantadas após a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), na efetivação das melhorias na formação e remuneração docentes.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa origina-se pela familiaridade com a temática em questão, uma vez que, em âmbito acadêmico, tem-se investigado na linha das políticas educacionais desde a graduação. Como acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia desta instituição de ensino (2001-2006), inicialmente, o contato com o componente curricular, Financiamento da Educação, despertou o interesse desta pesquisadora em aprofundar conhecimentos nesta área e lhe oportunizou participar das pesquisas nacionais: "O custo de alunos em escolas consideradas de qualidade", de novembro de 2003 a fevereiro de 2004, e "O Processo de Implantação e o Impacto do FUNDEF no Piauí (1998-2002) e "Transporte Escolar", março de 2004, ambas coordenadas, em âmbito local, pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação-NUPPEGE/UFPI, sob a orientação do professor Dr. Luís Carlos Sales e da professora Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

A afinidade com o componente curricular e a participação nas pesquisas motivaram-na a desenvolver a investigação do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) da mencionada licenciatura, sobre o impacto do Fundef no plano de carreira e salário dos professores do ensino

fundamental de 1ª a 4ª séries da rede municipal de Teresina-PI (1995-2005). Na pesquisa de Mestrado em Educação, também cursado na UFPI, investigou o perfil formativo dos professores das escolas públicas municipais de Teresina-Piauí, ambas sob a orientação do professor Dr. Luís Carlos Sales.

Em âmbito profissional, a pesquisa é motivada pela experiência docente, de 2006 a 2015, na educação básica e atualmente, na educação superior como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Com o exercício da docência em cursos de licenciaturas, ministrando disciplinas na área de política e gestão da educação nacional e de profissionalização docente nos cursos de formação de professores, foi possível fortalecer a reflexão sobre a temática investigada.

Assim, a motivação decorre de inquietações advindas da observação de fragilidades apresentadas em relação à valorização, explícitas na literatura (Gatti *et al.*, 2009, 2011, 2019), bem como nas discussões decorrentes da participação como membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação-NUPPEGE/UFPI.

Ademais, entende-se que, em âmbito acadêmico e social, é bastante relevante. Estudos nessa direção possibilitam reflexões sobre a temática, com a finalidade de ampliar as discussões e contribuir epistemologicamente para outras pesquisas e, sobretudo, para o fomento e aprimoramento de políticas públicas de valorização profissional do docente, tendo em vista a histórica desvalorização dos professores.

Com o intuito de caracterizar o objeto de estudo e destacar as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica da investigação em questão, foi categórica a realização do Estado da Questão – E.Q. (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010), contribuindo substancialmente para mapear as produções acadêmicas e científicas sobre a valorização do magistério, tentando verificar e compreender que aspectos e dimensões vêm sendo destacados, as tendências teórico-metodológicas adotadas e as singularidades privilegiadas em diferentes épocas e lugares, de que maneira e em que condições as pesquisas estão sendo desenvolvidas, a fim de explicar os acréscimos de estudos ao atual estado de conhecimento sobre essa temática.

Na concepção de Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 7), o “estado da questão” tem como finalidade “[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. O intuito é sistematizar o conjunto de informações e resultados já alcançados, possibilitando a integração de perspectivas distintas e a identificação de duplicações ou contradições, bem como de lacunas existentes.

No processo de sistematização dos elementos da pesquisa, foi essencial mapear as produções científicas resultantes de estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, referentes à questão norteadora que no contexto inicial da investigação, em 2021, encontrava-se em construção. Essa tarefa contribuiu significativamente para a definição do objeto específico da investigação, assim como para elaboração de outros questionamentos e dos objetivos da pesquisa, de forma que expressassem, com clareza, a intencionalidade do estudo proposto.

Para essa etapa, recorreu-se ao banco de Teses e Dissertações, na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), percorrendo-se a seguinte base de dados: **(1)** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹; **(2)** BDTD² (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), que referenciam especificamente o que existe em publicações acadêmicas ou estudos relacionados ao tema desta investigação. Foi realizada uma busca em dois momentos, o primeiro em agosto de 2021 e o segundo, em maio de 2024 para atualização das publicações.

No momento da primeira busca realizada, verificou-se que o catálogo da CAPES respondia com o retorno de produções cadastradas a partir do ano de 2012, no formato digital. Esse catálogo permite ainda que sejam encontradas as indicações de trabalhos, anteriores à Plataforma Sucupira, por meio dos dados cadastrais (título, autor, programa/instituição, orientador). A biblioteca digital oferece acesso ao trabalho completo a partir de 2012, constando também alguns de 2011. Conseqüentemente, algumas pesquisas que não estavam disponíveis nessa base de dados foram acessadas por meio do repositório dos respectivos programas de pós-graduação.

O horizonte deste trabalho envolve a valorização de docentes da educação básica; fez-se necessário, então, ampliar o olhar para as dimensões que a abrangem. Neste propósito, como primeiro passo, foram enfatizadas: formação e remuneração. Desse modo, considerando o proposto no projeto de pesquisa doutoral, utilizaram-se as seguintes categorias: (1) políticas de valorização do magistério; (2) formação; (3) remuneração. No Quadro 1, apresenta-se uma síntese desse levantamento, consoante as palavras-chave que viabilizaram a identificação das produções relacionadas ao objeto de investigação.

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 06 maio 2024.

² Disponível em: [Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações \(BDTD\)](https://biblioteca.digitalebrasil.gov.br/). (ibict.br). Acesso em: 06 abr. 2024.

Quadro 1 – Síntese do levantamento das produções sobre política de valorização docente

PALAVRAS-CHAVE	CATÁLOGO CAPES		BDTD	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
Políticas de Valorização do Magistério	37	138	88	211
Políticas de formação Docente	695	2.624	2.212	5.023
Políticas de remuneração Docente	18	71	77	155
Políticas de Valorização do Magistério AND Formação AND Remuneração	3	13	19	29
Políticas de Valorização do Magistério OR Formação OR Remuneração	733	2.374	1.400	3.314

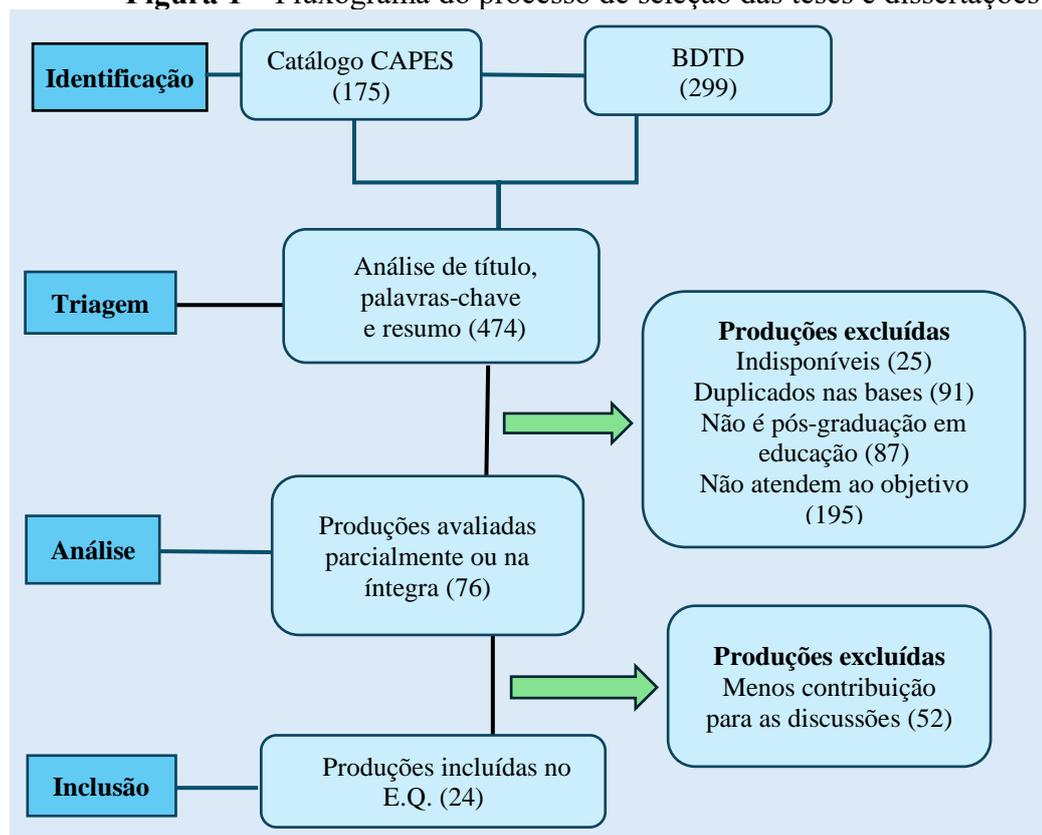
Fonte: Elaborado pela autora (2024), com dados do catálogo CAPES e da BDTD (2008-2023).

No primeiro momento, o mapeamento realizado considerou a observação de como os dados nos *sites* são retornados. Conforme o Quadro 1, com a palavra-chave “Políticas de valorização docente”, sem filtro, entre Teses e Dissertações, o *site* do catálogo da CAPES retornou 175 e o da BDTD 299 publicações. Os quantitativos relacionados a cada palavra-chave, pesquisada separadamente, *a priori* mostraram que, concernentes às “Políticas de formação docente”, foram numericamente expressivos, se comparados às “Políticas de remuneração docente”.

Tendo por base as citadas palavras-chave, o mapeamento foi realizado utilizando combinados, sendo aplicados como filtros os operadores booleanos “AND” e “OR”, de forma a facilitar a busca e análise dos trabalhos relevantes em concordância com o objeto investigado. Quando se aplicou AND apareceram poucas produções, pois esse mecanismo seleciona as pesquisas sobre “Políticas de valorização que envolvem formação e remuneração”. Ao se buscar por “Políticas de valorização docente OR formação de professores OR remuneração”, observou-se que esse booleano soma as palavras-chave, retornando a união das pesquisas.

Do exposto no Quadro 01, como síntese do total de publicações, emerge o entendimento de como é significativa a quantidade de produções envolvendo “Políticas de valorização do magistério”. Considerando a especificidade do objeto de pesquisa, realizou-se o processo de seleção das Teses e Dissertações com base nas 474 produções encontradas a partir dessa palavra-chave, conforme fluxograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O processo de seleção ilustrado na Figura 1 foi constituído de 4 etapas. Na identificação, consolidaram-se os resultados das buscas nas duas bases de dados. Considerando apenas os resultados encontrados a partir da palavra-chave “Políticas de Valorização do Magistério”, obteve-se um total de 474 produções. Ocorre que, desse conjunto, ao aplicar os filtros discriminados a seguir, foi possível a delimitação de um universo menos abrangente dos trabalhos: 1) Grande área: Ciências Humanas; 2) Área de concentração: Educação; 3) programa de Pós-Graduação em Educação. Verificou-se que significativa parte tratava-se de produções provenientes de diferentes programas de pós-graduação, fora da área de educação e não estava relacionada à questão específica do objeto de estudo desta pesquisa. A reunião desses primeiros dados demonstrou que a discussão sobre políticas de valorização docente tem sido realizada em diferentes áreas de formação profissional.

Em seguida, realizou-se a triagem que consistiu em uma leitura flutuante dos títulos, palavras-chave e resumos dessas produções. Nessa etapa, identificaram-se 76 produções (16 teses e 60 dissertações) que abordam políticas de valorização docente, com ênfase na formação docente, na remuneração dos professores, nas contribuições do Fundef e Fundeb para a valorização do magistério, no processo de implantação do piso salarial. Foram excluídas teses

e dissertações duplicadas ou que não atenderam ao objeto deste estudo, bem como algumas não disponíveis no formato digital, na base da Capes, as quais não se teve acesso nos repositórios das instituições de ensino a que estão vinculadas.

A consolidação dos estudos acessados, após a primeira triagem, encontra-se listada no Quadro 8 (Apêndice “A”), destacando-se informações, como o programa de pós-graduação ao qual pertence, curso (Mestrado ou Doutorado), a área e a unidade federativa nas quais as pesquisas foram desenvolvidas. Em relação a esses estudos, ressaltam-se alguns aspectos importantes: geograficamente os trabalhos estão distribuídos pelas regiões brasileiras. Porém destaca-se o Sul, com o maior número, 19 produções, das quais 13 são do estado do Paraná. Em seguida, está o Nordeste com 17; deste total, 6 são do estado do Rio Grande do Norte e 6 do Piauí. Nessa seleção, não apareceu nenhuma pesquisa que tenha sido desenvolvida nos programas de pós-graduação dos estados de Alagoas, Ceará, Maranhão e Sergipe. Na sequência, a região Sudeste aparece com 16 produções, sendo que 11 foram desenvolvidas no estado de São Paulo. Na região Norte, são 12 pesquisas, das quais 10 foram realizadas no estado do Pará. Da região Centro-Oeste, são 11 textos. Evidenciou-se que as produções enfatizando as “políticas de valorização do magistério” vêm aumentando nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2010.

Ainda sobre o Quadro 8 (Apêndice “A”), é pertinente frisar também que os 6 estudos oriundos do estado do Piauí foram desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (PPGE/UFPI). Esse fato expressa que as pesquisas realizadas no âmbito desse programa têm mostrado um reiterado interesse pelo campo da valorização docente na educação básica, evidenciando a correlação entre o papel dos pesquisadores dos programas de pós-graduação, no fomento à pesquisa, comprometendo-se com o avanço científico e o papel das pesquisas e apontando caminhos para a redefinição de políticas em prol da melhoria da qualidade da educação.

A etapa seguinte foi de análise; inicialmente, os 76 trabalhos foram examinados parcialmente (título, resumo, sumário, apresentação, metodologia, resultados, conclusão). Ao longo desse processo de investigação, observou-se uma quantidade considerável de teses e dissertações que têm alguma ligação direta com o objeto de estudo desta tese. Aquelas que apresentavam maior sintonia com o objeto em discussão na presente tese, foram analisadas na íntegra.

Como critério de seleção do estudo completo da dissertação ou tese, considerou-se o contexto de discussão da temática “Políticas de valorização do magistério” relacionada à educação básica, com ênfase na formação docente e/ou remuneração ou discussões envolvendo

o processo de implantação e a efetivação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Priorizaram-se também pesquisas que apresentavam dados empíricos.

Depois de identificar os aspectos principais em cada produção, foram selecionadas 24 (sendo 10 teses e 14 dissertações) que trazem discussões mais aproximadas da abordagem desta tese para inclusão no E.Q. Essas produções foram lidas na íntegra e sistematizadas, possibilitando o reconhecimento da literatura referenciada na temática investigada. Desta forma, foi possível mapear as pesquisas considerando as categorias teóricas e o objeto de estudo desta tese. Os estudos selecionados foram sistematizados e analisados por categoria e temática central, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Categorização das teses e dissertações sobre política de valorização docente no Brasil

Categoria	Temática central	Estudos
Valorização do magistério	Política de valorização dos profissionais da educação	Souza (2012)
	Políticas educacionais e a valorização do professor.	Grochoska (2015)
Políticas de financiamento da educação	Valorização do magistério na vigência do Fundef.	Lucio (2013)
	Impactos da implantação do Fundeb na política de remuneração docente e valorização do magistério.	Senna (2014)
	O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério.	Ferreira (2014) Braga (2015)
	Relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização.	Camargo (2020)
	Valorização do magistério em tempos de austeridade.	Lourenço (2023)
Remuneração	Implantação/impactos da lei do piso salarial na remuneração dos professores.	Machado (2010) Vieira (2012) Xavier (2015) Soares (2016)
	Luta sindical no processo de implantação do Piso Salarial Profissional Nacional	Melo (2016) Souza (2018)
	Política de remuneração dos professores.	Castro (2014) Oliveira (2016) Verçosa (2016)
	Remuneração variável do magistério público da educação básica.	Moura (2015)
	Carreira e vencimento de professores da educação básica.	Thomazini (2016)
	Relação entre a formação e o vencimento salarial dos docentes das redes públicas de ensino estadual e municipal	Fontineles (2017)
	A remuneração dos professores municipais no contexto do Fundeb e do PSPN.	Lima (2019) Costa (2022)
	Valorização salarial do professor e meta 17 do PNE.	Maia (2021)
Formação	Política de formação e valorização do magistério.	Kramm (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por intermédio do levantamento e análise das produções apresentadas no Quadro 2, foi possível verificar que os estudos mapeados, em sua maioria, abordam a relação entre as políticas de valorização docente e as melhorias na remuneração dos professores, a implantação e efetivação do piso salarial. No entanto observou-se a pouca expressividade dos estudos

investigativos focando na formação docente como política de valorização docente, em comparação às abordagens voltadas para a remuneração/piso salarial. Ponderou-se o registro dos dados com suas respectivas análises sobre aspectos importantes adequados à temática em questão.

Quanto à metodologia, 18 são de natureza qualitativa, 6 apresentam abordagem quali-quantitativa, o que evidencia a pouca expressividade de estudos utilizando dados quantitativos e qualitativos, sobretudo provenientes das grandes bases de dados. Em relação à esfera administrativa, dos 24 estudos analisados, 12 investigam a valorização no âmbito estadual, 7 voltam-se para o âmbito municipal, 2 envolve essas duas esferas e 3 consideram o contexto nacional.

Para o desenvolvimento desta investigação, essa compreensão foi necessária, posto que as políticas de valorização do magistério têm-se tornado um tema recorrente no contexto das pesquisas acadêmicas, embora relativamente não muito explorado, considerando determinados aspectos. Desta forma, o E.Q. contribuiu para explicar os acréscimos de estudos ao atual estado de conhecimento sobre a temática investigada e escolha da abordagem metodológica.

A análise das produções referentes ao objeto de pesquisa, levantadas por meio do Estado da Questão, contribuíram para a organização dos principais elementos do projeto de pesquisa doutoral, delimitação do tema e elaboração da questão central da investigação. As discussões teórico-metodológicas abordadas auxiliaram na reorganização das categorias teóricas da presente tese.

Tendo como objeto de estudo a valorização dos docentes da educação básica, partiu-se do pressuposto de que as políticas implantadas após a aprovação da LDB, Lei 9.394/96, tais como a legislação que regulamenta os fundos de financiamento da educação e, mais especificamente, a Lei do Piso salarial, citadas anteriormente, trouxeram avanços significativos para a valorização do magistério, no que se refere à efetivação das melhorias na remuneração e formação docentes.

A fundamentação teórica está embasada em estudo mais amplo da literatura sobre políticas educacionais e, especificamente os dados pesquisados, em reflexões de autores que tratam a política de valorização do magistério, como Gatti (2004, 2006), Gatti *et al.* (2009, 2011, 2019), Fernandes e Rodriguez (2011), Monlevade (2000), Sales e França (2018) Grochoska e Gouveia (2020), dentre outros.

A tese está composta por 5 capítulos, enumerados sequencialmente e associados por pressupostos metodológicos e teórico-conceituais intrínsecos ao objeto de pesquisa problematizado, sempre primando pela unidade textual. Assim, está estruturada da seguinte

forma: Introdução, na qual foi apresentado o objeto de estudo, os objetivos da investigação e a justificativa, a revisão da literatura realizada por meio do Estado da Questão. No capítulo 2, está delineada a abordagem epistemológica adotada, o tipo de pesquisa, de acordo com os objetivos, assim como os procedimentos de extração/construção dos dados.

O capítulo 3, no qual se delineiam as políticas para a valorização docente no Brasil, aborda aspectos históricos e legais, a partir do contexto histórico, enfatizando as implicações das políticas de fundos de financiamento para a valorização do magistério da educação básica pública, especialmente nas dimensões formação e salários.

O capítulo 4 dedica-se à apresentação dos dados da pesquisa quantitativa sobre a formação inicial e continuada, destacando os indicadores em âmbito nacional e por região, sendo precedidos por um breve histórico sobre as políticas de formação no Brasil.

O capítulo 5 é destinado à análise da configuração da política de valorização salarial, especialmente o piso salarial profissional nacional implantado pela Lei 11.738/2008 entre docentes da educação básica brasileira, em início e final de carreira em âmbito nacional. Posteriormente, no capítulo 6, tecem-se algumas considerações finais, seguidas das referências, apêndices e anexos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este capítulo destina-se a descrever a trajetória metodológica utilizada no desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, apresentam-se os objetivos, para, posteriormente, discorrer sobre a abordagem teórica que fundamenta a investigação. Na sequência, são explicitados o campo da pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta/construção dos dados e o tratamento e a análise dos dados.

2.1 Objetivos da Pesquisa

Conforme apresentado nas considerações introdutórias, o objetivo principal desta investigação é analisar as políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, implantadas após a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), na efetivação das melhorias na formação e salário dos docentes. Para o alcance desse objetivo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as políticas para a valorização de docentes da educação básica pública no Brasil; 2) Examinar indicativos de desenvolvimento das políticas de fundo de financiamento para a valorização do magistério da educação básica pública; 3) Analisar os indicadores sobre formação docente na educação básica pública no Brasil, estabelecendo comparativos entre as regiões; e 4) Analisar a efetivação da política de valorização salarial entre docentes da educação básica brasileira, em início e final de carreira, em âmbito nacional e por região, tendo como parâmetro o piso salarial profissional nacional, implantado pela Lei 11.738/2008.

A definição do objeto de investigação requer decisões importantes acerca da trajetória metodológica mais favorável, considerando o tipo de objeto a ser investigado, no caso desta pesquisa, a valorização do magistério, e os objetivos a serem alcançados. Dessa forma, no tópico seguinte, discorre-se sobre a abordagem teórico-metodológica acerca da investigação, assim como o tipo de pesquisa.

2.2 Abordagem e tipo de estudo

Considerando que o objeto de estudo está relacionado à valorização do magistério do ensino fundamental, delimitou-se este objeto dentro de um contexto específico de problematização teórico-metodológica, sem se restringir a uma única perspectiva metodológica. Com esse propósito, realizou-se uma pesquisa de abordagem quantiqualitativa, associando

aspectos quantitativos e qualitativos, uma vez que pesquisar é empreender atividades sequenciais e complementares com estratégias sistemáticas, objetivando responder adequadamente à problemática previamente prescrita (Minayo, 2007).

A *priori*, optou-se por uma proposta compatível com a investigação de aspectos quantitativos do fenômeno analisado. De acordo com Richardson (1999), na abordagem quantitativa, busca-se coletar informações, comprovar uma hipótese alicerçada em dados numéricos e na análise estatística, visando ao estabelecimento de padrões de comportamento e a comprovação de uma teoria.

Segundo Araújo (2010), a abordagem quantitativa é caracterizada por ser objetiva. Nesta perspectiva, tenta-se descrever, explicar e estabelecer relações de causalidade, buscando criar, provar ou refutar teorias, descrevendo significados vistos como intrínsecos aos objetos ou ações. Esboçam-se pretensões explicativas e preditivas dos fenômenos, sendo possível generalizarem-se os resultados encontrados para um grupo (amostra) a uma comunidade maior (população) ou a inferência dos achados para outros contextos. Assim, infere Araújo (2010), existe a possibilidade de replicação do estudo.

Devido ao tipo de objeto investigado neste estudo, voltado para as políticas educacionais, fez-se uso da abordagem quantitativa, a qual “[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]” (Richardson, 1999, p. 70), com o apoio de *softwares* para computadores como instrumentos de extração e organização dos dados.

No contexto particular deste estudo, trabalhou-se com dados secundários, por meio de informações primariamente produzidas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e disponíveis em formato de microdados, tornando-se acessível a qualquer pessoa. A utilização de fontes secundárias apresenta dois vieses: por um lado, traz benefícios, como o baixo custo e a celeridade no processo de tratamento e cálculos estatísticos de pesquisas de ampla abrangência; por outro lado, o pesquisador não tem controle por não serem por ele construídos.

Importa sublinhar que, embora disponíveis na plataforma do INEP, esses microdados não são facilmente acessados, visto que é uma atividade desafiadora, primeiro porque para a extração e análise das informações contidas nos arquivos disponibilizados na referida base de dados, bem como em outras, é necessário a utilização de *softwares* computacionais específicos como, por exemplo, o IBM SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Vale destacar que muitos pesquisadores não o conhecem e/ou não sabem utilizar tal programa.

Outro ponto que dificulta a utilização dessas bases de dados é quando o estudioso não tem experiência com pesquisa envolvendo muitos dados quantitativos, o que é uma realidade de muitos pesquisadores da área da educação. Gatti (2004, p. 13) afirma que “[...] o uso das bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno pela dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos e com medidas de um modo geral”. A autora evidenciou a incipiência de estudos que empregam metodologias quantitativas e reitera que a utilização de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve uma tradição sólida, isso é, não foram empregados amplamente, o que

[...] dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados (Gatti, 2004, p. 14).

Por fim, gera como consequência a dificuldade da realização de uma leitura crítica e contextualizada, quando dados quantitativos são colocados em discussão, seja em âmbito acadêmico, seja em âmbito público. A supracitada pesquisadora adverte acerca do risco de se utilizarem determinados tratamentos estatísticos indevidamente, ou mesmo de não se obterem interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas, posto que, “em si, tabelas, indicadores, testes de significância etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (Gatti, 2004, p. 13), como bem alertou Richardson (1999) sobre a caracterização da pesquisa quantitativa.

Gatti (2004) menciona também a existência de problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, precisam ser qualificados por meio de dados quantitativos; estudos em que se precisa relacionar problemas e políticas que os equacione, por exemplo, necessita-se obter dados sobre seu volume e a sua distribuição segundo algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, dentre outras.

Cabe destacar que a ausência de uma tradição sólida não se dá apenas devido às dificuldades e limites das abordagens quantitativas; decorre também do fato de a pesquisa quantitativa estar associada à filosofia positivista de ciência, corrente bastante criticada por muitos filósofos que argumentam a não adequação desta às ciências sociais, pois, quando aplicada à Sociologia, à Psicologia e à Educação, o rigor das ciências naturais traz três características básicas:

primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, vê a Ciência social como neutra ou livre de valores, e o terceiro, considera que o objetivo da Ciência Social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (Santos Filho; Gamboa, 2013, p. 23).

De acordo com os autores acima referenciados, a filosofia positivista está baseada no paradigma quantitativo-realista. Contrária a este modelo, emerge a corrente filosófica, a qual tem como base o paradigma interpretativo-idealista. “Os filósofos e pensadores envolvidos neste movimento entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as ciências físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana” (Santos Filho; Gamboa, 2013, p. 23).

Santos Filho e Gamboa (2013) acrescentam que, da discussão sobre a dicotomia entre os paradigmas, emergem críticas e opiniões divergentes, algumas teses, como as que tratam da incompatibilidade, da complementaridade e da unidade dos paradigmas. Desta forma, surgem outros paradigmas classificados por vários teóricos de diferentes formas.

Acerca da tese da diversidade incompatível, segundo Santos Filho e Gamboa (2013, p. 37), por não utilizar o recurso da quantificação, a pesquisa qualitativa “[...] não possui generalização para se construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes de validade e fidedignidade”, o que a torna “[...] carente de objetividade, rigor e controles científicos”. Neste sentido, “[...] segundo os defensores da tese da incomensurabilidade, os pontos de vista do realismo quantitativista e do interpretativismo idealista são radicalmente contrários e por este motivo incompatíveis”.

Conceituando a tese da complementaridade, salienta que, intrínsecos no clima epistemológico da era pós-positivista, vários pesquisadores educacionais entendem que as tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em necessário confronto. “Segundo Husén (1988), as abordagens científicas e humanística não são exclusivas, mas complementares entre si” (Santos Filho; Gamboa, 2013, p. 44).

Já a tese da unidade dos paradigmas, também denominada por Walker e Evers (1988 *apud* Santos Filho; Gamboa, 2013) de “naturalismo materialista pragmatista”, consoante Santos Filho e Gamboa (2013), é defendida a partir dos filósofos pós-positivistas da ciência e mais recentemente foi adotada por estes autores que, discordando da tese da existência de paradigmas, advogam uma epistemologia da coerência, ou seja, a não existência de uma forma logicamente consistente de separar o domínio do conhecimento em tipos de conhecimento radicalmente distintos.

Sintetizando, evidencia-se que parece fictícia, até mesmo simplista e artificial, a contradição entre “pesquisa quantitativa pesquisa qualitativa” [...]. Portanto, é preciso não apenas contestar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas, principalmente, “buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos” (Santos Filho; Gamboa, 2013, p. 50).

Portanto, sobre a dicotomia entre os métodos qualitativos e métodos quantitativos, os autores apresentam três posturas dos pesquisadores, no esforço de vencer o falso dualismo técnico e metodológico: a primeira e mais radical, relativa à crítica a qualquer tentativa de conciliação entre os paradigmas de pesquisa; a segunda, que aceita modalidades de trabalho, usando formas quantitativas e qualitativas como um meio de completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes; e a terceira, legitimada por autores que defendem uma síntese que supere os falsos dualismos e as dicotomias epistemológicas. Neste sentido, “[...] dentre os possíveis enfoques que buscam a síntese de contrários são frequentemente enunciados os crítico-dialéticos que vêm se destacando nas atuais tendências da pesquisa em Ciências Sociais [...]” (Santos Filho; Gamboa, 2013, p. 100).

Corroborando, Minayo (2007, p. 22) advoga que

Os dois tipos de abordagem e os dados dela advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa.

Concorda-se com o exposto acerca da necessidade de superação das limitações entre esses dois paradigmas por intermédio da articulação e complementação dos métodos quantitativos e qualitativos em pesquisas nas Ciências Humanas e da Educação. Defende-se que a utilização desses bancos de dados favorece a identificação de prováveis fragilidades dos mecanismos de armazenamento e de possíveis soluções para os problemas detectados, possibilitando o aperfeiçoamento da construção das bases de dados.

Sobre a qualidade dos dados estatísticos, como os censos e outros das grandes bases, é um dilema muito antigo que tem sido bastante debatido. Autores debruçaram-se sobre esta temática, apontando os limites e possibilidades delas. No entanto, é incontestável que a qualidade dos bancos de dados melhorou bastante, depois das discussões e sugestões propostas por vários pesquisadores e demógrafos. “Não se pode negar também que se não existissem dados de natureza quantitativa, várias questões sociais/educacionais não poderiam ser

dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (Gatti, 2006, p. 31).

A análise de algumas pesquisas com dados quantificados para o campo educacional favorece a percepção de que a contribuição é maior quando o pesquisador parte de um problema teoricamente bem justificado, pois isso lhe viabiliza sistematizar análises, interpretar e empreender considerações críticas, ricas em sentido (Gatti, 2006).

Pesquisas quantitativas que consideram essas características e metodologias criteriosas trazem elementos concretos para auxiliar na compreensão de diversos fenômenos educacionais, superando toda ideia, doutrina, opiniões ou teoria falsa, além de favorecer o enfretamento e construção de políticas educacionais, assim como o planejamento e a gestão da educação, permitindo ainda nortear ações pedagógicas de natureza mais ampla ou específica, conforme afirma Gatti (2006). Ademais, a autora afirma que a dificuldade encontrada pelos pesquisadores, ao lidar com os números, será minimizada à medida em que estudos quantitativos passem a ser utilizados frequentemente, porque quanto mais se realizam pesquisas com dados de natureza quantitativa, mais se amadurece acerca desta abordagem. Portanto as pesquisas em educação podem e devem ser construídas de acordo com o paradigma quantitativo.

Sobre o paradigma qualitativo, destaca-se por ser o mais presente nos estudos voltados para a área das ciências sociais, sobretudo a educação, devido ao seu caráter de subjetividade. Isso porque uma pesquisa de natureza qualitativa consiste em descrever detalhadamente situações com o objetivo de entender os indivíduos e as circunstâncias em seus próprios limites, considerando suas características objetivas e subjetivas, segundo Goldenberg (2004).

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, quando se trata das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo, isto é, trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço bem mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser minimizados a variáveis. Oliveira (2007, p. 37) afirma ser a “abordagem qualitativa um processo de reflexão e análise da realidade através do uso de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico”.

Com a breve discussão, tencionou-se apenas uma definição, em linhas gerais, acerca dos paradigmas científicos, não havendo intenção de se discutir de forma mais ampla. Desse modo, diante da necessária adequação da metodologia desta investigação ao objeto estudado, optou-se pela pesquisa quantiquantitativa, que envolve revisão da literatura, análise documental e emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação em grandes bases de

dados quanto no tratamento dela por meio de técnicas estatísticas, pois, embora existam dificuldades em relação aos limites e possibilidades destas bases, como fontes de pesquisa, trazem considerável contribuição para as investigações acerca da temática abordada.

Quanto ao tipo, esta pesquisa pode ser classificada, em relação aos objetivos elencados, como descritivo-analítica. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, de acordo com Gil (2002, p. 42). Dessa forma, entendemos que a escolha por esse tipo de pesquisa foi de relevante significação para evidenciar o objeto de estudo desenvolvido.

No tocante aos procedimentos técnicos de coleta/construção, tratamento e análise de dados, utilizou-se a abordagem quantitativa, bem como a pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Para Lakatos e Marconi (2001, p. 174-183), “a pesquisa bibliográfica diz respeito à bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudos, tais como publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, monografia, teses etc”.

A pesquisa documental é mais restrita, sendo a fonte para coleta de dados os documentos encontrados em arquivos públicos e arquivos particulares, e se apresentam na forma de ofícios, atas, relatórios, projetos de lei, leis e alguns documentos visuais como a fotografia (Lakatos; Marconi, 2001, p. 174-183).

Em relação ao acervo documental, no caso desta pesquisa, analisaram-se os dispositivos legais que tratam sobre a valorização do magistério no Brasil, a saber: a CF/88, a LDB/86, a as leis dos fundos de financiamento, a lei do PSPN, o PNE 2014-2024, assim como o relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do referido plano, dentre outros documentos. Calado e Ferreira (2017) inferem que os documentos podem ser complementares ou centrais em uma investigação, dependendo da opção do pesquisador, no caso desta pesquisa foram complementares.

2.3 Campo de investigação do estudo

O campo de investigação deste estudo compreende os docentes da educação básica das redes públicas de ensino no Brasil, mais precisamente dos anos iniciais do ensino fundamental. A opção por esta etapa de ensino se deu devido à complexidade de se trabalhar com os professores de toda a educação básica, em face do elevado volume de dados.

Desse modo, este estudo, tendo como objeto de investigação a valorização do magistério da educação básica, foi apoiado em uma fonte de dados disponibilizada no portal do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), denominada de microdados da Prova SAEB/2021 (edição mais atualizada na etapa de busca dos dados empíricos), da qual foi extraído o questionário docente, preenchido pelos professores que ministravam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no 5º ano do ensino fundamental no momento da aplicação da prova SAEB.

Optou-se por utilizar os dados do referido questionário por se tratar de um instrumento que contempla professores da educação básica pública de todo o Brasil e congrega diversas informações, tais como: características pessoais, tempo de atuação, remuneração, vínculo trabalhista, incentivo à formação continuada, práticas pedagógicas, condições de trabalho, dentre outras, permitindo, assim, fazer um estudo amostral, cruzando as variáveis, estabelecendo comparativos entre regiões, mesmo que com algumas limitações, como, por exemplo, o fato de ser um instrumento autodeclarado. Nesta edição da Prova SAEB não tem um item específico sobre o perfil formativo dos docentes. Desta forma, recorreu-se às sinopses estatísticas do Censo Escolar 2021, visando analisar os percentuais de docente com formação inicial adequada para sua área de atuação.

No próximo tópico, busca-se descrever, em linhas gerais, a Prova SAEB, destacando-se as características, objetivos e procedimentos adotados para a realização dessa avaliação padronizada.

2.3.1 Prova SAEB

De acordo com informações disponibilizadas na página do Inep, a Prova SAEB é um dos instrumentos avaliativos padronizados que compõem o conjunto de avaliações externas em larga escala, desenvolvidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual permite à referida instituição realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Instituído na década de 1990, ao longo de sua existência, o Saeb passou por diversas adaptações e alterações metodológicas que objetivaram aprimorar os instrumentos e garantir resultados para outros domínios de análise. Dentre as principais modificações, destaca-se a criação do estrato censitário para a rede pública de ensino, que permitiu o fornecimento de resultados para essa rede no âmbito da escola (nível máximo de desagregação) e do município, além dos resultados para as unidades federativas e o resultado nacional viabilizados pela aplicação amostral (INEP, 2022a, p. 1).

O SAEB, por meio de instrumentos de avaliação, possibilita que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino analisem as condições da educação ofertada aos estudantes. Tem como finalidade orientar políticas educacionais, subsidiar ações de melhoria da qualidade do ensino, servir como instrumento de prestação de contas à sociedade e favorecer a reflexão e o debate sobre os desafios da educação brasileira (INEP, 2022a).

Embora criticado por entidades representativas de segmentos da educação e por lideranças acadêmicas, o SAEB tem se legitimado politicamente, principalmente, em virtude da divulgação ampla e transparente dos resultados (Rodrigues, 2016). O resultado da avaliação tem servido como um indicador de qualidade, para avaliar o ensino público brasileiro, fornecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais apoiados em evidências.

As avaliações são realizadas por intermédio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos com discentes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas escolas públicas e em uma amostra das instituições de ensino privadas. A Prova SAEB contempla os níveis de aprendizagem obtidos pelos estudantes avaliados, explicando os resultados por meio de uma série de informações contextuais. Cabe ressaltar ainda que:

os resultados do Saeb 2021 se configuram como o primeiro retrato do que a Pandemia de Covid-19³ significou para a educação brasileira, em termos de aprendizagem, oferecendo um conjunto de dados que deverá ser explorado em profundidade por todos os envolvidos no processo educacional para que se possa compreender melhor os efeitos dessa Pandemia na educação brasileira e a identificação de estratégias para contorná-los, proporcionando aos alunos oportunidades de recuperação e desenvolvimento (INEP, 2022a, p. 5).

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas na Prova SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apreciadas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴) de cada segmento avaliado.

A Prova SAEB é composta por dois tipos de instrumentos de avaliação: testes para aferir o desempenho cognitivo dos estudantes e questionários contextuais destinados aos diretores das

³ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Teve início em Wuhan na China em dezembro de 2019 e disseminou-se rapidamente no mundo inteiro transmitida de pessoa a pessoa. No Brasil, assim como em muitos países, escolas foram fechadas e inicialmente o ensino passou a ser ofertado, de forma totalmente remota (2020) e, posteriormente, no formato híbrido (2021).

⁴ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com o objetivo de aferir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O indicador foi estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

escolas, aos professores das turmas e áreas do conhecimento avaliadas e aos estudantes que respondem aos testes cognitivos.

Segundo Rodrigues (2016), as variáveis contempladas nestes questionários originam-se de temáticas que se supõe interfiram categoricamente, de forma positiva ou negativa, o cotidiano das escolas brasileiras. Essas variáveis permitem acrescentar informações que possibilitem o aprofundamento de outros aspectos sobre os estudantes avaliados e, de certa forma, como tais aspectos influenciam ou não na aprendizagem.

Para esta investigação, considerou-se apenas o questionário destinado aos professores (Anexo 1), por serem os sujeitos participantes do estudo, conforme apresentado no tópico seguinte.

2.4 Participantes

Como mencionado, no tópico anterior, nesta tese se adotou um estudo amostral em que se consideraram como sujeitos os professores do 5º ano do ensino fundamental que responderam total ou parcialmente ao “Questionário do Professor”, aplicado durante a realização da Prova SAEB/2021. No total, são 87.694 casos⁵, conforme apresentado na tabela 1, que resulta do cruzamento entre a carga horária e a dependência administrativa.

Tabela 1 – Carga horária e dependência administrativa – docentes do 5º ano – Brasil, 2021

Dependência Administrativa	Branco	Nulo	Até 10 horas	De 11 a 20 horas	De 21 a 30 horas	De 31 a 40 horas	Mais de 40 horas	Total
Privada	6	1	69	183	230	208	93	790
	0,8%	0,1%	8,7%	23,2%	29,1%	26,3%	11,8%	100,0%
Pública	316	106	3.552	17.664	29.259	25.228	10.779	86.904
	0,4%	0,1%	4,1%	20,3%	33,7%	29,0%	12,4%	100,0%
Total	322	107	3.621	17.847	29.489	25.436	10.872	87.694
	0,4%	0,1%	4,1%	20,4%	33,6%	29,0%	12,4%	100,0%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Do quantitativo total de professores apresentado na Tabela 1, optou-se por contemplar, neste estudo, somente os docentes com carga horária semanal de 31 a 40 horas semanais, vinculados à esfera pública⁶, para facilitar a análise em relação ao PSPN. Além da seleção,

⁵ A quantidade de casos dessa amostra não necessariamente corresponde ao número de docentes, pois os códigos de alguns professores aparecem mais de uma vez, o que significa que eles estão vinculados a mais de uma turma.

⁶ Não estão especificadas as esferas públicas, como em edições anteriores. Porém supõe-se que, em decorrência do fenômeno municipalização do ensino fundamental, a grande maioria é das redes municipais e um reduzido percentual possui vínculos com as redes estaduais. Conjectura-se ainda um quantitativo muito pequeno de professores pertencente à rede federal, lotados em escolas de aplicação, tais como: UFMA, UFRN, UFPA, UFRJ, Colégio Pedro II, dentre outras.

conforme esses dois critérios, utilizou-se a função agregar do IBM SPSS, para que os códigos dos professores fossem contabilizados apenas uma vez, obtendo-se um total de 24.078 docentes, quantidade que corresponde à amostra analisada neste estudo.

A tabela 2, diferentemente, traz o quantitativo da amostra dos docentes envolvidos nesta análise em cada região do Brasil.

Tabela 2 - Docentes do 5º ano, 40h, dependência administrativa pública. Brasil-Grandes Regiões, 2021

Região	Docentes	Porcentagem
Norte	3.308	13,7
Nordeste	6.801	28,2
Sudeste	7.816	32,5
Sul	3.702	15,4
Centro-Oeste	2.451	10,2
Total	24.078 ⁷	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

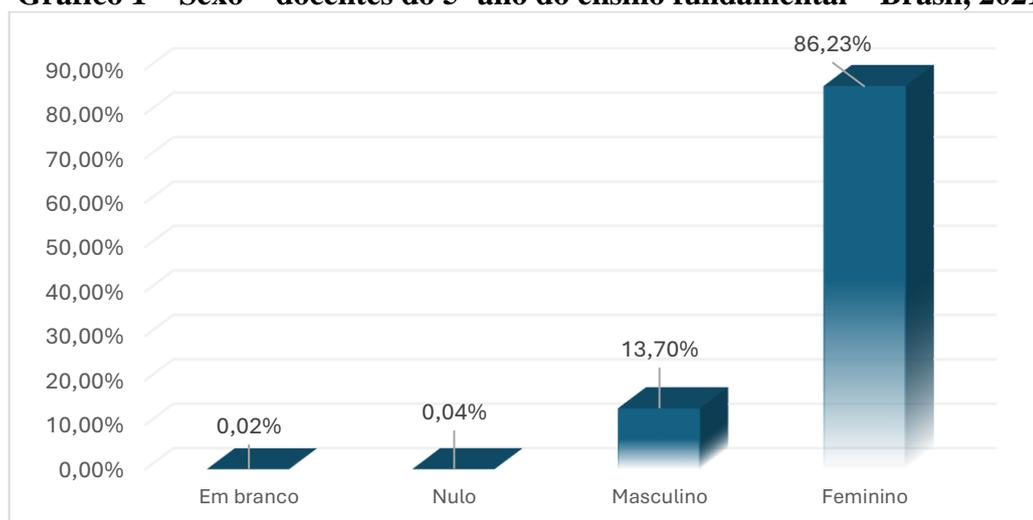
A tabela 2 mostra que o Sudeste concentra o maior quantitativo de professores da amostra (32,5%), seguido do Nordeste (28,2%). Com o menor número está o Centro-Oeste, apenas 10% dos casos dessa amostra.

2.4.1 Perfil dos professores

Este tópico tem por finalidade descrever características dos professores selecionados, que, na lógica desta pesquisa, representam o docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental público brasileiro. Acredita-se que a análise e o cruzamento do perfil dos docentes com as variáveis formação e salários poderão servir de embasamento para a compreensão e formulação/reformulação das políticas de valorização docente.

No gráfico 1, expõe-se o perfil dos professores selecionados, considerando a variável sexo.

⁷ O quantitativo de sujeitos considerados para o estudo é de 24.078 docentes, no entanto, em cada tabela esse número pode variar, considerando-se que há dados faltantes (*missing data*).

Gráfico 1 – Sexo – docentes do 5º ano do ensino fundamental – Brasil, 2021

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

A variável sexo é básica para a análise de uma estrutura populacional e está presente na maioria dos levantamentos demográficos, visto que possibilita a análise de outros fenômenos, como, por exemplo, a força de trabalho. Pelos dados apresentados no Gráfico 1, evidencia-se a grande desproporcionalidade no que tange à participação de homens e mulheres na docência do 5º ano. Aponta-se uma enorme discrepância no quantitativo dos dois grupos, representado por 86,2% de docentes do sexo feminino e 13,7% do sexo masculino.

Situação similar pode ser identificada na sinopse estatística da educação básica 2021, a qual considera o universo de professores do ensino fundamental brasileiro e revela que, nos anos iniciais dessa etapa de ensino, de um total de 741.161 professores, 88,1% são mulheres e 11,9% são homens. A semelhança dos percentuais, neste caso, ratifica a amostra analisada nesta investigação como representativa do universo de docentes atuando na referida etapa de ensino. Assim, considera-se oportuno, em várias ocasiões deste estudo, apoiado nos dados desta amostra, que as conclusões sejam generalizadas.

Convém analisar a distribuição por sexo para suscitar, dentre outras questões, a confirmação de uma tendência que há muito tempo existe no que se refere à feminização do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das autoras que aborda essa questão do feminino e masculino na docência no Brasil é Louro (2002). Ela menciona que, no período de influência jesuítica (1549 a 1759), início das atividades docentes no Brasil, a escola se caracterizava como espaço masculino e religioso voltado para a formação do católico. Posteriormente, no século XIX, pela demanda social e

cultural da época, implantaram-se escolas normais, objetivando formar moças e rapazes para o exercício da atividade docente. Entretanto, pouco a pouco essas escolas passaram a matricular e formar um número maior de mulheres do que de homens (Louro, 2002).

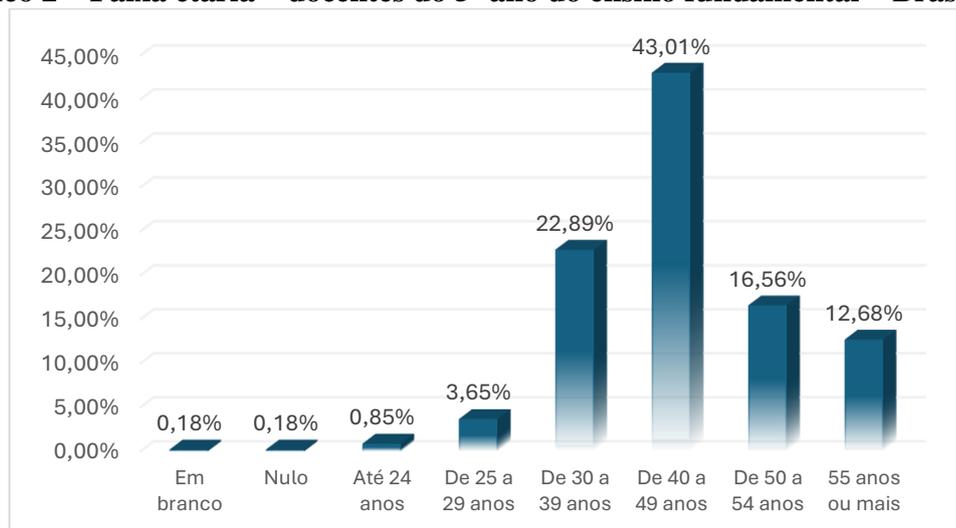
A autora acrescenta que, possivelmente, devido ao crescente processo de urbanização e industrialização do país, os professores homens passaram a deixar as salas de aula à procura de profissões mais rentáveis, fato esse que favoreceu o aumento da presença das mulheres no magistério, haja vista aceitarem os baixos salários oferecidos em troca da realização profissional antes negada (Louro, 2002).

Ao abordar as relações de gênero no trabalho docente, Carvalho (1996) infere que estudos em países diversos revelam que o construto histórico da imagem social da professora “primária” e de sua prática docente originou-se a partir da vinculação entre educação escolar e familiar, isto é, entre professora e mãe.

De acordo com Apple (1995), gradativamente a atividade docente foi passando de trabalho de homem a trabalho de mulher e o fenômeno da feminização no magistério não aconteceu separado das condições econômicas e de gênero pelas quais passou o país. A desvalorização do magistério foi um dos fatores que contribuíram para que os homens abandonassem o trabalho docente e buscassem em busca de trabalhos mais rentáveis, segundo o autor. Assim, a presença tão predominante de mulheres na profissão docente, dentre outros fatores, decorre da procura dos homens por novas profissões que ofereciam salários mais atrativos.

O perfil etário dos docentes também pode ser um aspecto de compreensão de características do ensino. Conforme pesquisa desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2004), algumas questões dizem respeito à condição de idade dos professores, como a mudança dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, o tipo de formação, a maior ou menor experiência, dentre outras.

No Gráfico 2, apresenta-se a distribuição dos professores pesquisados, considerando-se as faixas de idade definidas no próprio questionário em análise.

Gráfico 2 – Faixa etária – docentes do 5º ano do ensino fundamental – Brasil, 2021

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 2 mostra que a maior concentração de professores está entre as seguintes faixas etárias: 40 a 49 anos – 43%; 30 a 39 anos – 22,9%; 50 a 54 anos - 16,6%. Somados estes percentuais equivalem a 82,5%. Observa-se também que o menor quantitativo de professores se concentra no grupo com até 24 anos, apenas 0,8%, o que é absolutamente normal, considerando que a maioria dos professores inicia a carreira docente, ao concluir a graduação, com mais ou menos 21 anos de idade. Importa mencionar que a legislação brasileira permite que a professora se aposente aos 25 anos e o professor, aos 30 anos de contribuição.

Na perspectiva de fazer uma análise comparativa acerca da valorização destes profissionais docentes entre as regiões brasileiras, convém apresentar também características socioeconômicas de cada uma delas. Essa apresentação favorece uma melhor compreensão acerca dos indicadores que serão analisados. O tópico seguinte destina-se a isso.

2.4.2 Caracterização das regiões brasileiras

O Brasil possui uma população de 203.062.512 habitantes, conforme Censo Demográfico 2022⁸. É composto por 26 estados, 1 Distrito Federal e possui um total de 5.570 municípios. A área territorial é de 8.510.345,540 km², dividida geograficamente em 5 regiões, Norte, Nordeste, Sudeste, sul e Centro-Oeste, que expressam características geográfica,

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Disponível em: [IBGE | Portal do IBGE](https://www.ibge.gov.br/portal-do-ibge). Acesso em: 04 ago. 2023.

socioeconômicas e educacionais distintas. Assim, apoiando-se em informações dos sites do IBGE (2022), INEP (2021) e Toda Matéria (Marques, s.d.), descrevem-se alguns aspectos a seguir.

Quadro 3 – Aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais das regiões brasileiras, 2021-2022

Características	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Área	3.853.676.948 km ²	1.554.291.607 km ²	924.620.678 km ²	576.744,31km ²	1.606.399.509 km ²
Unidades Federativas	Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO).	Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE).	Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).	Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC).	Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS).
População (Censo Demográfico-2022)	17.349.619	54.644.582	84.847.187	29.933.315	16.287.809
Estabelecimentos oficiais em 2021 – anos iniciais do ensino fundamental.	9.129	19.915	19.295	9.045	4.407
Matrículas 2021 - anos iniciais do ensino fundamental	1.616.919	4.132.922	5.660.515	1.955.906	1.167.389
Docentes em 2021 - anos iniciais do ensino fundamental	66.450	203.254	295.231	117.476	58.865

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IBGE (2022), Toda Matéria (Marques, s.d.) e Censo Educacional/2021.

A região Norte é a maior das regiões brasileiras em extensão territorial e uma das que possuem menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A economia dessa região é baseada no extrativismo vegetal e mineral. Possui o segundo menor número de matrículas de ensino fundamental e de docentes.

O Nordeste possui a maior costa litorânea do país. Além dos estados listados no Quadro 3, faz parte ainda dessa região a Ilha de Fernando de Noronha, que pertence ao estado de Pernambuco. Também apresenta alguns dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do país. Embora seja a terceira maior economia, ficando atrás da região Sudeste e Sul, respectivamente, sua riqueza econômica está baseada na agricultura, extrativismo vegetal e mineral, na indústria e comércio, nas atividades turísticas, entre outras. É a região com maior

número de estabelecimentos oficiais de ensino fundamental, a que possui a segunda maior população e o segundo maior número de matrículas nessa etapa de ensino e de professores.

O Sudeste do país, por sua vez, é a segunda menor região brasileira em extensão territorial. Entretanto é a mais desenvolvida economicamente, concentrando 55,4% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, com grande concentração industrial, financeira e comercial, segundo dados do IBGE (2022). Além disso, é a mais populosa das regiões, abrigando 44% da população brasileira, conseqüentemente possui o maior número de matrículas no ensino fundamental.

A região Sul possui a menor extensão territorial entre as regiões brasileiras. Com uma economia distribuída nos setores de agropecuária, extrativismo, indústria, comércio e serviços, é a região que apresenta os melhores indicadores sociais, responsável por 16,2% do PIB (Produto Interno Bruto Nacional), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A economia evoluiu de uma matriz totalmente agrícola para a diversificação industrial, sendo ambas as principais fontes de renda da população.

O Centro-Oeste, apesar de ser a segunda maior região do país em extensão territorial, é a segunda menos populosa. Sua posição central é a única que permite ligação de fronteira com todas as outras regiões brasileiras, além de abrigar Brasília, capital do país e centro das deliberações políticas. O crescimento econômico da região deve-se, sobretudo, ao bom desempenho do setor agropecuário. É a região com menor número de escolas, de matrículas e de professores de ensino fundamental.

É pertinente informar também o quantitativo de escolas da educação básica envolvidas na Prova Saeb/2021, por meio dos dados obtidos a partir do questionário destinado às escolas, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Escolas de educação básica que participaram da Prova Saeb/2021, 2021

Localização	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Urbana	53.730	4.861	15.595	20.107	9.129	4.038
	75,8%	59,6%	62,8%	90,0%	84,3%	85,1%
Rural	17.167	3.293	9.243	2.230	1.694	707
	24,2%	40,4%	37,2%	10,0%	15,7%	14,9%
Total	70.897	8.154	24.838	22.337	10.823	4.745
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do questionário destinado às escolas, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

A Tabela 3 mostra que a maior quantidade de instituições escolares de educação básica que participou da Prova Saeb foi da região Nordeste, contabilizando 24.838 escolas, visto ser a região com maior número de estabelecimentos de ensino fundamental; o menor quantitativo ocorreu no Centro-Oeste, 4.745, região com menos habitantes, menor número de escolas e de professores da referida etapa de ensino. Quanto à localização das escolas, a região Norte, que é a maior em extensão, apresenta um expressivo percentual de escolas situadas na zona rural, cerca de 40%, enquanto no Sudeste, região mais desenvolvida, são apenas 10%.

2.5 Procedimentos de extração/construção e análise dos dados

O escopo de uma pesquisa depende das várias estratégias adotadas no processo de produção e análise de dados. Dessa forma, em princípio, desenvolveu-se a revisão da literatura através do estado da questão, para levantamento do referencial teórico e delimitação do objeto de estudo, ao tempo em que foi realizada a investigação de cunho documental dos dispositivos legais que asseguram a valorização do magistério, já mencionados. Quanto aos procedimentos de análise dos dados e informações obtidos nesse levantamento bibliográfico, optou-se pela categorização, segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Concomitantemente, iniciou-se o processo de extração dos microdados da Prova SAEB/2021, para a definição das variáveis que seriam utilizadas neste estudo, dentre as informações contidas no banco de dados “Prova SAEB/Questionário do Professor”. Devido ao expressivo número de informações contidas em cada variável do questionário, elas só podem ser divulgadas em formato de microdados que representam a menor fração de um dado. Esses microdados estão organizados de maneira a serem entendidos por meio de *softwares* específicos. A extração desses microdados e análise estatística foram desenvolvidas com o apoio do programa IBM SPSS.

A análise empírica dos dados quantitativos iniciou-se com a constituição de uma base de dados com informações extraídas dos microdados do INEP, especificamente do questionário docente aplicado durante a realização da Prova SAEB/2021, como mencionado anteriormente, observando os limites desta fonte. Para a construção das análises estatísticas, consideraram-se as variáveis destacadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Variáveis utilizadas

Aspectos	Variáveis
Caracterização	Dependência administrativa (informações iniciais)
	Qual é o seu sexo? (item 01).
	Faixa etária (item 03).
Autorrealização; valorização e reconhecimento social	O trabalho como professor(a) da educação básica (itens 12 a 16) - Tornar-me professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos. As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens. - A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade. - No geral, estou satisfeito(a) com o meu trabalho de professor(a). - Tenho vontade de desistir da profissão.
Remuneração	Há quantos anos você trabalha como professor(a)? (item 5)
	Qual é o seu tipo de vínculo trabalhista nesta escola? (item 8)
	Quantas horas você trabalha para esta escola (item 09)
	Qual é o seu salário bruto como professor(a)? (item 10)
	Além de ser professor(a) da educação básica, você exerce outra atividade remunerada? (item 11)
Formação	Participação em atividades formativas/cursos (itens 52 a 54) - Atividades formativas com menos de 20 horas. - Cursos de 20 até 179 horas. - Cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas.
	Necessidades formativas (itens 41 a 51).
	Apoio da secretaria ou mantenedora para realização de pós-graduação lato e stricto sensu (itens 58 a 60) - Especialização (mínimo de 360 horas). - Mestrado (acadêmico ou profissional). - Doutorado.
Condições de trabalho	Em quantas escolas você trabalha? (item 7)
	Tamanho da sala com relação ao número de alunos. (item 25)
	Ventilação natural. (item 28)
	Lousa - quadro de giz ou quadro branco. (item 34)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Para a análise, descreveram-se as variáveis citadas no Quadro 4, analisando a incidência delas em relação ao grupo de professores das turmas de 5º ano do ensino fundamental. Ressalta-se que, para cada uma das variáveis, considerou-se o mesmo grupo de professores.

Na descrição e análise do conjunto de dados por meio do *software* IBM SPSS, foram usadas técnicas da estatística descritiva, tendo em vista que esse ramo da estatística possibilita analisar frequências, a distribuição e as relações entre variáveis dos fenômenos observados, bem como utilizar a expressão gráfica dos resultados por meio de tabelas, quadros e gráficos, condição essencial para o modelo de dados analisados.

2.5.1 IBM SPSS: variáveis e funções

O IBM SPSS⁹ é uma ferramenta para análise de dados que utiliza técnicas estatísticas básicas e avançadas (Mundstock *et al.*, 2006, p. 3). De acordo com Leal (2012), esse programa tornou-se referência como recurso para a análise de dados em ciências sociais, sendo um dos mais empregados *softwares* para análises estatísticas. Consiste em um *software* estatístico desenvolvido com o objetivo de suprir as necessidades técnicas e metodológicas de profissionais das ciências sociais que recorrem aos métodos quantitativos como instrumentos de trabalho. Para isso, disponibilizaram-se as técnicas estatísticas mais usadas por sociólogos, educadores, cientistas políticos e profissionais de *marketing* (Mundstock *et al.*, 2006).

Conforme a referida autora, a utilização do IBM SPSS requer o armazenamento prévio, em uma planilha, que comporá o banco de dados, determinado pelo número de casos e variáveis. *Caso* corresponde a uma unidade básica de análise que será alocado, por linha, dentro do banco de dados. As *variáveis* representam as características da unidade de análise que se deseja medir e analisar, estando localizada em colunas do banco de dados. As variáveis nos estudos estatísticos são os valores que assumem determinadas características dentro de uma investigação e podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas (Mundstock *et al.*, 2006).

O referenciado programa possibilita a realização de técnicas da estatística descritiva, estabelecendo frequências, a distribuição e as relações entre variáveis dos fenômenos observados, assim como a utilização da expressão gráfica dos resultados por meio de tabelas, quadros e gráficos, condição imprescindível para o modelo de dados analisados.

Dispõe de diversas funções, mas, para a realização desta investigação, foram necessárias apenas as seguintes: dados/seleção de casos, dados/agregar, analisar/estatísticas descritivas/frequência/tabela, analisar/estatísticas descritivas/tabela de referência cruzada. Os microdados analisados apresentam muitas variáveis, no entanto, para alcançar os objetivos deste estudo, foram utilizadas apenas as variáveis: sexo, idade, dependência administrativa, escolaridade, titulação, salário, tipo de contrato e tempo de trabalho.

A versão do IBM SPSS utilizada para a realização deste estudo foi a 20.0. Além da utilização desse programa para a extração e análise dos microdados, após a composição final do banco de dados nesse *software*, com as mencionadas variáveis, utilizou-se também o *Excel* para produzir gráficos e tabelas envolvendo as variáveis que compõem esse banco.

⁹ Originalmente o nome significava *Statistical Package for the Social Sciences* (pacote estatístico para as ciências sociais). Atualmente é chamado de IBM SPSS, perdendo sua denominação original, em função de ter sido incorporado à IBM e ter ampliado suas possibilidades de aplicações.

Os dados quantitativos encontrados neste trabalho foram categorizados e analisados qualitativamente, à luz do aporte legal e referencial teórico que o fundamenta. No capítulo seguinte, aborda-se a valorização docente.

3 VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DELINEAMENTO DAS POLÍTICAS PARA EFETIVAÇÃO DAS MELHORIAS NA FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO

A análise acerca do trabalho docente traz vários consensos em relação à necessidade de valorização deste profissional em suas múltiplas dimensões: formação, carreira, remuneração condigna, condições de trabalho. Neste capítulo, buscou-se identificar as políticas para a valorização de docentes da educação básica pública no Brasil, bem como examinar indicativos de desenvolvimento das políticas de fundo de financiamento para a valorização do magistério da educação básica pública.

Inicia-se com uma breve análise do transcurso histórico acerca da valorização do magistério público da educação básica no Brasil, no Império e na República, com ênfase em aspectos teórico-conceituais e questões jurídico-legais, compreendidas na trajetória histórica da legislação educacional brasileira, concebendo-a como égide normativa para a consecução dessa valorização como política pública. Mas, antes, buscou-se apresentar a definição de valorização.

3.1 Valorização docente: concepção

De acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa¹⁰, quanto à origem etimológica da palavra, valorizar deriva da junção da palavra valor e do sufixo verbal -izar. Valorização significa: “1 – engrandecimento de algo ou de alguém; 2 – aumento da importância atribuída a”. Tem como sinônimo: melhoramento, incremento, enriquecimento, consideração, reconhecimento, prestígio, dentre outros.

Com base nessa definição, compreende-se que a concepção de valorização do magistério deve permear a ideia do devido reconhecimento, consideração, respeito, prestígio por essa imprescindível categoria profissional que contribui para a formação do cidadão enquanto profissional e ser humano.

Várias são as concepções sobre valorização docente entre os teóricos que estudam políticas educacionais. Em conformidade com Vieira J. (2016, p. 31), a valorização dos profissionais da educação constitui “um conjunto de condições indissociáveis para o exercício da profissão”, ao que complementa Monlevade (2000, p. 13) afirmando que a valorização “se estrutura na garantia de carreiras e piso salarial profissional” integrando os demais elementos constitutivos, os quais são profissionalização dos trabalhadores e escola pública de qualidade.

¹⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2023.

França (2015, p. 58) argumenta que a “valorização dos profissionais passa a ser condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social”. No entendimento de Cury (2014), um dos parâmetros para se definir qualidade em educação são as condições de trabalho, no que diz respeito à formação continuada, jornada de trabalho adequada e salários dignos. Para esse autor, qualidade é “um atributo ou predicado virtuoso” pelo qual se distingue um bem ou serviço e pode ser apontada também como capacidade para “efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade” (Cury, 2014, p. 1054,1060).

Entende-se, pois, que valorizar profissionalmente o magistério é um dos pilares fundamentais para a melhoria na qualidade da educação, que está diretamente relacionada aos professores, os quais desempenham um papel vital para o aprimoramento do processo educacional. A valorização docente impacta qualitativamente nos indicadores educacionais.

Na concepção de Leher (2010), a valorização do magistério está alicerçada em duas dimensões indissociáveis: objetiva e subjetiva. A dimensão objetiva inclui os subsídios referentes à regulamentação da profissão do magistério e aos aspectos funcionais para o exercício da profissão, como: regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, garantido no contrato de trabalho; e condições de trabalho. Para os professores das redes públicas de ensino, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR exerce a função de contrato de trabalho, o qual é responsável por regimentar a carreira do servidor público. A segunda dimensão, a subjetiva, envolve reconhecimento social, autorrealização, dignidade profissional e aspectos relacionados ao valor simbólico, atribuídos à profissão docente. Ambas são importantes dimensões da valorização docente e possuem certa interdependência, por exemplo, o valor simbólico atribuído à profissão depende muito da efetivação da valorização objetiva, principalmente o que envolve a remuneração e formação.

Como destacado pelo autor, a dimensão objetiva diz respeito a muitos elementos que regulamentam a profissão docente e aspectos práticos referentes ao ofício do professor, os quais foram se constituindo em garantias legais, conquistadas ao longo do processo de profissionalização do magistério e luta da categoria. Sobre essas conquistas, apresenta-se uma breve trajetória histórica com ênfase nas constituições brasileiras e, depois de 1960, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, contemplando os avanços em relação à valorização da carreira dessa categoria, especialmente no tocante ao piso salarial profissional, os planos de carreira e o ingresso na carreira do magistério público por concursos de provas e títulos.

3.2 Valorização docente: trajetória histórica e legal

É imprescindível reconhecer e discutir a trajetória da profissionalização docente, os contextos histórico, social e político nos quais o estatuto e as identidades profissionais dos professores se constituíram. Este tópico retrata o processo de constituição da profissionalização da carreira docente, ressaltando o contexto de constituição dessa categoria profissional e as políticas voltadas para a valorização do magistério desenvolvidas ao longo desse processo até a atual conjuntura.

Ao contrário do que deveria ser, a história da profissão docente no Brasil revela uma trajetória de desvalorização. Em 1553, Nóbrega denunciava ao escrever de São Vicente para o Reino sobre como os professores eram mal remunerados. Em 1557, ele reclamou que na Bahia também pagavam mal. Segundo o autor, “dependendo sempre de generosas, mas problemáticas provisões régias, os missionários e seus alunos curumins padeciam frio por falta de agasalho e sofriam fome” (Mattos, 1958, p. 123).

Com a expulsão da Ordem dos Jesuítas de Portugal e de seu Reino, pelo Marquês de Pombal em 1759, houve o fechamento dos colégios jesuítas no Brasil, quebrando a hegemonia que essa ordem exercia. O Estado brasileiro experienciou o período das aulas régias, em que não existia um currículo fixado por leis e os professores eram despreparados, situação que persistiu até a Proclamação de Independência, em 1822.

“As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores” (Saviani, 2007, p. 108). Eram consideradas uma unidade de ensino, com um único professor, instalada por disciplina específica, sendo autônoma e isolada, pois não se juntava com outras e não pertencia a escola alguma; funcionavam, em regra, na casa dos próprios professores. Além de avulsas, as aulas régias não tinham articulação entre si, possibilitando aos alunos frequentarem umas ou outras indistintamente.

Conforme Cardoso (2002), o envio de professores régios portugueses para o Brasil, no século XVIII e início do século XIX, estabeleceu o primeiro movimento de secularização da profissão docente, ainda sob o regime colonial.

Para Saviani (2007), o cenário da atuação docente ocorria em um contexto educacional pouco sistematizado, assemelhando-se com a estrutura anteriormente desenvolvida pelos jesuítas, no final do período colonial, haja vista a ausência de organicidade do currículo, a precariedade de funcionamento das aulas régias e das condições de trabalho dos professores.

Sintetizando, durante o período pombalino (1750-1777), semelhante ao período em que a educação estava sob o domínio dos jesuítas, os docentes continuaram recebendo baixos salários, além de pouca valorização social, acarretando falta de atratividade pela profissão e consequentemente insuficiência de professores.

O Decreto Imperial (primeira lei sobre educação pública no Brasil), publicado em 15 de outubro de 1827, determinava a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do império” (Saviani, 2007, p. 126). Além de fixar critérios para a criação e extinção de escolas, esse decreto instituía o valor do ordenado dos professores, delegando aos presidentes das províncias autonomia para estabelecerem o valor do pagamento, observando as condições da população e o custo de vida dos lugares. Por conseguinte, o salário do professor ficava condicionado aos recursos financeiros de cada província e sua capacidade de arrecadação. Pela primeira vez, existiu a determinação de um valor mínimo e máximo para o ordenado dos professores.

Souza (2018) destaca que, em 1848, o relatório do então ministro do Império, Visconde de Macaé, apontava que a falta de qualificação docente e o grande descontentamento dos professores devido aos baixos salários estavam entre os quatro motivos da precária condição da instrução pública nas províncias.

Saviani (2007) atribui a escassa remuneração dos professores da época ao moroso processo de desenvolvimento da instrução pública no século XIX. Mesmo algumas províncias tendo conseguido aplicar parte dos seus recursos na instrução, melhorando e construindo escolas, com a falta de repasse financeiro às províncias pelo governo central, a expansão das escolas e os salários dos professores foram reduzidos. O Decreto nº 1.331A, de 1854, que regimentava a reforma do ensino primário e secundário, constitui o primeiro regulamento a trazer artigos que detalhavam a remuneração dos professores, com destaque para as gratificações.

Em análise histórica acerca da valorização do Magistério no Brasil, Lucio (2013), comparando a situação do professor no Império ao professor na República, concluiu que as condições de trabalho e o nível salarial melhoraram muito após a Proclamação da República, principalmente após a promulgação da segunda Constituição republicana.

Na primeira Constituição aprovada pelo então imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, a única menção à educação foi no Artigo 179, inciso XXXII, que estabeleceu a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos (Brasil, 1824). Na Carta Magna de 1891, primeira Constituição republicana, assim como na Constituição do Brasil império, não houve menção à valorização docente (Brasil, 1891).

Já a terceira Constituição do Brasil, sendo a segunda republicana, promulgada em 16 de julho de 1934, a qual sofreu a influência do movimento dos “Pioneiros da Educação Nova”, foi a primeira a dedicar um capítulo para a Educação e Cultura. Vinculou os percentuais mínimos de dez por cento para a União e os Municípios, e vinte por cento para os Estados e o Distrito Federal, da renda resultante dos impostos para aplicação na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Surgiu uma nova política educacional, alicerçada por vários princípios e centrada principalmente na valorização dos professores por intermédio de uma remuneração condigna, provimento dos cargos de magistério oficial por concurso público de títulos e provas, inamovibilidade¹¹ e vitaliciedade dos cargos do magistério, estabilidade dos professores e liberdade de ensino (Brasil, 1934).

Ademais, enfatiza-se, no Art.158 da CF/1934, que estava vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial assim como em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, estabelecidas em lei ou regulamento. No entanto, o § 1º do caput desse artigo preceitua: “podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros” (Brasil, 1934, p. 34).

Destaca-se que essa Constituição contemplou também aspectos relacionados à carreira do professorado e fez referência à remuneração do magistério. Na alínea *f* do Artigo 150, estava determinado que o reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente seria garantido quando assegurassem estabilidade e uma remuneração condigna a seus professores, entretanto não fez menção à remuneração do magistério público (Brasil, 1934).

Foi decretada uma nova Constituição Federal em 10 de novembro de 1937, na Ditadura Vargas, período que ficou conhecido como Estado Novo. No que tange à educação, entre outras garantias, a CF/1937 manteve a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, trouxe o dever do Estado com relação ao ensino pré-vocacional profissional, destinado às classes menos favorecidas. Essa Constituição estabelecia também que a primeira investidura nos cargos de carreira ocorresse por meio de concurso de provas ou de títulos. Acrescenta-se, de acordo com o Artigo 156, que era competência do Poder Legislativo a organização do Estatuto dos Funcionários Públicos, os quais deveriam ser compreendidos como todos os que exercessem cargos públicos criados em lei, fosse qual fosse a forma de pagamento (Brasil, 1937).

Lamentavelmente, na CF/37, a vinculação orçamentária foi retirada do texto, emudeceu várias conquistas dos Pioneiros da Escola Nova, “silenciou sobre todos os princípios que regiam

¹¹ O professor não poderia ser removido, exceto em razão de interesse do serviço. Em caso de extinção da cadeira, seria o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostrasse habilitado (Brasil, 1934).

a carreira dos professores, deixando-os desamparados juridicamente” (Souza, 2018, p. 33). Com isso, a pluralidade sindical foi enfraquecida.

Já a Constituição Federal de 1946, promulgada em 18 de setembro, em seu artigo 169, novamente trouxe a vinculação dos recursos financeiros à educação, determinando, no inciso VI do Art. 168, a exigência de concurso de títulos e prova para o provimento das cátedras, no ensino secundário e no superior oficial ou livre, assegurando a vitaliciedade aos professores admitidos (Brasil, 1946). Quanto aos professores primários, também ingressariam na carreira por intermédio de concurso, em virtude do Artigo 186, que trazia a exigência de certame público, precedido de inspeção de saúde para o ingresso em cargo de carreira ou outros que a lei estabelecesse. Observa-se nessa Constituição a ausência de dispositivo acerca da instituição do piso salarial, assim como de plano de carreira do magistério.

A Lei 4.024, de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu competência aos estados e ao Distrito Federal para autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. Entre as condições e pré-requisitos para o reconhecimento, destaca-se a alínea “d” - “garantia de remuneração condigna aos professores” (Brasil, 1961).

Enfatiza-se que a LDB de 1961, no Art. 60, determinava que o provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de grau médio seria efetivado por meio de concurso de títulos e provas. O Art. 93 considerou despesas com ensino, as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa e a realização de congressos e conferências, dentre outras. No Art. 95, estabeleceu que a União prestasse sua cooperação financeira ao ensino, sob a forma de assistência técnica, estabelecendo convênio, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários (Brasil, 1961).

A Constituição brasileira de 1967¹², em seu Art. 168, inciso V, exige prova de habilitação para o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior do ensino oficial, mediante concurso público de provas e títulos. Em relação aos professores primários, a exigência da prévia aprovação em concurso público de provas e títulos para a investidura em cargo público estava determinada no § 1.º do Art. 97 (Brasil, 1967). Houve relativização em relação à gratuidade do ensino, interferindo mais uma vez nas conquistas que os pioneiros da Escola Nova haviam conseguido com a CF/1946 e LDB/1961.

¹² É importante sublinhar que este dispositivo legal foi elaborado sob a anuência dos militares, que detinham o poder. O documento objetivava legitimar o regime implantado pelo Golpe de 1964 e decretar a Ditadura Militar no Brasil. Entre outras questões, o texto traz a suspensão dos direitos e garantias constitucionais por parte do Estado. Foi revogado quando o governo militar terminou, em 1985.

Em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei 5.692, a qual fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, alterando a Lei 4.024/61. O Art. 34 determinava a exigência de concurso público de provas e títulos para o ingresso de professores e especialistas no ensino oficial de 1.º e 2.º graus. No Art. 39, estava estabelecido que os sistemas de ensino definissem a remuneração de tais profissionais, considerando a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem a distinção dos graus escolares em que atuassem.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, implantada através dessa LDB de 1971, houve uma ampliação no número de matrículas, no entanto não havia a necessária quantidade de professores qualificados para exercer a docência nas novas escolas implantadas. O resultado, segundo Gouveia e Ferraz (2013, p. 115), foi a incorporação de uma mão de obra não qualificada para atuar em sala de aula.

O crescimento no número de matrículas, principalmente no 1º grau, foi motivado em decorrência do processo de urbanização. Associado à expansão do ensino público, ocorria a exploração do trabalho docente e conseqüente desvalorização, posto que o aumento da demanda de matrícula foi acompanhado pela redução de salários dos professores, ampliação da jornada de trabalho, incompatíveis com a realidade do número de discentes por turmas. “O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência” (Monlevade, 2000, p. 63).

Segundo Monlevade (2000), com a redução de salários dos professores e o surgimento das multijornadas docentes, os professores foram obrigados a assumir outros postos de trabalho para conseguir uma complementação salarial, aceitando situações precárias de trabalho, como salas de aulas cheias, prejudicando, sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem.

Isso ocorreu porque, segundo o supracitado autor, a multiplicação de funções docentes aconteceu em ritmo superior à ampliação de arrecadação de impostos disponível para o pagamento dos professores, intensificando, assim, a precarização do trabalho desses profissionais, nas décadas de 1980 e 1990. Mesmo com a crescente vinculação dos recursos financeiros destinados à educação ao longo dos anos, esse cenário permaneceu, uma vez que o acréscimo de novos recursos não garantiu a manutenção qualitativa da democratização do acesso à educação no Brasil. Desta forma, a expansão na oferta da educação brasileira aconteceu de modo precário, associada à desvalorização dos professores, ocasionando perdas salariais e sobrecarga de trabalho.

Nesse contexto, o art. 43 da referida Lei nº 5.692/71, garantiu o aperfeiçoamento e assistência ao magistério mediante a destinação de recursos públicos à educação, a serem aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial. Destaca-se a aprovação de estatuto do magistério e remuneração condigna e pontual dos professores como condição para a concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema de ensino do Distrito Federal, fixada no Art. 54 (Brasil, 1971).

Após 21 anos de ditadura, com a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988¹³, houve o retorno ao Estado Democrático. Nesse período, registraram-se ganhos à democratização do ensino e financiamento na educação brasileira. A Carta Magna, reconhecendo a necessidade da valorização do magistério, algo que, historicamente, foi negligenciado pelas políticas públicas no campo educacional, foi a primeira a tratar sobre o piso salarial do magistério, de forma explícita. Nesse dispositivo, são delineadas as bases e princípios do atual ordenamento jurídico e normativo que orienta o financiamento da educação básica.

O Art. 206 traz, dentre outros princípios, a valorização dos profissionais da educação escolar mediante planos de carreira, garantindo estabilidade e progressão; ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas e o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (Brasil, 1988).

A partir do texto constitucional de 1988, União, Estados, Distrito Federal e municípios adotaram o discurso oficial de valorização dos docentes, construindo, no âmbito de suas competências, na autonomia e complementaridade legislativas, suas próprias leis sobre o assunto, garantindo, ao menos em termos de legislação, a aplicabilidade da carreira docente com vencimentos básicos instituídos e anualmente reajustados, preconizando-se, ainda, um piso salarial profissional para a categoria.

Outro importante documento foi o Plano Decenal de Educação, publicado pelo MEC em 1994, o qual tinha como um dos requisitos assegurar a oferta de um ensino de boa qualidade e a realização de ajustes para cercear a precariedade da política salarial e de carreira do magistério. Esse plano decenal recomenda a reestruturação dos processos de formação continuada, bem como a adoção de normas legislativas e administrativas que viabilizem a concretização do dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais da educação, assegurando padrões de remuneração e qualificação (Brasil, 1993).

¹³ Conhecida como Constituição Cidadã, esta Carta Magna foi elaborada após o final da Ditadura Militar e estabeleceu os direitos e obrigações dos cidadãos e dos entes políticos do nosso país.

Nessa lógica, o Conselho Consultivo do Plano Decenal e o Fórum Permanente do Magistério instituíram, junto a representantes das três instâncias do Poder Público e das entidades representativas da sociedade civil e dos professores, dentre elas a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), um Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, sugerindo ações que conduzissem à adequada formação docente e ao competente exercício do magistério (Brasil, 1994a). Esse Pacto associa a qualidade da educação básica à profissionalização do magistério por meio da adequação do nível de formação, organização de planos de carreira, remuneração condigna; previa \$ 300,00 para o magistério público e melhores condições de trabalho aos educadores.

Em virtude da redemocratização e das discussões sobre a atual CF/88, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas, iniciando, assim um longo debate. O processo de tramitação da LDB nº 9.394/1996 atravessou os governos José Sarney (1985-1990), Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), sendo sancionada em dezembro de 1996, no primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Brzezinski (2010) afirma que o cenário de aprovação da LDB/96 no Congresso Nacional foi marcado por antagonismo na arena de poder na qual se aglutinaram forças de alguns parlamentares do Colégio de Líderes em torno das reivindicações dos educadores, representado pelo Fórum, bem como de outros parlamentares que representavam interesses dos empresários e lobistas do ensino privado.

As disputas instigaram o uso de diferentes estratégias pelos líderes partidários em sessões na Câmara dos Deputados. Momentos de muita tensão entre princípios, concepções de sociedade, de cidadania, de educação, de escola e de ensino eram superados somente por meio de acordos partidários, construídos em um processo de longas interlocuções entre os líderes que encontravam certo equacionamento por meio de conciliações (Brzezinski, 2010 p. 191).

Foram oito anos de movimentos propositivos e reativos, disputas, impasses e conciliações, abertas ou ocultas. Pode-se concluir que o processo de aprovação dessa LDB passou por cenários de crises políticas, avanços, retrocessos e interesses antagônicos, que resultaram na redação e na promulgação do anteprojeto de lei n.º 67/1992¹⁴, relatado pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro¹⁵.

¹⁴ Por meio de artimanhas de bastidores no Senado Federal, o Poder Executivo representado pelo Ministro da Educação exercitou seu poder de barganha e de ‘troca de favores’, conseguindo assim a adesão de senadores para defender casuisticamente a entrada nessa ‘casa’ desse novo anteprojeto de lei n.º 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro (Brzezinski, 2010).

¹⁵ Investido da autoridade e do poder a ele conferido como relator do anteprojeto de sua própria autoria, apontou inúmeras inconstitucionalidades aos dispositivos do anteprojeto de lei n.º 1.258-C3, aprovado pelo plenário

Desse modo, a nova redação trouxe mudanças significativas em relação às outras leis, baseando-se no princípio do direito universal à educação. A LDB/96 preceitua as formas de valorização do magistério, Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996a).

Em comparação com o que está disposto na CF/88, trouxe um avanço significativo em relação à valorização do magistério, ao incluir aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado para essa finalidade; progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho.

A análise das Constituições brasileiras e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação apontou que os princípios de valorização do magistério começaram a surgir, eventualmente, a partir de 1934, em alguns momentos, estabelecendo a remuneração condigna para o magistério; em outros, determinando a organização da carreira do professorado. Após o ano referenciado, todas as Constituições exigiram concurso público para ingresso na carreira.

A trajetória da constituição da categoria profissional docente mostra o cenário de desvalorização desde os primórdios, isto é, desde a origem dessa categoria. Embora se tenham alcançado avanços em alguns aspectos relacionados à carreira do magistério, como o ingresso exclusivamente mediante concurso de provas e títulos e o piso salarial profissional assegurados, principalmente por meio dos dispositivos constitucionais que foram se instituindo ao longo dessa trajetória, ainda se busca a institucionalização e efetivação de garantias legais que, de fato, promovam a valorização dessa categoria.

Para Monlevade (2000), a valorização do professor engloba três dimensões: 1) formação intelectual e ética para os desafios do seu trabalho; 2) constituição de uma identidade profissional, dada tanto pelo saber científico como pela luta e organização sindical, que resulte em autoestima e reconhecimento social; 3) decisão política do Estado para retirar os entraves

dos deputados federais, em 13/05/1993, conhecido também como Substitutivo Ângela Amim, o qual, foi influenciado por Florestan Fernandes e Ubiratan Aguiar, dois líderes partidários na Câmara dos Deputados que simpatizavam com a causa do Fórum. No Senado, recebeu o número PLC n.º 101/1993 e seu relator na Comissão de Educação foi Cid Sabóia, declarando seu voto pela rejeição de ambos (Brzezinski, 2010).

que atrapalham nas condições atuais o pagamento pelos estados e municípios de salários dignos definidos por um PSPN, até valorização do magistério e os mecanismos legais que apontam a possibilidade de melhoria salarial. Concorde-se com a afirmação de Monlevade (2000), pois são três importantes dimensões para valorizar o docente. A formação é o próximo tópico a ser abordado.

3.3 Formação dos professores da educação básica no Brasil: marcos institucional e legal

Somente em meados do século XIX, as instituições voltadas para a formação docente começaram a surgir no Estado brasileiro e, a contar dessa época, elas vêm passando por significativas transformações, conforme Araújo, Freitas e Lopes (2008). A institucionalização da política de formação de professores principiou com a implantação dos primeiros cursos normais brasileiros, criados em algumas cidades pouco depois da proclamação do Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, primeira Lei Geral relativa ao Ensino. Esses cursos foram implantados inicialmente em Minas Gerais, Niterói e na Província do Rio de Janeiro, em 1835.

Com relação à escola da província do Rio de Janeiro, por mais de uma década, funcionou com um único docente, poucos alunos e conteúdo escasso (Villela, 2005). Os estudantes eram preparados de forma individual até que fossem considerados aptos para os exames, sendo grande a quantidade de desistências e bem lento o processo de formação do magistério. Posteriormente, essa formação se estendeu à Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846).

Os cursos normais supracitados, por muito tempo, mantiveram-se instáveis, atraindo poucos alunos para continuarem em atividade, isso devido às inadequadas condições de funcionamento ocasionadas pela estrutura precária, o que levou a sucessivos fechamentos e reaberturas. Desta forma, a institucionalização da Escola Normal só se efetivou quando foram constituídos os sistemas estatais de ensino durante a Primeira República (1890-1930), sendo São Paulo o primeiro a servir de exemplo para as reformas de ensino nas demais províncias (Araújo, Freitas e Lopes, 2008).

Vale frisar que, do início do século XIX até os anos de 1930, a formação docente no Brasil era restrita à escola normal de nível médio. Ao estruturar o Instituto de Educação, a Universidade do Distrito Federal (1935)¹⁶ foi a pioneira em elevar os estudos pedagógicos para o nível superior, com o cuidado de formar professores, aderindo a um modelo verticalizado de formação docente, em um único local (Cury, 2003).

¹⁶ Fundada por meio do Decreto do Distrito Federal nº 5.513 de 4/4/1935 (Cury, 2003).

No então governo de José Linhares¹⁷, por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, houve mudanças, dentre as quais estava o formato¹⁸ do curso Normal. Nas palavras de Cury (2003), a Lei nº 4.024/61 não alterou de forma significativa a preparação de normalistas para o ensino primário face à lei orgânica de 1946 e nem ela representou mudanças na formação do educador voltado para esta etapa.

Destaca-se também o significativo crescimento do Ensino Normal na rede privada de ensino, entre as décadas de 1950 e 1960. Lima (2016) afirma que essa expansão ocasionou uma falta de controle e fiscalização do Estado sobre o funcionamento de várias dessas instituições, impossibilitando a validade oficial dos seus diplomas. Esta acelerada expansão de cursos gerou inúmeras críticas acerca dos critérios de nivelamento entre os cursos particulares e públicos, haja vista os primeiros mostrarem mínima exigência no tocante à qualidade do ensino ofertado.

Com a publicação da Lei nº 5.692/71, o Ensino Normal foi transformado em um Curso de Habilitação Específica do Magistério, desestruturando, assim, a qualificação dos professores das primeiras séries do 1º grau, haja vista a incorporação do curso normal nos moldes da estrutura do 2º grau reduzindo significativamente os espaços das disciplinas específicas. Ademais, não havia elo entre os conteúdos das disciplinas de modo que os normalistas não sabiam como articulá-los com as circunstâncias reais de ensino (Lima, 2016).

Importa pontuar também que a trajetória da formação do magistério no Brasil apresentou um movimento de fusão de tendências que, gradualmente, foram sendo absorvidas nas escolas de formação, sendo preponderante a preparação técnica em detrimento da de caráter científico e de cultura geral (Lucio, 2013). Havia um cuidado da União em descentralizar a formação docente, delegando esta incumbência às províncias, no Império, e aos Estados, a partir da República. A legislação educacional absorveu o tecnicismo, aprofundando a divisão do trabalho no interior da escola, culminando com a implantação das habilitações em Pedagogia e formando os “Especialistas da Educação”, tendência que repercutiu até a aprovação da atual LDB, em 1996. No tópico seguinte, delineiam-se as principais políticas de formação instituídas após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

¹⁷ Exerceu a Presidência no período de 29/10/1945 a 31/01/1946, por convocação das Forças Armadas, como Presidente do Supremo Tribunal Federal, tendo em vista a deposição do titular Getúlio Vargas. Disponível em: [José Linhares — Biblioteca \(presidencia.gov.br\)](https://biblioteca.presidencia.gov.br/). Acesso em: 08 maio 2024.

¹⁸ “Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondendo ao ciclo ginasial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, equivalendo ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação” (Saviani, 2005, s/p).

3.3.1 Políticas de formação de professores da educação básica após a aprovação da LDB/96

A partir dos anos 1990, as legislações brasileiras que versam sobre educação dão maior ênfase à formação docente, principalmente com o advento da LDB/96, a qual define as normas para a oferta de ensino em diferentes níveis, etapas e modalidades. No capítulo VI, intitulado: *Dos profissionais de educação*, preconiza em sete artigos (61 ao 67) as disposições a serem observadas no tocante à formação dos profissionais da educação. Ao longo de quase 3 décadas de vigência, essa lei passou por muitas atualizações. Desta forma, o referido capítulo teve diversos artigos alterados por força de leis. Foram acrescentados, revogados ou modificados vários parágrafos e incisos. O Art. 62, por exemplo, no texto original recebeu a seguinte redação:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996a, p. 12).

Depois de algumas atualizações, o supracitado artigo sofreu alterações e acréscimo de parágrafos, além do Art. 62-A e Art. 62-B, com seus respectivos parágrafos, por meio das seguintes Leis Ordinárias: nº 12.056, de 2009, nº 12.796, de 2013, e nº 13.415, de 2017.

Uma das significativas alterações da Lei 12.796, de 2013, foi a manutenção da formação de nível médio na modalidade Normal Magistério como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental. O texto original da LDB/96, no parágrafo 4º do Art. 87, que instituiu a Década da Educação, ordenava que, ao final dos dez anos, para atuar na educação básica, apenas seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Dentro desse período de 10 anos, os sistemas de ensino deveriam se adequar quanto a essa exigência. Para Gatti e Barreto (2009), este prazo seria necessário, pois a habilitação dos docentes em nível de graduação, exigiria tempo, muito esforço e financiamento, haja vista que, no Brasil, nesse período, a maioria dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuía apenas formação em curso Normal de Magistério Nível Médio. No entanto, encerrada a década em 2006, estando ainda a determinação muito longe de ser alcançada, foi revogada pela Lei nº 12.796, de 2013.

A admissão da referida formação de nível médio é ponto contestável e que deve ser repensado, pois, embora tenha exercido grande relevância para a instrução do professorado

brasileiro, durante muito tempo, não proporciona ao futuro professor um aprofundamento teórico relativamente ao desenvolvimento da criança, posto se tratar de um estudo de cunho mais técnico. Segundo Lima (2016), o estágio é um dos elementos duramente atacados, resumindo-se a apenas a etapa da observação, em face do precário controle e acompanhamento.

No entendimento de Gatti (1996), o curso Normal Magistério de Nível Médio consiste em uma formação simplificada que limita o conhecimento do docente ao qual muitos escolheram como meio para o alcance imediato de emprego em pequenas escolas ou um contrato em precárias condições em alguns municípios e estados que têm optado pela contratação temporária desses profissionais. Ponderando as desigualdades sociais em nosso país, o duplo modelo de proposta para a formação docente trouxe algumas consequências. Uma delas é a manutenção de tal curso, acrescenta a autora.

É importante mencionar que atualmente, mesmo o curso Normal em nível médio sendo permitido como formação mínima e os concursos ainda o aceitem, com a expansão da oferta de cursos de formação de professores em nível superior, ele começa a decrescer. Esse tipo de formação diminuiu bastante, no entanto ainda permanece como espaço de formação inicial em alguns estados brasileiros, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Matrículas no Curso Normal por estados, Brasil, 2021

Ensino Médio Normal/Magistério					
Ente	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Brasil	52.746	00	48.199	2.466	2.081
RJ	20.177	00	19.242	163	772
PR	13.120	00	13.006	00	114
RS	9.187	00	8.346	479	362
SC	3.340	00	3.340	00	00
MG	2.425	00	2.338	00	87
MA	1.182	00	00	745	437
PE	819	00	795	00	24
BA	622	00	00	599	23
MS	602	00	602	00	00
PB	499	00	226	174	99
SP	406	00	33	306	67
CE	286	00	255	00	31
PA	29	00	00	00	29
RN	16	00	16	00	00
GO	15	00	00	00	15
ES	12	00	00	00	12
MT	9	00	00	00	9
AM	00	00	00	00	00
AP	00	00	00	00	00
RR	00	00	00	00	00
AC	00	00	00	00	00
RO	00	00	00	00	00
TO	00	00	00	00	00
PI	00	00	00	00	00

Continua

(Continuação)

Ensino Médio Normal/Magistério					
Ente	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
AL	00	00	00	00	00
SE	00	00	00	00	00
DF	00	00	00	00	00

Fonte: INEP/2021. Adaptado pela pesquisadora (2024).

A Tabela 4 mostra que, em 2021, existiam 52.746 matrículas no curso Normal Magistério, em todo o Brasil, sendo a maioria nas redes públicas municipais e estaduais. Grande parte se concentra nos estados da região Sul, que totalizam 25.647 e na região Sudeste são 23.020, a soma entre todos os seus entes federados. A região Norte tem menor número de matrículas, somente 29 alunos matriculados, na rede privada, no estado do Pará. No Nordeste, nos estados do Piauí, Alagoas e Sergipe, não existem matrículas.

Esse panorama mostra que, apesar da redução do espaço¹⁹ e prestígio do curso Normal em nível médio, bem como do direcionamento da formação inicial de docentes para o nível superior, o próprio sistema público ainda depende da Escola Normal para atender a demanda de professores para os anos iniciais por formação mínima, para que estes possam se adequar, pelo menos minimamente, ao que preceitua o Art. 62 da LDB 9.394/96.

Vale frisar que, durante os dez anos da denominada década da educação, as políticas de formação profissional para a educação básica deveriam prever a formação dos quadros docentes, em nível superior. Assim, visando dar celeridade a essa formação, foi implantada, uma nova modalidade de curso, Normal Superior, criado pela Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999 do Conselho Pleno do CNE, sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, voltado para a formação do profissional de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental.

Houve muitas críticas e questionamentos acerca desse modelo de formação, dentre elas: a carga horária, currículo e a adequação dos Institutos Superiores para oferecer formação equivalente à oferecida nas universidades. Em relação ao projeto pedagógico do curso Normal Superior, computando as partes teórica e prática, totaliza carga horária de 3.200 horas. Entretanto ao egresso do curso de magistério podem ser atribuídas 800 horas, caso sejam utilizados os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. A prática de ensino pode também ser exercida no próprio local em que o docente trabalha, atribuindo mais 800 horas. Resumindo, a carga horária do curso Normal fica reduzida a 1600 horas, um dos argumentos dos que se opuseram à sua implantação (Kishimoto, 1999). Em face disso, não se percebe, nas

¹⁹ De acordo com Lima (2016), existiam 120.208 matrículas no Curso Normal, em 2013.

propostas de Institutos Superiores de Educação, a composição de um ambiente formativo diferenciado; ao contrário, o que se observa, com frequência, são currículos sucintos, reproduzindo a configuração de formação comum aos cursos normais de nível médio, agora no espaço do ensino superior.

Sobre os Projetos Político-Pedagógicos que se realizam nas instituições não-universitárias (em sua maioria faculdades privadas, em processo de transformação em Instituto Superior de Educação com Curso Normal Superior), a ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão consiste em uma preocupação histórica da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que defende veementemente essa tríade em todos os cursos de formação de professores em qualquer espaço institucional, assim como vem ocorrendo nas instituições universitárias (ANFOPE, 2002). Então, devido a muitas polêmicas, o Normal Superior foi pouco aceito, resultando em uma breve existência, especialmente por ter sido ofertado em instituições não universitárias, não obtendo legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela.

Após a aprovação da Resolução do CNE nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Licenciatura em Pedagogia transferindo a este a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como para o ensino médio na modalidade Normal, a educação de jovens e adultos e a formação de gestores, ficou mais acirrada a discussão que já acontecia desde 1997 entre os grupos que são a favor dos Institutos de Ensino Superior (IES) e Escolas Normais Superiores e os defensores da Licenciatura em Pedagogia como formação para os profissionais que atuam nessas etapa de ensino em universidades (Lima, 2016).

A supracitada Resolução 01/2006 permitiu²⁰ que os Cursos Normais Superiores sejam transformados em Pedagogia, atendendo a elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico no interstício de um ano, a contar da data de sua publicação (Brasil, 2006a). Entretanto essa correspondência se torna complexa à medida que, no curso Normal Superior, não existe obrigatoriedade com a pesquisa, nem vínculo interdisciplinar com as instituições responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo.

²⁰ Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (Brasil, 2006a).

É importante esclarecer que, conforme Freitas (2020), mesmo tendo as DCNs nº 2, de 1º de julho de 2015, Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019²¹ (BNC Formação Inicial de Professores), tratando dos cursos de licenciaturas no conjunto das definições para todos os cursos de formação de profissionais para a educação básica, as DCNs do Curso de Pedagogia²² estão em vigor, embora a Resolução de 2019 tenha iniciado alterações profundas na estrutura atual dos cursos de Pedagogia ao propor estrutura curricular fragmentada em 2 cursos; um para a formação de professores para Educação Infantil e outro para formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Recentemente, foi aprovado o Parecer CNE/CP Nº 4/2024 que versa sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Sobre ele a ANFOPE já lançou nota²³ esclarecendo alguns equívocos do processo, marcado pela ausência de diálogo, no que se refere a: 1. discurso de atualização e consenso; 2. extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular; 3. ausência da valorização profissional; 4. inexistência da formação continuada, dentre outras. Assim, essa associação se posiciona pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024; pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo; e pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015²⁴ (ANFOPE, 2024).

Não se pode deixar de considerar que, ao se abrir a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação públicos e privados, o Estado transfere à iniciativa privada grande parte de suas responsabilidades no tocante à formação de professores, permitindo que os interesses mercadológicos definam objetivos, as instituições e os valores da sociedade, conforme constata Hilsdorf (2003). Já a Lei 13.415, de 2017, além de acrescentar parágrafos, modifica o caput do artigo 62, em questão, o qual recebe o atual texto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o

²¹ Essa Resolução veio para revogar a de 2015, pois o objetivo era adequar a formação às exigências da BNCC, mas não conseguiu porque houve movimentação com vários fóruns de defesa do curso de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura.

²² Aprovadas em 2006 e construídas em um longo, amplo e democrático movimento de discussão com IES, professores, entidades estudantis Nacional em Defesa da Escola Pública, ANFOPE, FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

²³ Disponível em: [Nota-Anfope_correcao_final.pdf](#). Acesso em: 10 maio 2024.

²⁴ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996a, p. 29).

Em observância ao Art. 62, permanece a dualidade quando manteve a formação de nível médio, admitindo dois perfis profissionais para atuar em um mesmo nível de ensino. Preponderam, portanto, dois modelos distintos para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação dos professores que exercem docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano): um referente aos cursos superiores, ofertados pelas universidades; o outro, a permanência do curso Normal Magistério de Nível Médio (Brasil, 1996a).

Outro ponto que merece destaque, nessa redação do artigo 62 que está em vigência, foi a retirada da menção às universidades e aos institutos superiores. No entanto, na perspectiva da formação de nível superior, o Art. 63 da LDB/96, regulamentado pelo Decreto nº 3.276/99, permanece com a determinação de os institutos superiores de educação manterem cursos de formação de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior²⁵, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Também foram mantidos os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que desejem se dedicar à educação básica e de educação continuada para os profissionais de educação dos diferentes níveis (Brasil, 1996a), permanecendo a dualidade quanto ao *lócus* da formação superior.

A partir dos adendos dos parágrafos, o Art. 62 evidencia a responsabilidade dos municípios, estados, Distrito Federal e União com a formação docente, cabendo a cada um desses entes governamentais protagonizar a efetividade das políticas educacionais brasileiras garantidas em lei, com incentivo à formação de profissionais do magistério para atuarem na educação básica pública, mediante a adoção de mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes na educação superior, assim como em programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura. Expressa, inclusive, que a formação inicial será ofertada, preferencialmente, na modalidade presencial, admitindo fazer uso dos recursos e da educação a distância, de forma complementar.

²⁵ É pertinente destacar que o Art. 12 da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, facultou às instituições de educação superior a transformação de cursos autorizados, como Normal Superior, em curso de Pedagogia, por meio da elaboração de novo projeto pedagógico, obedecendo às determinações dessa Resolução (Brasil, 2006a).

No já mencionado Decreto nº 3.276/99 estão explícitas as várias possibilidades de formação dos profissionais da educação básica, as quais podem ser ministradas por institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior regularmente credenciadas, desde que os cursos de formação sejam compatíveis com a etapa de ensino em que atuarão os graduados; possibilitem a complementação de estudos, permitindo aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica; garantam formação básica comum, com concepção curricular integrada; promovam articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas/processos de formação continuada (Brasil, 1999).

Evidenciam-se muitas possibilidades de formação do profissional da educação básica e diversidade de currículos de licenciatura, uma flexibilização dos processos de habilitação que viabiliza profissionais de outras áreas ingressar no magistério, por meio da complementação pedagógica. Linhares e Silva (2003) alegam que essa flexibilização resulta em uma banalização da formação de profissionais docentes, a qual debilita o processo de construção da identidade profissional do magistério, visto que a identidade de uma categoria de profissionais é definida pela especificidade do curso de formação.

Com as possibilidades de oferta de formação, visando atender a demanda de professores em relação à formação de nível superior, os municípios, estados, Distrito Federal e União efetivaram algumas das políticas para o fomento de formação de profissionais do magistério para atuarem na educação básica pública, desenvolvidas por meio dos diversos programas implantados pelo governo federal, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), dentre outras políticas de formação de professores, como, por exemplo, os convênios firmados entre governos municipais e estaduais e instituições formadoras de professores, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos docentes em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, fomentadas pelo Fundef.

Uma das políticas voltadas para a formação de professores foi a regulamentação e consolidação dos cursos na modalidade de ensino a distância (EaD). O artigo 80 da LDB/96 preconiza que o Poder Público estimule a promoção e a disseminação de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

A educação a distância é definida pelo Decreto nº 5.622/2005 como modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem dar-se-á mediante a utilização de tecnologias da informação e comunicação, com discentes e docentes desenvolvendo atividades educativas em tempos ou lugares distintos. Esse Decreto preconiza a mesma projeção em relação à duração e à equivalência de certificados e diplomas

entre os cursos e os programas a distância e os presenciais, determinando que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo MEC, devem ajustar as regras para a regulação, a supervisão e a avaliação dessa modalidade de ensino (Brasil, 2005).

A morosidade na regulamentação oficial da EaD propiciou uma desenfreada abertura desses cursos, especialmente pela iniciativa privada, dificultando tanto o credenciamento quanto o acompanhamento e a avaliação por parte do poder público, nos cursos implantados nas IES, implicando baixo prestígio dessa modalidade de ensino no campo da educação (Lima, 2016).

Mesmo dispondo de poucos estudos sobre a qualidade na oferta dos cursos a distância, é incontestável que a formação inicial de professores nessa modalidade ainda desperta questões que suscitam dúvida acerca da sua qualidade, como a utilização de laboratórios, bibliotecas equipadas, oficinas, meios imprescindíveis às várias formações docentes.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 106), os cursos a distância demandam cuidados, como: equipes docentes com boa formação e capacitação sobre aspectos específicos da modalidade; exigem também tecnologias sofisticadas e rápidas, materiais bem elaborados e testados, polos com boas instalações, monitores ou tutores habilitados, amparados e acompanhados em conhecimentos de áreas e no uso de tecnologias educacionais, sistemas de controle bem estruturados com pessoal capacitado, avaliação da aprendizagem em formato consistente, dentre outros.

Em meio a tais questões relacionadas à qualidade, houve um grande crescimento dessa modalidade de ensino no âmbito privado, a ponto de provocar a diminuição de matrículas em cursos presenciais e o aumento nos cursos a distância. Em 2001, existiam matrículas nessa modalidade de ensino apenas nas instituições públicas; em 2009, a rede privada já detinha 78% dessas matrículas. A inversão em pequeno intervalo pode estar diretamente associada às políticas que beneficiam esse segmento de IES, aponta Lima (2016).

Levantamento realizado pela organização não governamental Todos pela Educação revela que a formação de novos professores a distância mais do que dobrou em uma década (2012-2022); 65% dos concludentes em formação inicial docente cursaram EaD, ao passo que, para as demais graduações, a média é de 31%. “Essa expansão a distância foi impulsionada pela rede privada, que sozinha acomoda 60,2% dos concluintes em formação inicial docente” (Todos pela Educação, 2023).

Porém o levantamento revela ainda que, nos últimos anos, a qualidade dos cursos de Licenciatura na modalidade EaD, no país, vem diminuindo. No ranking²⁶ apresentado, os três cursos que mais tiveram redução na nota bruta geral média do Enade, aumentando a distância entre as médias de quem se formou a distância e de quem cursou a graduação presencialmente foram: Educação Física (12,5%), Pedagogia (10,54%), Música (6,64%). Em 2021, também, em todos os cursos de formação docente analisados, as notas médias de EaD eram menores do que as da modalidade presencial.

Outra política que objetivou a consolidação do projeto de EaD, conforme Lima (2016), consiste na publicação do Decreto nº 5.800/2006, que institui o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o principal objetivo de realizar formação e capacitação inicial e continuada de professores da educação básica mediante o uso de metodologias de educação a distância (Brasil, 2006b).

A UAB estabelece a articulação entre as instituições públicas de educação superior, estados e municípios brasileiros, visando ao aumento e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, assim como à expansão do acesso à educação superior pública, alcançando diferentes regiões do país (Gatti; Barreto; André, 2011).

A UAB otimizou complexo aparato de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a serviço de seu programa de formação. Disponibiliza um portal de acesso gratuito, com acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Dispõe do E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que possibilita a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem. Disponibiliza também o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), iniciado em abril de 2007, objetivando conectar todas as escolas públicas à internet.

O Decreto nº 5.800/2006 determina que, para ofertar cursos a distância, os polos de apoio presencial necessitarão ter disponíveis infraestrutura e recursos humanos compatíveis com as fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB (Brasil, 2006b). Isso exige de cada município a estruturação de um polo de apoio presencial que disponha de biblioteca e laboratórios de informática, física, química e biologia e que assegure o apoio de tutores, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos.

O PNE (2001-2010) ratificou a relevância da EaD nas políticas educacionais, prescrevendo diretrizes, objetivos e metas para a sua concretização. Dentre as recomendações

²⁶ Ver ranking: [Formação de professores por EaD dobra em uma década em meio a queda na qualidade dos cursos - Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](https://www.todospelaeducacao.org.br/), Acesso em: 11 maio 2024.

do plano, estava a ampliação da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o suporte financeiro à pesquisa sobre EaD (Brasil, 2014).

No atual PNE (2014-2024), a meta 15 consiste em garantir que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, a partir de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, desenvolvida em coparticipação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Traz, como uma de suas estratégias, consolidar e expandir plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação (Brasil, 2014).

Conforme Lima (2016), a materialização dos cursos da UAB, no Piauí, se deu através da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que contava com 24 polos entre 2014 e 2015. Na metade deles, o curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado, contribuindo assim para absorver parte da demanda dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por formação. A outra IES que é integrante da UAB no nosso estado é a Universidade Federal do Piauí (UFPI) que, no período em referência, contou com 21 polos, dos quais em somente três deles essa licenciatura é oferecida.

Embora com todo o aparato que a UAB dispõe atualmente, propiciando uma nova visão sobre a EaD, não se pode desconsiderar as dificuldades intrínsecas ao desenvolvimento tecnológico. O não domínio do computador e a falta de acesso à internet, por parte de muitos cursistas, são alguns dos principais entraves na execução de cursos a distância. Essas dificuldades são oriundas da ausência de inclusão digital de nossa sociedade, dentre outras que, de alguma forma, limitam o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Diante das dificuldades apontadas, com a aproximação do fim da década da educação e, por conseguinte, a crescente responsabilização do Estado brasileiro pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da CAPES, através da Lei nº 11.502²⁷, de 11 de julho de 2007. O objetivo era consolidar a UAB, mediante a complexidade dos processos de expansão da educação e, em particular, da modalidade EaD. A alteração na estrutura da Capes permitiu a implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que também regulamenta a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências (Brasil, 2007b, 2009a).

²⁷ Regulamentada pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, posteriormente revogado por outro Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012.

Com essa alteração, foi atribuída à Capes a responsabilidade de apoiar o MEC na organização e coordenação de políticas e na realização de atividades de suporte para a formação de professores em todos os níveis e modalidades de ensino, em cooperação com os entes federados, e por meio de termos de adesão firmados com as IES. Desta forma, no bojo das atribuições, constavam: induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nas diferentes esferas de governo; planejar ações de longo prazo para a formação de professores em serviço, dentre outras (Gatti; Barreto; André, 2011).

Outro artefato para induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Destinado a professores em exercício na rede pública, o Parfor, instituído em 30 de junho de 2009, por meio da Portaria Normativa nº 9, constituiu-se em uma das principais políticas nacionais de formação de profissionais do magistério da educação básica. Este programa, gerido pela Plataforma Freire, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação e as IES, oferta cursos de 1ª licenciatura para os professores que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura para os licenciados que atuam em área diferente da formação e cursos de formação pedagógica para os docentes que são graduados sem licenciatura (Brasil, 2009a).

Importa frisar que uma das premissas para participar do programa é a confirmação de efetivo exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando no componente curricular ou etapa da educação básica requerida, conforme o curso pretendido, exigência que nem sempre está sendo cumprida. Na lista de aspectos considerados como fragilidades do Parfor, Gatti, Barreto e André (2011) cita a participação de alunos que não estão atuando como professores e a validação de professores-alunos que não atuam na disciplina e acabam tendo dificuldade de acompanhar o curso. Entre as várias adversidades enfrentadas pelo programa, a autora relaciona uma série de questões estruturais, financeiras e de cunho pedagógico.

Quanto a questões pedagógicas: o não estabelecimento da relação entre as competências que se espera que o(a) professor(a)-aluno(a) desenvolva e as disciplinas oferecidas no curso; a sobrecarga de conteúdo nas disciplinas específicas da licenciatura em detrimento dos conteúdos pedagógicos; o curso aproximar-se mais do bacharelado do que da licenciatura; dadas as condições dos professores-alunos, a não previsão e a falta de oferta de disciplinas que permitam ao(à) aluno(a) revisar os conteúdos básicos de matemática necessários aos cursos de licenciatura de matemática e áreas afins, o que dificulta muito sua permanência no curso; a pouca indicação de referências relativas ao ensino e às dificuldades de aprendizagem e as estratégias de ensino do conteúdo específico da disciplina na educação básica e ensino médio; o estágio não é detalhado nas ementas; o material insuficiente entregue aos alunos para a aula; a prática e a experiência do(a) professor(a) formador(a) nesses cursos são poucas ou quase não são exploradas em sala de aula; a falta de melhor

acompanhamento do(a) professor(a)-aluno(a) para prevenir as reprovações (Gatti; Barret; André, 2011, p. 126).

Todavia tem contribuído para a consolidação da política de formação docente no Brasil. De acordo com o Relatório Técnico do Parfor de 2009-2013, a Pedagogia é o curso que tem mais demanda e formação de turmas. Números coletados por Santos e Souza (2022), na página do Parfor, site da CAPES, mostram um quantitativo expressivo de turmas implantadas até 2021 (3.043), sendo 100.408 matriculados e 59.456 professores já formados.

No entanto percebe-se, mesmo com as contribuições deste programa e de outras políticas como a EaD, que não foi possível elucidar o dilema do déficit de formação em nível superior dos professores, problema histórico na trajetória da educação brasileira. Dados fornecidos pela Sinopse da Educação Básica de 2021 mostram a existência no Brasil de 4.635 docentes atuando na educação básica com formação apenas em ensino fundamental, sendo que 2.557 deles atuam no próprio ensino fundamental (INEP, 2022b). Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério para se formar mais e melhor os profissionais do magistério.

O 5º relatório de monitoramento do PNE mostra que o percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequadas à área de conhecimento em que atuam cresceu no período, chegando em 2023 a 63,3% para a educação infantil, 74,9% para os anos iniciais do ensino fundamental, 60,4% para os anos finais do ensino fundamental e 68,2% para o ensino médio, porém ainda se encontram distantes dos 100% das docências da educação básica em todo o País, estabelecidos na Meta 15, que consiste em assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (INEP, 2024).

Importa ressaltar também que a formação e a atuação dos professores estão amparadas fundamentalmente nas políticas públicas constituídas pelo Estado, as quais estão pautadas no atendimento às expectativas e interesses de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. O ideário do custo-benefício proposto por eles concorre para “[...] delinear as expectativas em relação ao papel do professor e traz consequências muito imediatas para sua formação [...]” (Guimarães, 2004, p. 42-43).

Considera-se, portanto, que o Parfor se insere na perspectiva do gerencialismo neoliberal da formação de professores e alinha-se às exigências dos Organismos internacionais, em especial a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, para materializar a formação aligeirada dos professores. Assim, as políticas de formação de

professores sofrem interferência dessas organizações internacionais, influenciadas pelo neoliberalismo.

Fundamentado na visão crítica de Gentili (1996), Moura (2015) explicita alguns argumentos neoliberais sobre a crise da educação, dentre os quais está o de que os professores são os principais responsáveis pela crise educacional, pois não têm competência para exercer sua função, uma vez que estão formados de modo deficiente. Todavia o contra-argumento é de que, se por um lado os neoliberais responsabilizam os profissionais da educação, por outro, o que desejam realmente é um sistema escolar na modalidade de mercado, na qual as escolas são pensadas como empresas que produzem para competir no mercado.

Para Gentili (1996), a crise educacional, inventada internacionalmente e manifestada pelos neoliberais como consequência de gestões ineficientes, foi amplamente “reconhecida” por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Essas instituições produziram a suposta crise por imposição ideológico-comparativa entre escola e mercado, não considerando a dialética sugerida pela contra-argumentação dos olhares críticos, pois existe uma intencionalidade mercadológica dentro do próprio sistema neoliberal para privilegiar a permanente abertura de espaço aos ideais privatistas.

A formação é uma importante dimensão da valorização docente, imprescindível à qualificação, bem como para o processo de construção da identidade profissional da categoria. Neste sentido, é preciso que os professores possam vislumbrar perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

Contudo entende-se que a constituição de identidade profissional é dada também pela luta e organização sindical, que resulte em valorização profissional, autoestima, reconhecimento social e melhoria salarial, como pontua Monlevade (2000). Esses são os temas tratados no tópico a seguir.

3.4 Profissionalização docente: valorização profissional e reconhecimento social

Por profissionalização, compreende-se o processo de mudança de status de uma atividade no mundo do trabalho, estabelecendo comportamentos e habilidades específicas de uma profissão. É o “[...] processo de reconhecimento social de uma dada atividade ou ocupação” (Weber, 2003, p. 1127); uma ação profissional exercida por profissionais com formação e capacidade em área específica. Em síntese, esse reconhecimento social da profissão professor ocorre por meio do processo de profissionalização docente.

A trajetória da constituição da categoria profissional docente é marcada por uma histórica desvalorização salarial e pouco reconhecimento social da profissão. Esse reconhecimento ocorreu por conta de lutas e embates iniciados durante a década de 1980, mas parte dos resultados é oriunda de pesquisas acadêmicas e debates, incorporados às políticas educacionais, inclusive à Constituição Federal de 88 (Weber, 2003). Neste aspecto, sobressai a dimensão sociopolítica exercida pelo professor enquanto agente da mediação política. Acerca disso, Guimarães (2004, p. 32) declara que,

[...] a atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também, entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade.

Assim, as políticas públicas constituídas pelo Estado estão pautadas no atendimento às expectativas e interesses dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial que, em seu ideário do custo-benefício, delineia expectativas em relação ao papel do professor (Guimarães, 2004). Entre as implicações das políticas públicas voltadas aos interesses dos organismos internacionais na profissionalização docente, esse autor salienta a proletarianização da profissão. Tema relacionado à profissionalização docente, amplamente discutido e pesquisado, a *proletarianização* é compreendida como resultado de políticas neoliberais e está baseada na perda do controle e na massificação e desqualificação do trabalho docente (Rêses, 2012).

No entendimento de Melo (2016), o crescimento do desemprego, do trabalho temporário e da terceirização compõem o contexto de precarização do trabalho docente, culminando na proletarianização dessa atividade. Importa compreender que essa conjuntura objetiva atender ao interesse e às necessidades do sistema capitalista e das orientações neoliberais, trazendo como desfecho a centralização do mercado, o encolhimento do Estado no gasto público e, por conseguinte, a deterioração das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, contexto sobre o qual os professores lutam por melhoria e valorização.

A valorização do magistério está garantida na Constituição Federal de 1988 como um princípio, constitui uma política que foi ratificada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, configurando-se como arcabouço da luta dos profissionais do magistério no Brasil por políticas de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Conforme Moura (2015), na concepção de Rui Barbosa, o reconhecimento oficial e público é a base fundante da valorização do magistério. Para esse e outros educadores brasileiros, como Paschoal Lemme, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a

constituição do professor enquanto profissional também deve se dar por meio da formação. Portanto, tendo as condições adequadas para o exercício efetivo do seu trabalho, deveria ser reconhecido como tal.

Estes, a seu modo, construíram uma visão de valorização docente atrelada à formação com exigência jurídico-legal de carreira profissional constituída como política de Estado, cuja remuneração docente, dentro das condições de trabalho, a partir do contexto escolar, fecharia o entendimento histórico das questões que implicariam na valorização – quando efetivamente implementadas – ou na desvalorização – quando mesmo pensadas, não implementadas (Moura, 2015, p. 48)

Segundo Moura (2015), Paschoal Lemme (1904-1997) idealizava que a valorização docente se encontrava inserida no desenvolvimento de formação profissional e que o ingresso na carreira deveria resultar de uma seleção pública que ponderasse, entre outros elementos, a própria formação que o Estado se obrigaria a promover. Este educador especificou o dever e o direito do profissional, por incubência do Estado, percorrendo no questionamento acerca da atribuição estatal na obrigatoriedade de ofertar condições propícias de trabalho para o magistério.

Assim, formação e carreira constituiriam os eixos articuladores de políticas públicas para valorizar os professores com adequadas condições de trabalho. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (*apud* Moura, 2015) foram os pioneiros na defesa da valorização dos professores, mediante a instituição de uma carreira profissional constituída a partir da formação e da responsabilização social do docente face aos resultados de sua atuação na escola pública.

Na concepção político-filosófica do saudoso patrono da educação, Paulo Freire (1921-1997), a valorização do professor tem origem no respeito a sua autonomia profissional e esta, no que lhe concerne, estimularia a ação educativa libertadora como engajamento na profissão, sem o discurso da responsabilização, que seria de competência do Estado. A autonomia e compromisso profissionais, enquanto categorias teóricas específicas do pensamento freireano, são questões que forjam um novo diferencial nos debates acerca da valorização do magistério público, agregando um teor político às práticas docentes, nas quais o professor é, também, educador; isto é, um profissional com compromisso político com sua profissão, cuja prática é emancipatória e direcionada para a libertação de oprimidos e opressores e, dentro de uma ótica crítico-criativa, evoca o diálogo como princípio das lutas em prol de sua própria valorização (Moura, 2015).

Conforme Moura (2016), dentre os principais conceitos de educação de sua obra, Freire concebia a valorização como um direito do professor e seu dever enquanto luta. Para esse

educador contemporâneo, ao profissional docente cabe denunciar à coletividade a contradição entre o discurso de valorização e a ação de pouco investimento e designação de recursos à educação. Neste sentido, a voz do professor, constituída pela postura dialética, deveria ser impulsionada pela discussão acerca das condições de trabalho e, nestas, os pontos relativos ao pagamento de salários e autonomia didática, tendo em consideração o professor-educador como protagonista, em uma perspectiva de política pública de educação.

Como categoria política, a valorização é caracterizada como um processo de luta permanente que assegure a sua materialização como direito, devendo ser denunciada qualquer estratégia de negação. Entrementes, acentua-se a afirmação de Freire (2015, p. 225) que inter-relaciona valorização com “o respeito à dignidade do professor, de uma pessoa sem a qual a educação não é prioridade”. E, associando ética e política, justifica: “valorizo algo ou alguém na medida em que o considero fundamental em relação aos meus objetivos e sonhos [...] valorizar o professor, no meu caso, não é só uma obrigação ética, mas sim uma obrigação política que se fundamenta na ética” (Freire, 2015, p. 225).

O posicionamento de Freire revela exatamente o fato de que, caso os educadores não sejam valorizados, são poucas as possibilidades de se fazer deste um país melhor. Porém a valorização não pode permanecer apenas na teoria, ou seja, não se trata somente do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso.

Sobre a luta dos profissionais da educação no Brasil pela valorização profissional, Gouveia e Ferraz (2013) enfatizam que, muito antes dos movimentos grevistas, a mobilização docente pelo reconhecimento social da profissão já acontecia, tanto é que, desde 1950, o Dia do Professor já havia se tornado um “momento de disputa pública pela representação simbólica da profissão” (Gouveia; Ferraz, 2013, p. 116).

Devido ao quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração, os profissionais do magistério se viram submetidos nos últimos anos às questões salariais e de cunho profissional. Aquelas relativas à defesa dos direitos trabalhistas sempre foram as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Salientam-se as grandes greves no final dos anos de 1970 e início de 1980, ocasionadas pelo cenário de fragilização do ensino e de crescimento do número de professores. Nos inúmeros movimentos grevistas e paralisações, os professores reivindicavam melhores condições de trabalho, qualificação por meio da formação continuada e remuneração adequada com a consolidação de um piso salarial nacional (Gouveia; Ferraz, 2013).

Por meio das lutas, essencialmente históricas, o discurso de valorização dos docentes ou profissionais do magistério público tornou-se oficial e documentalmente explícito e, em razão

dos embates da sociedade com o poder político, precisamente os praticados pelos sindicatos de trabalhadores urbanos, é possível a sistematização de avanços, como a ampliação dos acréscimos nos salários dos docentes, sobretudo a partir do ano 1996, com os impulsos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei do Fundef, mas, principalmente, da Lei que constituiu o piso salarial profissional nacional em 2008.

Desse modo, o PSPN, por exemplo, resulta de ampla movimentação dos educadores e da sociedade civil. Após a promulgação da CF/88, a qual prevê a valorização dos profissionais da educação por intermédio de plano de carreira e piso salarial profissional nacional para os professores da rede pública básica de ensino, a CNTE inicia os acordos com representantes do governo federal para a instituição desse piso (Souza, 2018).

Nesta perspectiva, a CNTE iniciou um movimento nacional para a implantação de um piso salarial justo por meio de greves conduzidas pelos sindicatos²⁸ de categoria profissional do magistério e cumprimento das determinações expressas. Assim, após a implantação da Lei nº 11.783/2008, seu cumprimento tem sido uma das principais lutas dos órgãos sindicais e associações de professores, que têm utilizado movimentos grevistas e ações judiciais enquanto instrumentos na busca dos direitos a que fazem jus. As determinações legais, consignadas textualmente, mas não materializadas, continuam motivando inúmeras lutas.

Nesta conjuntura, a valorização docente foi “relegada ao discurso jurídico e, mais recentemente, aos processos judicializados” (Moura, 2015, p. 25), em que se reivindicam a materialização das leis e a concretização de direitos fundamentais relacionados ao trabalho e às condições profissionais, em geral referentes aos aspectos remuneratórios. Estes embates estão inseridos em uma perspectiva crítica das políticas públicas, estruturada pelos diversos movimentos de classe, em especial os organizados por associações e sindicatos de trabalhadores da educação, objetivando a valorização salarial como política de Estado, na forma do direito.

O fato é que, geralmente, os acordos com as entidades de classe precisam ser pressionados por meio de mobilizações diversas, como: paralisações, greves, entre outras, pois não faz parte da perspectiva neoliberal atender as reivindicações dos profissionais do magistério (Moura, 2015). A remuneração, por exemplo, é uma variável da política de valorização profissional cujos processos de definição não contemporizam, na maioria dos casos, a efetiva participação docente, com poder de deliberação democrática.

A desvalorização econômico-social do magistério resulta de vários fatores, entre os quais o aumento do número de professores nas últimas décadas do século XX, sem o aumento

²⁸ Antes da CF/88, os servidores públicos não poderiam se organizar na forma de sindicato, apenas em associações.

proporcional de recursos para o setor, como mencionado em tópico anterior. Por outro lado, a remuneração é um aspecto essencial, na sociedade capitalista, em qualquer categoria profissional, sendo um meio pelo qual se atribui o prestígio social de uma determinada profissão; em outras palavras, o valor percebido pela remuneração manifesta a relevância que ela possui na sociedade.

Neste sentido, não existe valorização de uma categoria profissional sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira. O melhor indicador de prestígio social de uma profissão é o salário pago aos profissionais para quem a escolhe (Pinto, 2009).

A baixa valorização salarial docente reduz a procura da profissão pelos jovens, de forma que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, a profissão docente não configura uma possível escolha profissional. Somente 2% deles apontaram como primeira opção de ingresso ao ensino superior o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura, posto que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 249). Convém ressaltar que à época desse estudo, a Lei do Piso já tinha sido instituída, mas ainda não havia entrado em vigor devido à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 4.167.

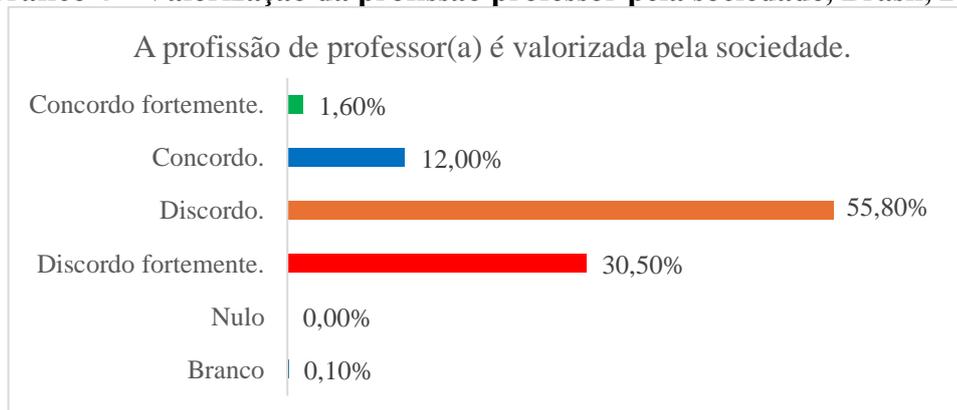
Para Alves e Pinto (2011), subjacente ao contexto da remuneração docente, estão aspectos importantes para a conquista de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; valorização social e financeira do professor, aspectos relacionados ao valor simbólico da profissão. A valorização econômico-social gera dignidade profissional e autorrealização.

Desse modo, objetivando verificar nos dados empíricos do questionário docente da Prova SAEB/2021, utilizado nesta investigação, a opinião dos 24.078 docentes dessa amostra sobre alguns aspectos relacionados à valorização social da profissão docente, o nível de satisfação e autorrealização dos professores e compreender como se sentem em relação à profissão, analisaram-se os itens 12 a 16 do questionário do professor. A questão 12 mostra que o tornar-se professor já fazia parte dos sonhos dos respondentes (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Desejo de tornar-se professor, Brasil, 2021

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB/2021.

Conforme o Gráfico 3, diante da afirmação: “Tornar-se professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos”, 50,4% dos docentes concordaram e 38,7% concordaram fortemente. Possivelmente isso se deve ao fato de o professor entender que exerce um papel importante para a transformação social, embora apenas um pequeno percentual concorde que a profissão é valorizada pela sociedade (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Valorização da profissão professor pela sociedade, Brasil, 2021

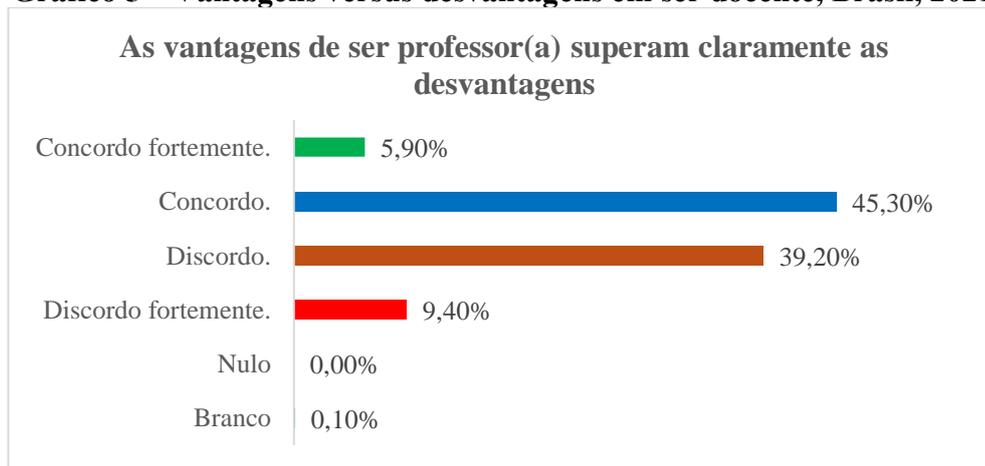
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 4 sinaliza que, em geral, a categoria ainda não se sente devidamente valorizada pela sociedade. Quando questionados se a sociedade valoriza a profissão professor, 55,8% dos professores discordam e 30,5% discordam fortemente, mesmo após a implantação das atuais políticas de valorização do magistério, como os mecanismos legais que contribuem para a melhoria do piso salarial da categoria.

Sobre a valorização social da categoria docente, no estudo de Xavier (2015), ao ser questionado sobre o que vem a ser um professor valorizado, o gestor municipal 1 declara “Considero um professor valorizado, além do piso salarial, aquele profissional reconhecido pelo trabalho que faz na sociedade [...]”. Semelhantemente, o gestor municipal 2 pontua: “Professor valorizado [...] é também ser reconhecido pelo exercício profissional para manter sua autoestima elevada ou estar de bem consigo mesmo” (Xavier, 2015, p. 126). Percebe-se que o reconhecimento da sociedade é muito importante na percepção dos gestores educacionais entrevistados.

Todavia, quando a questão envolveu vantagens em relação à profissão, o Gráfico 5 mostra que os docentes ficaram divididos.

Gráfico 5 – Vantagens versus desvantagens em ser docente, Brasil, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Diante da assertiva: “As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens”, os docentes ficaram divididos. O Gráfico 5 mostra que 45,3% concordam e 5,9%, concordam fortemente, enquanto 39,2% discordam e 9,4% discordam fortemente.

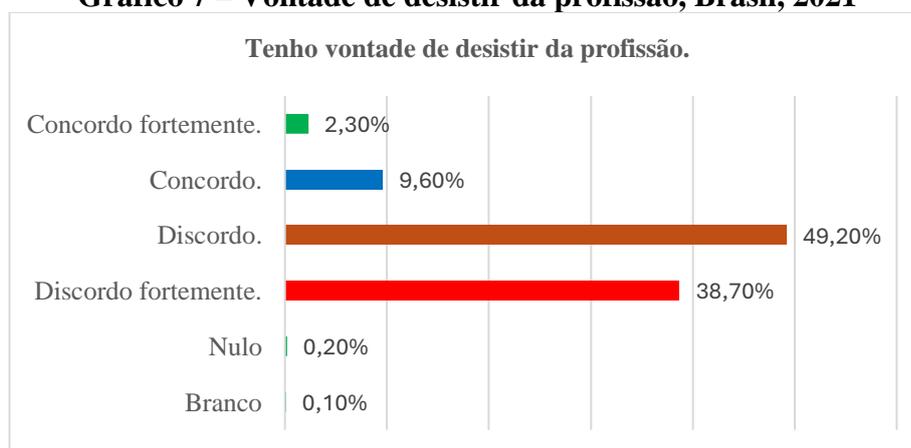
Contudo, o percentual de professores que se declararam satisfeitos com a profissão é bem elevado, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Trabalho como docente da Educação Básica, Brasil, 2021

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

De acordo com o Gráfico 6, computados os percentuais dos professores que concordam fortemente e dos que concordam, mais de 80% estão satisfeitos com o trabalho de professor. Presume-se que essa satisfação deve-se, entre outras causas, ao reconhecimento da importância de seu trabalho na promoção da mudança social no país e do desenvolvimento dos educandos.

Esses percentuais de satisfação com o trabalho, declarados pelos docentes, podem justificar o desejo de não desistir da profissão, conforme representado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Vontade de desistir da profissão, Brasil, 2021

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Mediante a afirmação: “Tenho vontade de desistir da profissão”, o Gráfico 7 mostra que a grande maioria dos docentes manifestou não ter vontade de desistir da profissão; 38,7% discordaram fortemente e 49,2 discordaram, somando quase 90% dos docentes. Pode-se inferir, então, que esses profissionais, de modo geral, não se arrependem de ter escolhido a profissão docente.

É importante destacar também que, conforme declarado pelos professores, no item 11 do questionário docente em análise, a grande maioria dos 28.078 docentes dessa amostra não desempenha atividade com retribuição financeira, fora do magistério. Em termos de Brasil, somente 7% exercem outra atividade remunerada. Entre as regiões, o menor percentual é no Sul, apenas 5,20%, e o maior é na região Sudeste, com 8,90% dos docentes.

Os percentuais ora apresentados aproximam-se dos resultados encontrados na pesquisa: “Valorização da carreira docente: um olhar dos professores”, realizada pelo Instituto Península e publicado em 20 de outubro de 2021 no site Exame. O estudo foi desenvolvido objetivando ouvir os educadores para aferir o seu nível de satisfação e compreender como se sentem em relação à profissão; envolveu mais de 1,1 mil educadores de todas as regiões do país entre 17 de setembro e 05 de outubro.

Os dados mostram que praticamente todos os participantes (97%) reconhecem que desempenham papel relevante para a transformação social do país e para a vida dos alunos e, em cada dez participantes, nove sentem orgulho em falar que são professores. Outrossim, a maior parte se sente motivada (68%), profissionalmente realizada (69%) e respeitada pelos colegas de profissão (80%).

Mesmo se sentindo engajados e orgulhosos de seu ofício, 77% dos professores consideram que sua profissão não é valorizada no Brasil e 74% declararam que não são reconhecidos pela sociedade em geral. Não obstante, a maioria não se arrepende de ter escolhido ser professor (66%). Na perspectiva dos professores, para se sentirem mais valorizados, faz-se necessária a melhoria da carreira (99%) e das condições de trabalho (99%). Apesar de 82% entenderem que não são remunerados em conformidade com a complexidade da profissão, a remuneração não é colocada como o principal aspecto para que se sintam valorizados (Instituto Península, 2021).

Os docentes entrevistados na pesquisa de Moura (2015) enfatizaram a remuneração e as condições de trabalho como as principais causas de consolidação do sentimento de desvalorização, embora com o reconhecimento de algumas melhorias nos últimos anos. Segundo esse pesquisador, os entrevistados destacaram a remuneração inserida dentro de uma perspectiva de carreira, associada às condições mínimas de profissionalidade²⁹ e profissionalização³⁰ e, incluídas nestas, a formação como primordial para a valorização.

²⁹ Para Libâneo (2002), profissionalidade consiste no aperfeiçoamento docente em prol de um desenvolvimento profissional e pessoal; a própria formação continuada ou a procura por ela; o desejo que o professor tem por evoluir, ampliar seu conhecimento, aprimorar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade.

³⁰ Nóvoa (1992) conceitua profissionalização como um processo por meio do qual os trabalhadores

Os interlocutores entrevistados no estudo de Xavier (2015), ao serem questionados sobre o que vem a ser um professor valorizado, apontaram a remuneração e a formação como os principais elementos de valorização do magistério.

Em relação à remuneração, nacionalmente, o atual cenário aponta que houve avanços pertinentes à valorização do magistério e que instrumentos legais apresentam a possibilidade de melhoria salarial. No próximo tópico, aborda-se a valorização salarial do docente no Brasil, enfatizando esses mecanismos legais.

3.5 Valorização docente: mecanismos legais para melhoria do piso salarial

Na discussão sobre os processos de valorização docente, enquanto política pública, a remuneração ganhou maior visibilidade, tornando-se o centro dos debates sobre financiamento da educação (Davies, 1999, 2001, 2004). Neste tópico, buscou-se analisar a contribuição dos atuais mecanismos legais que cooperam para a melhoria do piso salarial dos docentes. Inicialmente, fez-se um breve resgate da trajetória do financiamento da educação brasileira, haja vista que a valorização do magistério está subordinada às configurações políticas, que, em geral, reproduzem o modelo de sociedade hegemônica subjacente a forças e interesses políticos de cada momento histórico.

Conforme Pinto (2000), no período em que os jesuítas tiveram domínio na educação pública (1549 a 1759), denotou-se um afastamento da Coroa em relação ao financiamento da educação. Durante o Período Pombalino (1750-1777), evidenciou-se a precariedade no mecanismo de arrecadação de recursos financeiros para manter a instrução pública como elemento que impossibilitou avanços significativos na área educacional. Desta forma, da expulsão dos jesuítas até o fim da República Velha (1930), ocorreu a busca de fontes autônomas para a educação, a qual esteve por conta das dotações orçamentárias dos governos dos estados e das Câmaras Municipais (Pinto, 2000).

Segundo Pinto (2000), após a Constituição Federal de 1934, o financiamento da educação passou a ser marcado pelas vinculações, isto é, com a destinação de receita para fins específicos, garantida a alíquota de investimento mínimo pelos diversos entes federativos. Percebe-se que, nessas legislações, a vinculação de recursos para a educação assumiu

melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia. Para os professores, a profissionalização corresponde ao seu *status quo*, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas, isto é, está ligada diretamente à valorização da profissão docente por essas políticas.

percentagem crescente ao longo das constituições, embora apresente regressão, no caso da Constituição de 1937 (Estado Novo) e, em 1967, com o golpe militar, conforme destacam Pinto e Adrião (2006). A vinculação do percentual de recursos destinados à educação em cada dispositivo legal está apresentada na série histórica abaixo.

Quadro 5 – Vinculação de recursos para a educação no Brasil

Dispositivo Legal	União	Estados/DF	Municípios
Constituição Federal de 1934	10%	20%	10%
Constituição Federal de 1937	0%	0%	0%
Decreto Lei nº 4.958 de 1958	0%	15 a 20%	15 a 20%
Constituição Federal de 1946	10%	20%	20%
Constituição Federal de 1946	12%	20%	20%
LDB 4.024 de 1961	12%	20%	20%
Constituição Federal de 1967	0%	0%	0%
Emenda Constitucional nº 1 de 1969	0%	0%	20%
LDB 5.692 de 1971	0%	0%	20%
Emenda Constitucional 24 de 1983	13%	25%	25%
Constituição Federal de 1988	18%	25%	25%

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos dispositivos legais.

Além dessa vinculação apresentada no Quadro 5, a CF/88 determina a instituição de uma política de fundo de financiamento para a educação (Fundef e seus sucessores: Fundeb e Fundeb permanente). No tópico seguinte, propõe-se discutir a política de fundos e suas contribuições para a valorização docente, os avanços e as limitações no salário dos professores.

3.5.1 Valorização docente no contexto dos fundos de financiamento da educação

Uma reflexão sobre o contexto do financiamento em educação envolve, principalmente, a política de fundos, entendida, sobretudo, como um fenômeno social. Sobre a origem do fundo de financiamento, conforme exposto por Saviani (2007), o Manifesto dos Pioneiros de 1932 já previa a criação de um fundo a ser alcançado por meio da vinculação de impostos como princípio de autonomia econômica. Nesse manifesto, os pioneiros reivindicaram condições materiais para garantir a oferta de uma educação essencialmente pública, as quais seriam asseguradas mediante a criação de um fundo, visando prover a educação de autonomia econômica de modo a afastar as intervenções do Estado, como corrobora Martins (2011).

Ainda segundo Martins (2011), em 1962, Anísio Teixeira lançou a ideia de custo por aluno e delineou o que seria percurso para os desdobramentos dos futuros fundos de financiamento da educação. Advogava serem legítimas as despesas com magistério como 70%

do montante da despesa total e que o custo da educação seria em função do salário médio do professor.

Em seu livro *Educação no Brasil*, ao discutir a crise educacional brasileira, esse pioneiro da Escola Nova indicou “uma súmula de providências”, tendo em vista os meios e fins como proposta para “uma reforma radical das leis e do aparelhamento administrativo do ensino” (Teixeira, 1969, p. 53). No âmbito do financiamento da educação, a proposta de Teixeira previa que o “Fundo Escolar seria aplicado nas seguintes proporções: 60% (sessenta por cento) no pagamento ao magistério, 20% (vinte por cento) em material didático e conservação do prédio, 15% (quinze por cento) em construção ou ampliação dos prédios e 5% (cinco por cento) na administração escolar” (Teixeira, 1969, p. 54).

Os confrontos políticos refletem o sistema de financiamento da educação em nosso país. Na atual conjuntura, a valorização do magistério, no eixo da remuneração, encontra-se entre mecanismos e instrumentos legais, tais como os fundos contábeis, com vista à descentralização financeira.

Com o advento da Carta Magna de 1988, houve uma ampliação dos percentuais dos impostos vinculados à Educação, aumentando os recursos para sua promoção. Esta Constituição Federal, por meio do artigo 212, define que os estados, os municípios e o Distrito Federal devem investir, em educação, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos, compreendida a receita originária de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

A Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, alterou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que estabelece a obrigatoriedade de, nos dez primeiros anos de sua promulgação, os estados, o Distrito Federal e os municípios destinarem nunca menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da referida CF, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, objetivando garantir a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério, determinando a criação do fundo de financiamento da educação (Brasil, 1996c).

Desse modo, a partir da promulgação da LDB/96, a principal forma de regulação dos recursos reservados à remuneração dos docentes na educação básica passou a ser exercida pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), implantado em 1º de janeiro de 1998, em todo o país, com exceção do Para que foi em 1997.

De natureza contábil, o FUNDEF foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal pela EC n.º 14, de setembro de 1996, para assegurar a distribuição de responsabilidades

e recursos entre os estados e seus municípios. Implicou modificações no sistema de financiamento da educação pública em sua totalidade, oportunizando condições técnicas, didáticas e financeiras para a valorização do magistério, especialmente na remuneração.

Os principais objetivos do fundo, proclamados nos documentos oficiais, eram: ampliar o acesso ao ensino fundamental, reduzir as disparidades em termos de investimento entre os estados, promover a valorização dos professores do ensino fundamental com melhores salários e oportunidades de qualificação e formação continuada.

Ademais, esse Fundo preconizava a obrigatoriedade da implementação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração em todas as unidades federativas (Brasil, 1996b).

Acerca da ideologia subjacente à criação do Fundef, Lucio (2013) afirma que a focalização de políticas sociais (no caso a subvinculação de recursos públicos para o ensino fundamental), a vinculação da reforma educacional à lógica econômica e a descentralização do ensino estimulada pela implantação do Fundef foram confirmações expressivas de que, no período de vigência, o mencionado fundo de financiamento impulsionou o sentido intervencionista e condicionante do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na política educacional do Brasil. Portanto, influência de uma política neoliberal.

Compactuando com esse pensamento, Melo (2016) afirma que a reorganização na distribuição dos recursos destinados à educação pelo Fundef priorizou o ensino fundamental em detrimento de outras etapas da educação básica. Essa predileção não se deu ocasionalmente, mas seguiu recomendações superiores dos organismos internacionais e das novas exigências do processo produtivo e, por conseguinte, de princípios da gestão gerencial³¹.

Outra crítica à lei do Fundef, à época de sua implantação, refere-se à incorporação, nos cinco primeiros anos de vigência, dos gastos com a capacitação dos professores incluídos nos 60% (sessenta por cento) designados ao pagamento de seus salários (Monlevade; Ferreira, 1997). Consoante os autores, de certa forma, isso representou a transferência da remuneração dos professores habilitados para a formação dos colegas não habilitados, haja vista os recursos, que seriam partilhados em forma de salários para os professores que estavam atuando no magistério, serem destinados ao financiamento da capacitação dos colegas leigos (Lucio, 2013).

Vale ressaltar que, conforme mencionado anteriormente, o Fundef contribuiu para a efetivação da política de formação docente.

A redução no número de professores leigos também foi observada, já que a lei nº. 9.424/96 previa que, nos primeiros cinco anos do Fundo, parte dos recursos dos 60%

³¹ Termo que integra as propostas da reforma educacional brasileira na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso – 1995-2003 (Melo, 2016).

destinados à valorização dos profissionais da educação poderiam ser utilizados para a qualificação dos professores leigos (Cruz, 2022, p. 146).

Na visão de Davies (1999), na esteira de críticas ao Fundef, existia também o fato de que, em relação à valorização dos profissionais do magistério, esse fundo não melhorou a remuneração dos professores, haja vista não haver garantia de que os estados e municípios investiriam o percentual mínimo de 60% da receita para a melhoria da remuneração dos profissionais do magistério. À época, esse autor também refutou a alegação oficial de que o fundo em questão contribuiu para a melhoria na remuneração da educação básica, o que, segundo ele, não procede, por vários motivos: um é que, como esse fundo não transfere recursos novos para a educação, mas apenas redistribui, entre o estado e seus municípios, uma parte dos recursos já existentes (15% de alguns impostos) não viabiliza a valorização do magistério, mas apenas uma tímida melhoria nos salários dos professores das redes de ensino mais carentes de estados e municípios que ganharam com esse fundo. Desta forma, a valorização dos profissionais do magistério não foi efetivada satisfatoriamente.

Vale frisar que os posicionamentos apontados anteriormente foram tecidos no início da vigência do Fundef. Segundo Lucio (2013), o parecer do diagnóstico do PNE 2001-2010, no tocante ao Fundef, foi acertado quanto às grandes modificações que estariam estimulando ou provocando na remuneração do magistério. A análise reconhecia a extraordinária mudança que o Fundo estava fazendo no campo da remuneração do magistério nos estados e municípios onde o professor era mal remunerado, recebendo salários abaixo do mínimo. Entretanto, esse parecer aponta também que, nos estados e municípios em que o salário já era maior que o possibilitado por esse fundo, não houve melhoria para os professores, antes, dificuldades adicionais para determinados gestores preservarem o padrão anterior de remuneração (Brasil, 2001).

Ademais, de acordo com o diagnóstico do PNE 2001-2010, a avaliação do Fundef apontou falhas e sugeriu revisões, visando à solução dos problemas detectados. Em alguns lugares, os professores de educação infantil, de jovens e adultos e de ensino médio ficaram prejudicados (Brasil, 2001). Desta forma, as metas do PNE revelaram que a política educacional instigada pelo Banco Mundial e implementada pelo governo FHC (1995- 2002) não foi capaz de indicar uma solução que, na perspectiva da remuneração, configurasse uma saída para a valorização do magistério (Melo, 2016).

Ainda sobre a contribuição desse fundo de financiamento do ensino fundamental para a melhoria salarial dos docentes, de acordo com Davies (2008), os dados comprobatórios do aumento da remuneração dos professores no período de permanência do Fundef, apresentados

pelo MEC, devem ser analisados com bastante prudência porque, em consulta a esses profissionais e a suas entidades, surgiram resultados divergentes dos publicados pelo governo.

Com o término da vigência do Fundef (1998-2006), outra possibilidade de valorização do magistério surgiu com o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado mediante a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Ancorado no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, esse dispositivo legal alterou diversos dispositivos legais vigentes e ampliou a concepção de valorização, salientando toda a educação básica e não mais apenas o ensino fundamental.

No *caput* do Art. 2º, a Lei do Fundeb focaliza a destinação dos fundos na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua “condigna remuneração”. O art. 22 designa a aplicação obrigatória de, pelo menos, 60% (sessenta por cento) dos recursos no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, como no Fundef (Brasil, 2007).

O art. 40 adverte acerca da exigência da implantação de Planos de Carreira e sistemas de remuneração. Essa obrigação configuraria - por associação indissociável - a “remuneração condigna”. Ilustra-se, também, nesta mesma conjuntura, que esses Planos devem “contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino”. Já no art. 41, a lei do Fundeb determinava que “o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”, reafirmando os princípios constitucionais e infraconstitucionais (Brasil, 2007a). Como se sabe, a lei que regulamenta o piso foi sancionada somente em julho de 2008, quase 1 (ano) depois da data presumida.

O Fundeb vigorou 14 anos (2006-2020) e objetivou ampliar os recursos aplicados pela União, estados, municípios e Distrito Federal, de forma a contemplar toda a educação básica pública, tendo como premissa a melhoria na formação e no salário dos profissionais da educação.

Como se observa, tanto no Fundef como no Fundeb, a valorização docente deveria acontecer mediante implantação de planos de carreira e remuneração que assegurassem a articulação com as políticas de formação, objetivando, sempre, a melhoria da qualidade de ensino. Estes fundos começaram a designar recursos financeiros de, no mínimo, 60% (sessenta por cento) somente para o pagamento de pessoal vinculado à escola, em especial, os/as

professores/as, constituindo-se como impulsionadores de avanços consideráveis na valorização docente por meio da remuneração.

Conforme Gatti *et al.* (2011), tais fundos criaram dispositivo regular, possibilitando uma maior equidade na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, inicialmente com o Fundef e, posteriormente, de toda educação básica com o Fundeb. Ao fomentar o provimento de recursos para a efetivação das políticas de valorização do magistério e favorecer o próprio arcabouço político exigido nos sistemas de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes, esses fundos, devido à sua visão e lógica, foram responsáveis por normatizações básicas para a construção de políticas de valorização do magistério, mais equitativas.

Corroborando, Sales e França (2018) afirmam que tanto o Fundef quanto o Fundeb presumiram a valorização dos profissionais do magistério público. Desta forma, convém ressaltar que as primeiras políticas nacionais que, efetivamente, impactaram na remuneração docente foram as políticas de fundos. Este impacto resultou da vinculação de uma parcela dos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, baseada no número de matrículas em cada estado ou município e a reserva mínima de 60% do montante designado para o pagamento de professores em efetivo exercício. Entretanto, no Fundeb, essa aplicação era sobre um montante bem maior de receitas e alcançou toda a educação básica, consoante Quadro 6.

Quadro 6 - Fontes de receita do Fundef e Fundeb transição

FUNDEF	Transferência/ Imposto	FUNDEB	Transferência/ Imposto
15%	Contribuições de estados, DF e municípios: <ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Participação dos estados (FPE) • Fundo de Participação dos municípios (FPM) • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) • Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp) • Desoneração de Exportações [LC 87/96] *Complementação da União	20%	Contribuição de estados, DF e municípios de: <ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Participação dos Estados (FPE) • Fundo de Participação dos Municípios (FPM) • Imposto sobre circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) • Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp) • Desoneração de Exportações [LC 87/96] • Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD) • Imposto sobre Propriedade Veículos Automotores (IPVA) • Quota Parte de 50% do Imposto Territ. Rural devida aos Municípios (ITR) *Complementação da União

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Nota: o valor dessa complementação era de, no mínimo, 10%, destinados a estados que não alcançassem o valor aluno-ano definido anualmente.

Com um prazo de validade de 14 anos, o Fundeb foi substituído pelo atual Fundeb permanente, instituído como instrumento de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e está regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, constituindo-se, portanto, como um fundo contínuo da educação.

Assim como houve avanços do Fundef (1998-2006) para o Fundeb (2007-2020), o Fundeb permanente (2021-atual) trouxe importantes inovações e vantagens, as quais é oportuno destacar. Uma das mudanças mais relevantes foi a permanência, haja vista ser a principal política de financiamento da educação básica no Brasil, fundamental para assegurar recursos à Educação. Ademais, a legislação prevê revisão a cada dez anos.

O Fundeb permanente, como os anteriores, constitui-se de recursos próprios dos estados e municípios, de fontes já disponíveis. Consoante o art. 3º da lei, são receitas provenientes de, pelo menos, 20% (por cento) dos impostos/transferências relacionados no Quadro 7 (Brasil, 2020).

Quadro 7 - Fontes de receitas do Fundeb permanente

Entes federativos	Impostos	Transferências
Estados/DF	IPVA ITCD ICMS Parcela de imposto que a União eventualmente instituir (art. 157). Receitas da Dívida Ativa Tributária	FPE IPIexp
Municípios	----	Da União FPM ITR
		Do estado IPVA ICMS IPIexp

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Lei nº 14.113 (Brasil, 2020).

Além dos recursos listados no Quadro 7, os fundos que não alcançarem o valor aluno-ano definido anualmente contarão com a complementação da União (Brasil, 2020), o que consiste em outra grande inovação do Fundeb atual, em relação aos fundos anteriores. Com a nova proposta, o aporte do governo federal deve aumentar, de forma escalonada, de 10% (dez por cento) do Fundeb transição para 23% (vinte e três por cento), até 2026, no Fundeb permanente, seguindo uma lógica de implementação definida no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

O aumento acontece de forma gradativa até alcançar o percentual preconizado em cada uma das seguintes modalidades: complementação - VAAF (Valor Anual por Aluno): 10 (dez)

pontos percentuais no âmbito de cada estado e do Distrito Federal; complementação - VAAT (Valor Anual Total por Aluno): no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital; e complementação - VAAR (Valor Aluno Ano Resultado): 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas.

O VAAF é um indicador que já existia no Fundeb transição; o valor dessa complementação é de, no mínimo, 10%, destinados a estados que não alcancem o valor aluno-ano definido anualmente e são principalmente estados do Nordeste e do Norte que costumam receber a complementação da União por ele. As regras vigentes de distribuição do fundo VAAF é o modelo que também já existia no Fundeb transição. Romualdo Portela de Oliveira, diretor de Pesquisa e Avaliação do Cenpec, em matéria recente ao portal Cenpec sobre o tema, explica como é distribuída essa complementação:

Para fazer essa distribuição, ranqueiam-se os estados de acordo com o valor por estudante. O estado que tem o menor valor *per capita* recebe uma complementação até atingir o valor do segundo menor. Em seguida, esses dois estados recebem complementação até atingir o valor do terceiro. Segue-se assim, até acabar os 10% previstos de complementação da União (Oliveira, 2023, s/p).

Ainda de acordo com o supracitado diretor, ter apenas esse indicador era limitador, porque essa complementação só é feita em âmbito estadual, então existia problema de redes mais pobres dentro de estados que não eram contemplados. Além disso, existia um desequilíbrio porque o Valor Anual por Aluno (VAAF) não considera o total de recursos disponíveis para usar com educação, manutenção e desenvolvimento do ensino de uma rede, mas apenas os impostos que compõem o fundo (Oliveira, 2023).

Com relação ao VAAT, devem receber (10,5%) dos recursos da complementação as redes que não atingirem o chamado Valor Anual Total por Aluno. Neste caso, é observada a capacidade de investimento por aluno, nas redes públicas de ensino. Avança, portanto, na equalização da distribuição dos recursos entre os diferentes entes, isto é, passa a complementar não só os estados e municípios como um todo, mas cada rede pública de ensino, nas esferas estaduais, municipais e distrital.

Exemplificando: a partir do indicador Valor Anual Total por Aluno, a União deve complementar com, no mínimo, 10,5% por meio de repasse automático, em conta específica de cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital que não atingir o VAAT mínimo, mesmo que ele esteja em estados não contemplados com complementação. Estados que não recebem poderão vir a receber. Além disso, considera todos os recursos destinados à educação

de cada estado e município, e não somente aqueles provenientes do Fundeb. Dessa forma, a complementação da União fortalece o objetivo desse fundo de reduzir as desigualdades, à medida em que o dinheiro arrecadado é repassado diretamente ao ente que necessita de mais recursos.

A outra complementação é o VAAR, em que 2,5% do total dos recursos de responsabilidade da União devem ser repassados aos entes, sob alguns critérios, dentre eles o bom desempenho no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), redução das desigualdades. A regra começou a valer a partir de 2022, configurando-se como uma novidade bastante polêmica, porque, no antigo Fundeb, não existia dispositivo que vinculasse o repasse dos recursos ao desempenho de tais entes.

O Fundeb permanente também dispõe sobre a reserva de 50% do total da complementação da União - VAAT, exclusivamente para a educação infantil, cujo público são crianças de 0 a 5 anos. Em caso de falta de vagas em creches, por exemplo, ficou estabelecido que o valor poderá ser destinado para instituições privadas sem fins lucrativos, outra inovação, haja vista ser a primeira vez que a lei estabelece um percentual obrigatório de parte dos recursos da complementação destinada para investimento nessa etapa da educação básica.

O atual fundo também incorporou ao texto constitucional a referência ao CAQ (Custo Aluno Qualidade), necessário para estabelecer um padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais, mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em esforço coletivo, para fixar parâmetros de qualidade à educação. O dinheiro do Fundeb é usado para despesas com pagamento de professores e outros funcionários das escolas, equipamentos necessários ao ensino e aquisição de material didático, dentre outros, elementos/despesas de MDE previstas no artigo 70 da LDB/96.

Houve um avanço também em relação ao percentual destinado ao pagamento dos profissionais da educação. Foi ampliada para 70% a subvinculação remuneratória para profissionais da educação básica em efetivo exercício (docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional), de acordo com o inciso II do art. 26 (Brasil, 2020). Ampliou o percentual, porém, aumentou também o número de profissionais pagos com essa parcela vinculada.

É importante destacar que passam a ser incorporados outros profissionais, mas nem todos estão incluídos dentro dos 70%. Conforme Art. 26-A da Lei do atual Fundeb,

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão remunerar, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação referidos no inciso II do § 1º do art. 26 desta Lei, os portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos (Brasil, 2020, p. 13).

Com base no exposto, é inegável que esses fundos de financiamento da educação trouxeram certas contribuições para as políticas de valorização do magistério, como o provimento de recursos para a efetivação de tais políticas, por exemplo. Considera-se uma das maiores a criação de um piso salarial nacional (PSPN) aos profissionais do magistério público da educação básica, definindo também um prazo para a elaboração ou adequação de planos de carreira, no âmbito da União, estados, municípios e do Distrito Federal. No tópico abaixo, detalha-se o processo de implantação dessa lei.

3.5.2 O processo de implantação do PSPN e suas implicações na valorização salarial do magistério

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado mediante a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estipulou, naquele momento, o valor de R\$ 950,00 mensais como vencimento básico abaixo do qual nenhum profissional do magistério básico da rede pública com formação em nível médio na modalidade Normal e início de carreira poderia receber para jornada de trabalho correspondente a 40 horas semanais, obedecendo à proporcionalidade em caso de jornada diferenciada com, no máximo, 2/3 em sala de aula e, no mínimo, 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático (Brasil, 2008). No ano de sua implantação, o pagamento foi escalonado, sendo que, a partir de 2010, seu valor deveria ser integralizado.

Conforme o art. 5º, o valor do piso deve ser corrigido anualmente e de maneira progressiva após o ano em que a Lei foi publicada, baseando-se nos recursos do Fundeb e no percentual de crescimento do custo anual mínimo por aluno. O índice de reajuste do Piso Salarial é publicado via portarias expedidas pelo Governo Federal, devendo ser repassado aos docentes pelos gestores públicos no mês de janeiro. A Tabela 5 apresenta os valores do PSPN e percentuais de reajuste de 2008 a 2024.

Tabela 5 – Valores do PSPN e percentuais de reajuste (2008-2024), Brasil, 2024

Ano	Percentual de Reajuste	Valor (R\$)
2008*	-	950,00
2009*	-	950,00
2010	7,86%	1.024,67
2011	15,29%	1.181,34
2012	22,22%	1.451,00
2013	7,97%	1.567,00
2014	8,32%	1.697,00
2015	13,01%	1.917,78
2016	11,36%	2.135,64
2017	7,64%	2.298,80
2018	6,81%	2.455,35
2019	4,17%	2.557,74
2020	12,84%	2.886,24
2021**	-	-
2022	33,24%	3.845,63
2023	14,95%	4.420,55
2024	3,62%	4.580,57

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Portal do MEC³² (2024).

Notas:

(1) * Nos anos de 2008 e 2009 não foi publicada portaria de reajuste.

(2) ** No ano de 2021 não houve reajuste do PSPN.

A atualização do piso reflete a variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno, referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, determinado nacionalmente pelo governo federal. Nessa perspectiva, o PSPN deve crescer na mesma medida em que aumenta esse valor.

Segundo Melo (2016), para o cálculo do reajuste do PSPN, é feita uma projeção antecipada do valor do aluno, considerando a estimativa de crescimento e a inflação para o ano. “Essa projeção difere da receita que é aplicada, ou seja, aquela que é consolidada com base no dinheiro que, efetivamente, entra nos cofres públicos de acordo com o crescimento da economia e da inflação” (Melo, 2016, pp. 70-71).

Nesse contexto, o reajuste do piso com referência no valor consolidado do custo aluno do Fundeb não é a garantia de sempre alcançar reajustes positivos no valor do PSPN tampouco garantir a reposição da inflação, tendo em vista que o valor consolidado por aluno é resultado da disponibilidade econômica e da carga tributária, considerando, também, o número de alunos matriculados em cada rede de ensino, no que concerne ao censo escolar do ano anterior (Melo, 2016, p 72).

Ademais, a CNTE contesta o valor definido pelo MEC para o PSPN e defende que o percentual de reajuste do piso deve corresponder à diferença do valor por aluno, consolidado no ano vigente. De acordo com Souza (2018, p. 53), “existe uma dicotomia na interpretação para o

³² Disponível em: [Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 12 fev. 2024.

cálculo e implantação do PSPN nos estados e municípios”. A CNTE defende como critérios para calcular os valores correspondentes ao reajuste do piso aqueles definidos no artigo 5º da Lei do Piso, os quais apresentam aplicação prospectiva, isto é, na vigência do exercício fiscal em que o percentual foi divulgado, em consonância com o percentual de crescimento do FUNDEB. O MEC, por sua vez, estipulou outro critério de reajuste baseado no crescimento percentual do valor aluno.

Ainda conforme Souza (2018), a CNTE vem se manifestando contra as diferentes interpretações apontadas para o cálculo e implantação do PSPN nos estados e municípios, mobilizando entidades sindicais em todo o país para que o Piso Salarial seja efetivamente praticado e de maneira correta. Nesta perspectiva, disponibilizou, em 2014, uma publicação³³ intitulada “Atualização do Debate da CNTE sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica - PSPN” (Souza, 2018, p. 53).

Existem outros pontos no texto da Lei do Piso que não estão bem definidos. Conforme Moura (2015), um deles é a definição do valor do piso salarial apenas para os profissionais do ensino com formação em magistério de nível médio, não estabelecendo percentuais de diferenciação para os vencimentos daqueles que possuem formação de nível superior. Desta forma, prevalece o entendimento legalmente estabelecido na LDB (art. 67, inciso IV) de que os profissionais da educação sejam remunerados respeitando a titulação ou habilitação, considerando o estabelecido nos estatutos e planos de carreira do magistério público (Brasil, 1996a).

Outro ponto que não ficou bem ajustado no que se refere à definição do valor do piso vinculado às especificidades dos profissionais docentes, relacionadas no §1º, do art. 2º, é o de que

o legislador vincula o valor “para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”, indicando, assim, pela semântica do artigo definido (“a”) e pela expressão delimitadora (“de, no máximo”), que para outras jornadas de trabalho - inferiores - possa ser aplicado o mesmo valor, sem proporção. Pelo vazio da lei, com a ambiguidade de seus dispositivos, esta questão deverá ser dirimida no âmbito dos Planos de Carreira nos estados e municípios (Moura, 2015, p. 87).

Desta forma, é comum os entes federados aplicarem a proporcionalidade ao valor do Piso considerando como jornada de trabalho 40 (quarenta) horas semanais, limite máximo,

³³ Na página 12 desse documento consta uma tabela comparando os percentuais adotados desde o ano da publicação da Lei do Piso, em concordância com o crescimento per capita do FUNDEB aos índices definidos pelo MEC para corrigir o PSPN (Souza, 2018).

ferindo, assim, o princípio valorativo da mencionada lei, seja por erro de interpretação ou intenção governamental, assevera (Moura, 2015).

Entretanto esse dispositivo traz uma grande contribuição ao fixar um valor mínimo nacional como vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, considerando a formação de nível médio, na modalidade Normal, e ao reservar um terço da carga horária para as atividades docentes que não são de interação direta com o educando, isto é, o horário pedagógico, destinado ao planejamento das atividades docentes. Segundo Debovi (2011), o Piso combateria ainda a multijornada e o subemprego, ao permitir que parte da carga horária do professor seja dedicada à avaliação e à participação nas atividades da escola que não sejam de interação com os educandos.

Desta forma, a Lei do Piso tem se tornado uma importante ferramenta no combate à precarização do trabalho docente, com o objetivo de regulamentar a carreira do magistério brasileiro com padrões salariais mínimos, comuns a todos os estados e municípios. Está articulada sob o tripé formação, carreira e remuneração e, ao determinar o PSPN, estabelece (Art. 6º) a obrigatoriedade de implantação ou adequação de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, fixando o prazo máximo de até 31 de dezembro de 2009, visando ao cumprimento do piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasil, 2008).

Pode-se dizer que é a concretização do principal instrumento para a valorização do magistério público da educação básica. O § 1º do art. 2º define o PSPN como o valor inferior ao qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão instituir o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica (Brasil, 2008). Desta forma, deve ser assegurado que nenhuma rede pública de ensino pague valor inferior ao estabelecido para o Piso.

O Piso configura-se como uma relevante conquista para os profissionais do magistério de todas as redes públicas de ensino, resultante de luta por parte dessa categoria, fundamental prerrogativa legal para a valorização profissional em referência a melhores vencimentos e jornada de trabalho. “A definição do piso constitui uma das principais lutas do movimento sindical dos professores e o fator de maior resistência por parte dos Estados e Municípios” (Sales; França, 2018, p. 462). Esse dispositivo legal notadamente retrata a consolidação das lutas da categoria em prol de melhores condições de trabalho e salários dignos dos profissionais da educação, completam Fernandes e Rodriguez (2011).

Assim, a institucionalização do PSPN colaborou significativamente para avanços no tocante à remuneração dos profissionais da educação básica, os quais são definidos como

aqueles que atuam na docência ou que desenvolvem atividades de suporte pedagógico, como direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidos no âmbito das unidades escolares de educação básica, que tenham a formação mínima determinada pela LDB.

A implantação desse dispositivo legal favoreceu a garantia de um patamar mínimo de vencimento, a partir do qual cada esfera administrativa cuida do pagamento do seu quadro de pessoas. Porém sua aprovação não significou o fim da luta. A Lei do Piso sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 4.167, ajuizada junto ao Supremo Tribunal Federal, em 28 de outubro de 2008, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, solicitada pelos governos estaduais, à época: Yeda Crusius (Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB), do Rio Grande do Sul; Luiz Henrique da Silveira (Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB), de Santa Catarina; Roberto Requião de Mello e Silva (Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB), do Paraná; Cid Gomes (Partido Socialista Brasileiro-PSB), do Ceará, e André Puccinelli (Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB), do Mato Grosso do Sul (Melo, 2016).

Com a Lei nº 11.738/2008 julgada absolutamente constitucional, ficou estabelecido que nenhum docente da educação básica da rede pública de ensino pode receber vencimento inicial inferior ao determinado nessa legislação. Destaca-se que vencimento inicial e remuneração não são semelhantes, e o PSPN se refere aos vencimentos iniciais (sem acréscimo de demais vantagens, gratificações, incentivos por méritos e abonos) que o professor com formação em nível médio, em início de carreira, deve receber por uma jornada de 40 horas semanais de trabalho (Brasil, 2008).

Na prática isso significa que todos os docentes da educação básica pública que recebam vencimento inicial inferior ao determinado na Lei têm o direito (subjeto) de exigir judicialmente o recebimento do valor legal, podendo acessar a justiça de forma individual ou coletiva. A não existência ou não adequação dos planos de carreira – mesmo sendo uma determinação importantíssima da Lei - não justifica ou autoriza o descumprimento da Lei (Ximenes, 2011, p. 23).

Os sindicatos dos trabalhadores da educação poderão impetrar ações coletivas nesse sentido, representando todos os profissionais filiados que forem submetidos a essa situação, também para requerer o retroativo dos valores não recebidos.

Desta forma, a constitucionalidade da Lei do PSPN representou uma vitória para os profissionais da educação, cuja luta passa a ser focada, desse momento em diante, na reivindicação pela implementação do piso em todas as redes públicas nas diversas unidades

federadas. Em contrapartida, alguns governos alegavam que cumpriam o piso, pelo fato de o valor pago aos seus professores, constante em seus contracheques, corresponder ao que era determinado pela legislação, mas, na verdade, o que se verificava, nos contracheques, perfazia ao que se denomina de remuneração. Na compreensão desses governos, o que seria o Piso Salarial inicial, ou seja, o salário-base mínimo a ser pago, tornava-se o teto salarial (França, 2009).

Ainda se encontra muita resistência por parte dos gestores públicos municipais e estaduais para sua efetivação. Não o praticam da forma que foi idealizado, isto é, como uma quantia mínima a ser paga aos educadores, e não máxima, e agregam gratificações e benefícios; com isso, ao invés de ganhos, o docente passa a ter perdas salariais. Por esse e outros motivos, a efetivação das políticas educacionais no Brasil necessita de permanente acompanhamento e reivindicação pela sociedade, uma vez que nem sempre o que está preconizado na lei é observado e praticado pelos gestores públicos.

Acerca desta questão, é importante enfatizar que anualmente é estabelecido o valor e o percentual que devem ser reajustados nos salários dos profissionais do magistério. Entretanto, na referida lei, está determinada a obrigatoriedade do cumprimento do valor do piso salarial nacional dos profissionais fixado anualmente, porém não determina, expressamente, que os governos municipais e estaduais são obrigados a aplicar o percentual de reajuste que é aprovado em cada ano pelo governo federal, de forma integral e linear aos docentes em todos os níveis da carreira.

Com isso, como a aplicação da Lei do Piso está relacionada às políticas de cada sistema de ensino, tanto estaduais quanto municipais, muitos estados e municípios que pagam aos seus professores salários iguais ou superiores ao valor do piso nacional em vigência não reajustam os salários dos profissionais da educação de forma linear, isto é, para todos os níveis da carreira, visto que geralmente aplicam um percentual de reajuste menor do que o aprovado anualmente, alegando que já pagam o valor do PSPN e/ou que há escassez de recursos orçamentários para o fazerem.

A pesquisa de Cruz, Silva e Sousa (2021), intitulada: “A Remuneração Docente no Siope: Limites e Potencialidades do Banco Dados Analítico”, revela que, dos 12.717 docentes de 163 redes municipais piauienses, 33,5% receberam abaixo do PSPN no ano de 2019. As autoras destacam também os problemas na inserção dos dados do Siope em relação à variável “salário e vencimento”, pois, para elas, existe uma utilização inadequada dos conceitos de vencimento e remuneração, o que sinaliza para a necessidade de ajustes na forma de organização e alimentação dos dados, condição essencial para que eles possam ser referência como fonte de informação para o controle social sobre as políticas públicas no âmbito

educacional. Contudo as autoras afirmam o considerável potencial desse banco de dados para as pesquisas sobre remuneração docente, por armazenar informações acerca da formação, carga horária de trabalho e política remuneratória dos trabalhadores da educação dos municípios brasileiros, por unidade escolar, desde a implantação do Piso Salarial (Cruz; Silva; Sousa, 2021).

Os resultados da meta 18³⁴ do PNE (2014-2024), contidos no relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas desse plano apontam que, com relação ao indicador 18C (percentual de unidades federativas que atendem ao PSNP), dezesseis unidades da federação (59,34%) cumpriam o piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) no ano-base da pesquisa (2021). Os estados do Acre, Minas Gerais e Mato Grosso declararam não existirem, em suas redes, professores com jornada semanal de 40 horas; Pará, Ceará, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo recebiam o vencimento básico inicial menor que o previsto; e os outros estados e Distrito Federal informaram cumprir a Lei do PSNP (INEP, 2024).

Quanto ao indicador 18G (percentual de municípios que atendem ao PSNP), 60,1% dos municípios declararam possuir professores(as) com jornada de trabalho de 40 horas semanais e com vencimento básico igual ou superior ao PSNP/2021, e 32% afirmaram não possuir professores em regime de 40h semanais (INEP, 2024).

O citado relatório mostra que ao desagregar o Indicador 18G, considerando as grandes regiões, há uma considerável variação. Merecem destaque as seguintes ponderações: na região Norte, 78,4% dos municípios declararam cumprir a lei do piso, percentual maior que o dobro encontrado na região Sudeste, com 32,1% dos municípios atendendo a essa condição.

Entre os estados brasileiros, o Rio de Janeiro apresentou o menor percentual de municípios que afirmaram possuir professores com jornada de 40 horas e recebendo o valor igual ou maior ao piso pago naquele ano (10,9%) e o maior percentual dos municípios que informaram não possuir professores com jornada de 40 horas (84,8%). O estado do Piauí foi o ente federado que teve maior percentual de municípios que pagaram o valor igual ou superior ao estabelecido para professores com jornada de 40 horas (95,1%) (INEP, 2024).

Dessa forma, em todo o País, nos estados do Amapá, Piauí, Ceará e Rondônia, mais de 90% dos municípios possuíam professores cumprindo 40 horas semanais e recebendo o valor do piso, enquanto nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, em menos de 20% dos municípios isso acontece (INEP, 2024, p. 406).

³⁴ 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 (INEP, 2024, p. 394).

Na oportunidade, foi questionado, aos gestores municipais e estaduais se os professores com jornada de 40 horas semanais recebiam o vencimento básico inicial igual ou superior a R\$ 2.886,24 mensais, valor do PSNP em 2021, período das pesquisas. Com base nos dados desse relatório, verifica-se que um significativo número de estados e municípios não cumpriam o piso, mas que a maioria pagava os salários acima do valor fixado para o piso aos seus professores. Entretanto outro ponto precisa ser considerado, pois, mesmo nas redes de ensino que apresentam um dos melhores vencimentos, existe um indicativo de que a remuneração docente ainda é incipiente. Isso se justifica pela necessidade de equiparação dos salários dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com outras categorias profissionais com escolaridade equivalente.

Acerca da equiparação salarial, estudo de Gatti e Barreto (2009) mostrou que, até então, essa média salarial permanecia inferior à de outros trabalhadores com o mesmo nível de formação. Pesquisa realizada por Alves e Pinto (2011) revelou que o salário médio dos professores era 38% menor do que os demais profissionais com nível superior completo ou incompleto. A mesma investigação aponta que 10,5% dos professores têm outra atividade para cumular à renda.

Ainda acerca da equiparação salarial, no relatório do 5º ciclo de monitoramento do referido PNE (2014-2024), os indicadores da 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 - apontam avanço na equiparação do rendimento médio dos profissionais da educação das redes públicas de educação básica em relação aos demais profissionais. A relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal desses dois grupos aumentou de 65,2%, para 86,9%, em 2023, um crescimento de 21,7 pontos percentuais, ao longo do período.

Porém, apesar do avanço observado no indicador que apura o cumprimento da Meta 17, em 2023, a remuneração média dos profissionais do magistério ficou 13,1% menor que a dos demais profissionais com a mesma escolaridade, faltando apenas um ano para o fim de vigência do atual PNE (2014-2024). Desta forma, o plano tende a encerrar sem que haja a equiparação da remuneração entre os profissionais do magistério e os demais profissionais com formação equivalente. Vale lembrar que essa meta estabelece que a equiparação deveria ter ocorrido até 2020, o que não aconteceu.

Comporta ressaltar também que, conforme esse relatório, a maior contribuição para a progressão do indicador foi a forte retração que ocorreu na remuneração dos demais profissionais com escolaridade equivalente (-20,9%). O avanço nesse indicador ocorreu de

forma indesejável, visto que a remuneração média dos profissionais do magistério pouco evoluiu (apenas 5,3%) no período (INEP, 2024).

Fica evidente a importância da efetiva implantação do piso salarial para a categoria docente, em todas as redes de ensino, a fim de promover a valorização salarial e equiparação com as demais categorias profissionais, pois o valor mínimo nacional determinado pelo PSPN a ser pago no vencimento dos professores, embora considerado pequeno comparado à média salarial de outros profissionais, é o ponto de partida de uma gradativa valorização docente.

No entanto, embora a valorização docente estivesse atrelada à questão da remuneração e os estados e municípios tenham adaptado suas legislações para efetivar maiores percentuais, os professores concordam que valorizar requer estas e outras ações desenvolvidas como política de Estado, estimulando a profissionalização, com o reconhecimento público das especificidades profissionais docentes, sua relevância e função social dentro de sistemas de carreira a serem construídos de forma democrática, conforme determina a legislação em vigor.

4 VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO

Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca.

Paulo Freire

A formação é um importante elemento de valorização; constitui porta de entrada para a carreira (Freire, 2015). Partindo dessa premissa, o principal propósito deste capítulo é contemplar o quarto objetivo específico que consiste em analisar os indicadores sobre valorização docente, na dimensão formação, estabelecendo comparativos entre as regiões. Assim, a partir dos dados quantitativos e do estudo bibliográfico e documental, apresenta-se um retrato sobre essa valorização. O primeiro tópico aborda a formação inicial dos professores.

4.1 Formação inicial em área específica de atuação docente

No que tange à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, definindo que este curso se destina à formação de professores para exercer funções de magistério nas referidas etapas da educação básica, bem como em cursos específicos de formação profissional de nível médio na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam requeridos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006a).

Esse parecer também define, no inciso VI do artigo 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz, em seu bojo, a exigência da formação adequada para a atuação no magistério da educação básica. Assim, fundamentada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a meta 15 desse PNE, visando assegurar uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, ressalta o objetivo dessa LDB, de garantir formação específica em nível superior, obtida em curso de

licenciatura na área de conhecimento específica a todos os docentes que atuam neste nível de ensino.

Essa meta é monitorada por meio de quatro indicadores, concernentes à proporção de docências³⁵ em cada etapa da educação básica, quais sejam: indicador 15A – educação infantil; indicador 15B – anos iniciais do ensino fundamental; indicador 15C – anos finais do ensino fundamental; e indicador 15D – ensino médio. Para o cômputo do indicador 15B, referente à proporção de docências dos anos iniciais com professores cuja formação superior, está adequada, em razão de sua natureza multidisciplinar, foram consideradas compatíveis as formações docentes de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em Pedagogia.

Sobre a adequação da formação docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, o levantamento de dados realizado pelo INEP e publicado no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE 2014-2024 aponta que, em âmbito nacional, essa adequação evoluiu de 54%, em 2013, para 71,2%, em 2021, e 74,9%, em 2023, correspondendo a uma evolução expressiva de 20,9% pontos percentuais. Esta etapa apresentou o maior crescimento no período.

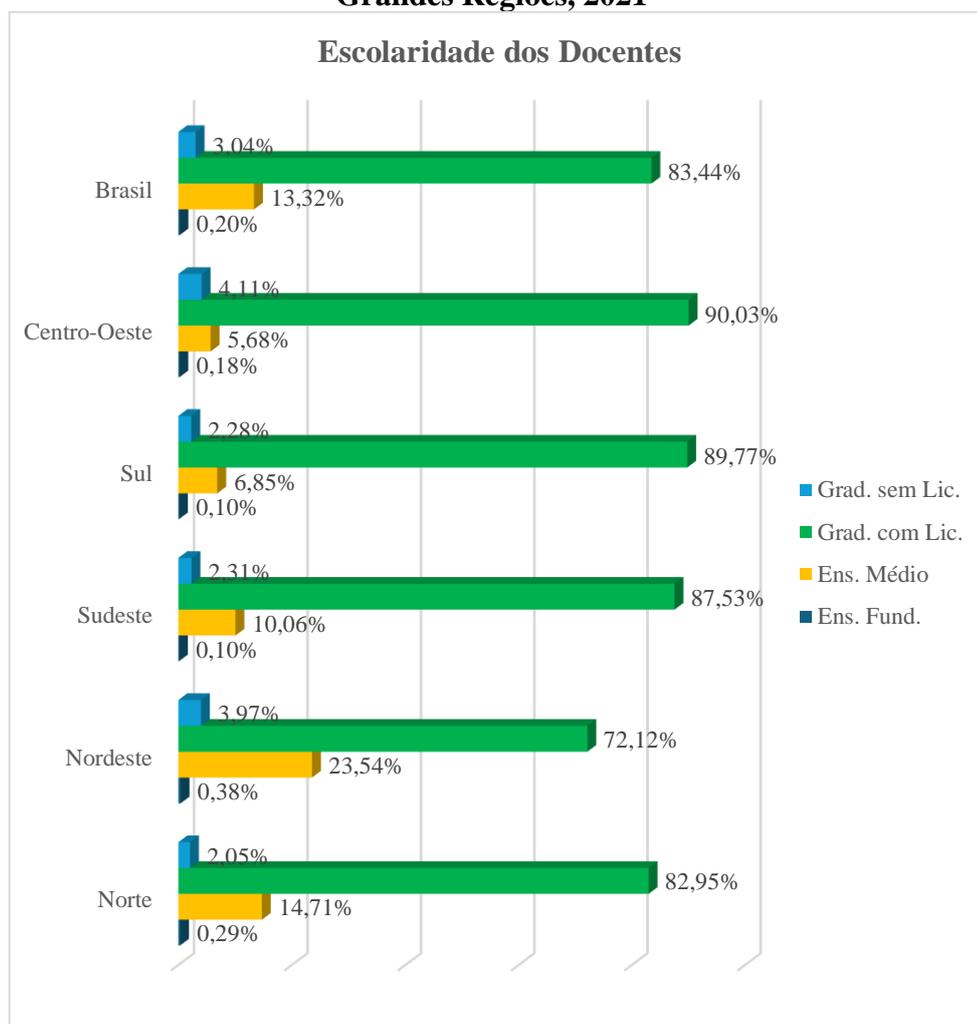
Com relação às grandes regiões, Nordeste e Norte, observou-se evolução de 27,3 p.p. e 25,0 p.p respectivamente, os maiores aumentos no percentual de adequação da formação docente nessa etapa de ensino (INEP, 2024).

No entanto, apesar do crescimento apontado, a meta 15 não será cumprida, considerando que o levantamento é referente a 2023 e o final da vigência do referido plano é 2024, ponderando, ainda, que mais de 25% das docências não tinham a formação adequada em 2021.

Buscou-se traçar um perfil formativo dos professores da amostra analisada, considerando essa formação específica apresentada, porém o questionário da prova SAEB/2021, ao contrário de edições anteriores, não contém informações sobre a formação inicial dos docentes. Desta forma, recorreram-se aos dados das sinopses estatísticas do censo escolar 2021 para a construção do Gráfico 8, o qual traz a escolaridade e a formação acadêmica do quantitativo geral de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, por região, no referido ano.

³⁵ Docência corresponde à “ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências” (Brasil, Inep, 2014, p. 4).

Gráfico 8 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica, Censo Escolar 2021, adaptada pela autora (INEP, 2022b).

Sobre o Gráfico 8, primeiramente destaca-se que, em nível de Brasil, do quantitativo total de professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2021 (741.161), a grande maioria tem nível superior, sendo 83,44% graduação com licenciatura e 3,04% sem licenciatura. Embora não especificado na sinopse estatística do referido ano, os Microdados do censo escolar apontam que a grande maioria possui o curso de Licenciatura em Pedagogia (INEP, 2021).

Ainda conforme o Gráfico 8, é importante destacar a existência de (0,20%) professores que ainda possuem apenas ensino fundamental, o que corresponde a 1.490 casos, dos quais 768,

maior percentual entre as regiões, estão no Nordeste. Os docentes com ensino médio³⁶ são 13,3%, contabilizando 98.716 entre docentes do ensino médio com e sem magistério (INEP, 2021).

Acerca dos docentes que não têm a formação mínima para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se, portanto, que, mesmo após mais de duas décadas de vigência da LDB/96, ainda se encontra um número significativo de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sem diploma de nível superior, o que não é uma realidade apenas dessa etapa de ensino. Conforme a referenciada sinopse, dos 516.484 docentes que atuam no ensino médio, por exemplo, 249 possuem apenas o ensino fundamental e 13.250 têm como maior escolaridade o ensino médio. Estas são condições que vão de encontro ao que está determinado na legislação educacional brasileira (INEP, 2021).

Sobre a formação inicial, enfatiza-se que a LDB/1996, tratando a formação docente como requisito fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, estabelece que a formação de docentes para atuar no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como da educação infantil, deve ser realizada em universidades, em curso de licenciatura, de graduação plena, sendo permitida como formação mínima a de nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996a).

Salienta-se também que, atualmente, devido a essa permissão legal do curso Magistério de Nível Médio como requisito mínimo para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, embora aparentemente extinto, a Tabela 4, exposta no capítulo 3 desta tese, mostra que esse curso permanece sendo ofertado como espaço de formação inicial, em 14 estados do país, em razão de ainda existirem professores atuando sem a exigência mínima adequada, de acordo com o Gráfico 8, em questão.

Ao estabelecer comparativos entre as regiões, a partir dos indicadores do Gráfico 8, considerando os percentuais em relação ao total de professores em cada uma delas, destacam-se as seguintes percepções:

- ✓ O Nordeste, com 203.254 docentes, lidera o ranking de maior quantitativo de professores que possuem como maior escolaridade o ensino médio (23,54%). Em segundo lugar, o Norte, com 14,71% dos 66.450 casos. Essas duas regiões apresentam também o maior percentual de professores com apenas ensino fundamental (INEP, 2021);
- ✓ Em relação aos docentes que possuem licenciatura, a região Centro-Oeste apresenta

³⁶ Na sinopse estatística em questão, não aparece a informação do ensino médio com e sem magistério separadamente.

o mais expressivo percentual, 90,03% dos 58.865 casos, ficando o Sul bem próximo, 89,77% de 117.476 professores. O Nordeste e Norte apresentam os menores quantitativos em termos percentuais, 72,12% e 82,95%, de modo respectivo, inferior ao percentual em nível de Brasil (INEP, 2021).

A partir desta análise, observa-se que as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentam melhores indicadores em relação à escolaridade e formação acadêmica dos docentes do que as regiões Norte e Nordeste, isto é, apresentam um melhor índice de valorização quanto à formação inicial. Com este achado, surge o seguinte questionamento: que políticas de formação foram e estão sendo desenvolvidas nas regiões que apresentam melhores indicadores?

Evidencia-se que, mesmo a valorização tendo se constituído matéria assegurada nas legislações educacionais brasileiras existentes e constantemente tenha sido objeto de ações governamentais, o país ainda não teve o devido sucesso na resolução das insuficiências no que concerne ao cumprimento do requisito mínimo da formação dos professores para o desempenho da atividade docente na educação básica, qual seja: o grau de licenciatura plena (Brasil, 1996a; Silva, 2015).

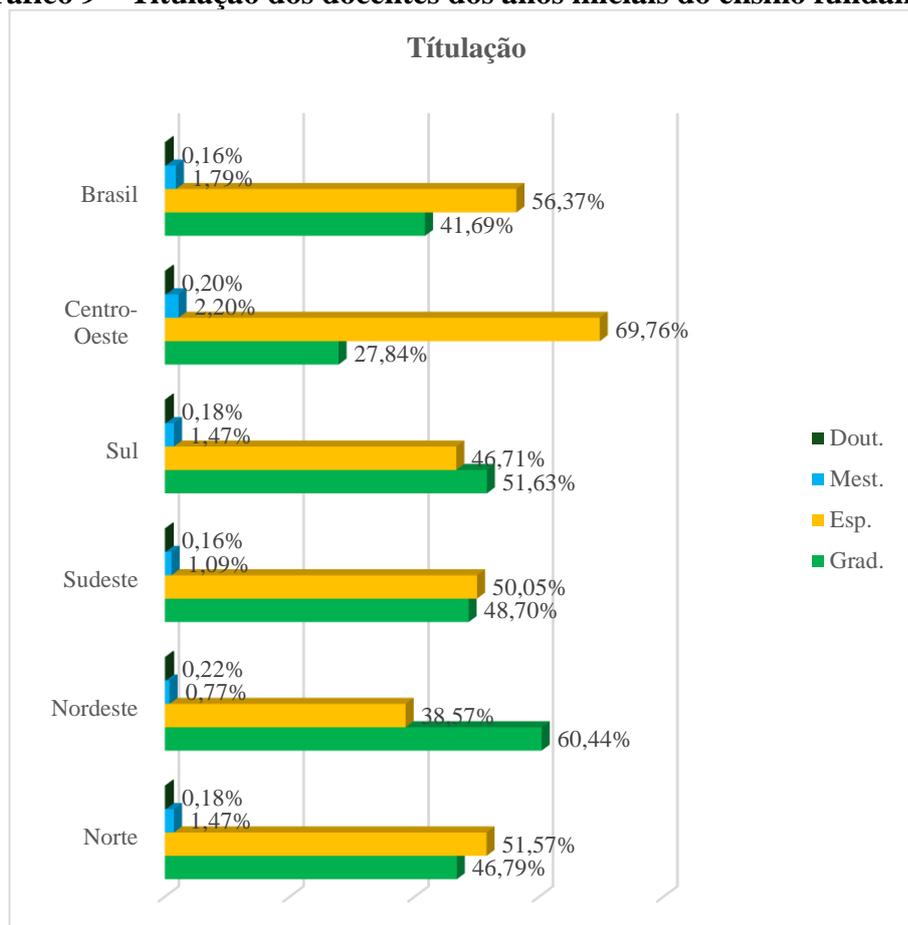
Silva (2015) entende que, pelo número de programas e ações desenvolvidos no âmbito da formação de professores, a partir da publicação da LDB, o Brasil já teria equacionado a problemática da formação inicial em nível superior, em curso de licenciatura, dos profissionais em exercício da docência, nas redes de ensino, se, ao contrário de realizar ações focalizadas, desenvolvesse ações articuladas de valorização (Silva, 2015).

Tão importante quanto o incentivo à qualificação por meio da graduação é o investimento em políticas de estímulo à pós-graduação, tema abordado no tópico seguinte.

4.2 Pós-graduação (titulação)

Neste tópico discute-se a valorização quanto à titulação obtida por meio de formação continuada em cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* e à contribuição das políticas educacionais para a qualificação dos docentes no Brasil, estabelecendo, sempre que possível, comparativos entre as regiões. Semelhantemente ao item escolaridade, utilizaram-se também dados da sinopse estatística do censo escolar 2021 para apresentar o cenário sobre a formação acadêmica do quantitativo geral de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e por região, no referenciado ano.

Nesse propósito, o Gráfico 9 traz a titulação do quantitativo geral de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, por região.

Gráfico 9 – Titulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental/2021

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica, Censo Escolar 2021, adaptado pela autora (INEP, 2022b).

Em relação aos dados sobre a titulação, apresentados no Gráfico 9, identifica-se que ainda é consideravelmente pequeno o número de professores dos anos iniciais com pós-graduação: do contingente de 741.161 docentes, apenas 51,57% tinham especialização, pouco mais de 1,47% mestrado e apenas 0,18% doutorado.

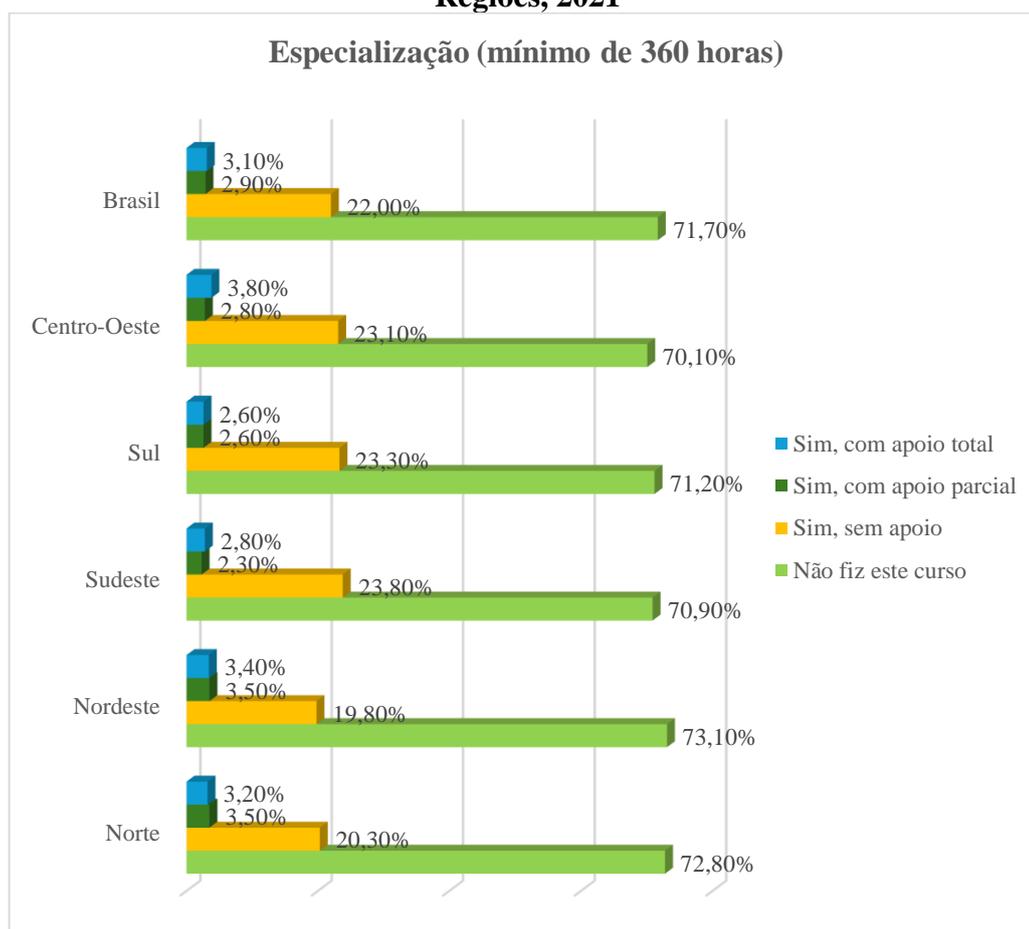
Comparando os percentuais em relação ao total de professores em cada região, destacam-se as seguintes percepções: o Sul lidera com o maior percentual de docentes com especialização e mestrado, 69,76% e 2,20%, na devida ordem. O Norte apresenta menor percentual de professores especialistas, cerca de 38,57%, e de mestres, 0,77%. Semelhante à análise feita sobre o Gráfico 8, observa-se que as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentam melhores indicadores no que tange à formação continuada dos docentes.

Acerca das políticas de formação continuada dos docentes, a oferta e o apoio constituem importantes incentivos para viabilizar a realização de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Neste sentido, é feita uma análise sobre a realização de pós-graduação com incentivo da secretaria ou mantenedora à qual o docente está vinculado,

baseado em dados do questionário respondido pelo professor, a partir dos quais foram feitas algumas tabulações cruzadas entre variáveis.

O gráfico 10, a seguir, foi construído mediante respostas dos docentes à questão 54 do questionário destinado a eles, que traz o seguinte enunciado: “durante este ano, indique o(s) nível(is) de cursos de pós-graduação que você cursou e se recebeu apoio da secretaria ou mantenedora para realizá-lo: - Especialização (mínimo de 360 horas)”.

Gráfico 10 – Apoio para a realização de pós-graduação *lato sensu*, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

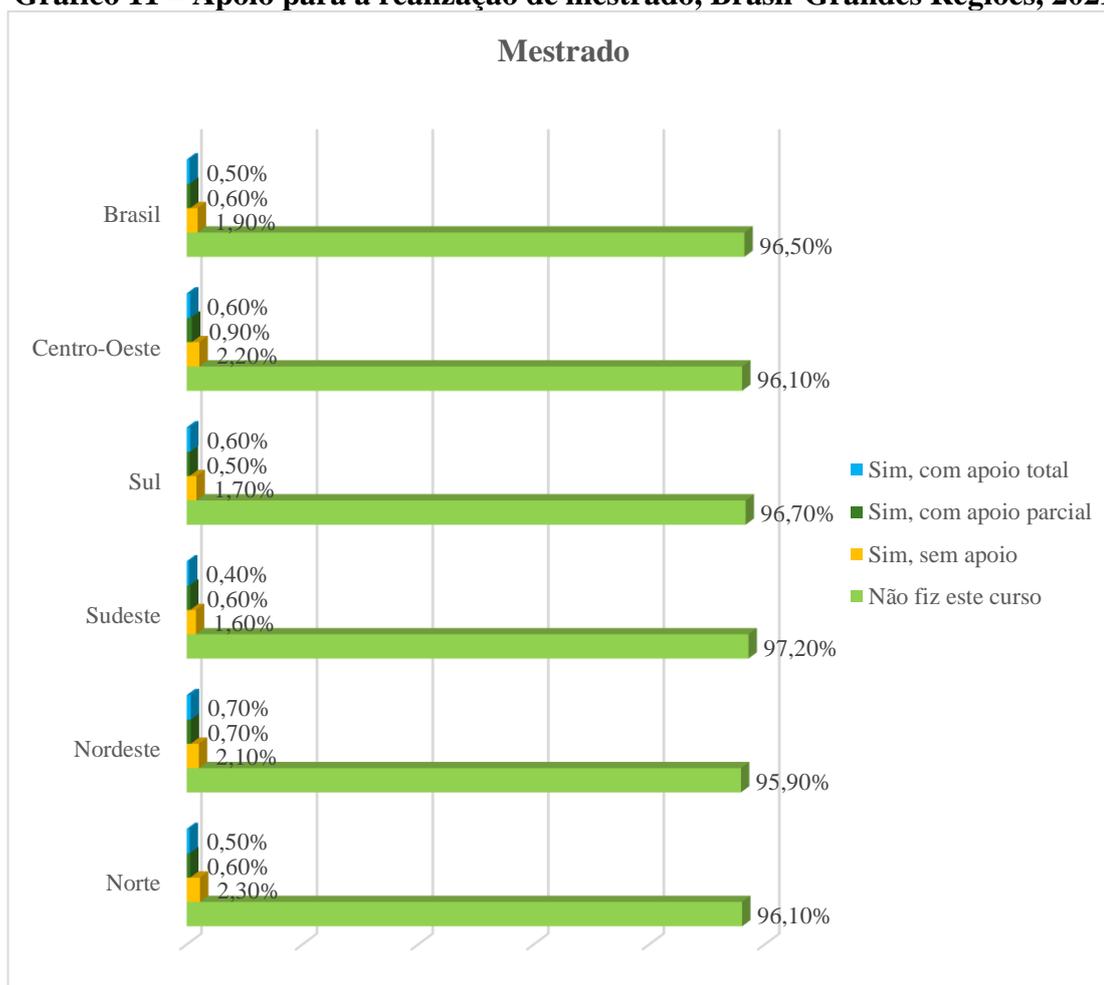
Conforme apresentado no Gráfico 10, a maioria dos docentes desta amostra declarou não ter feito pós-graduação *lato sensu*, 71,7% dos 24.078, um percentual muito expressivo. Dos docentes que cursaram a especialização, 22,0% responderam que não tiveram apoio da secretaria ou mantenedora, apenas 2,9% cursaram com apoio parcial e 3,1% tiveram apoio total.

De acordo com o enunciado da questão em comento, como apoio deve ser considerado dispensa no horário de trabalho, bolsa ou custeio do curso. Pelos percentuais apresentados em

todas as regiões, observa-se bem tímido o apoio para a realização do curso em questão. As regiões Norte e Nordeste apresentam maior percentual de professores que realizaram a especialização com apoio parcial, porém é a região Sul que tem o percentual mais alto na alternativa: “sim, com apoio total”. Entretanto, importa mencionar que, embora sem apoio, os docentes custeiam sua pós-graduação, visando à formação e à progressão na carreira.

Da mesma forma, buscou-se verificar os indicadores em relação ao apoio à realização de pós-graduação *stricto sensu*. O Gráfico 11 explicita os resultados sobre o mestrado.

Gráfico 11 – Apoio para a realização de mestrado, Brasil-Grandes Regiões, 2021

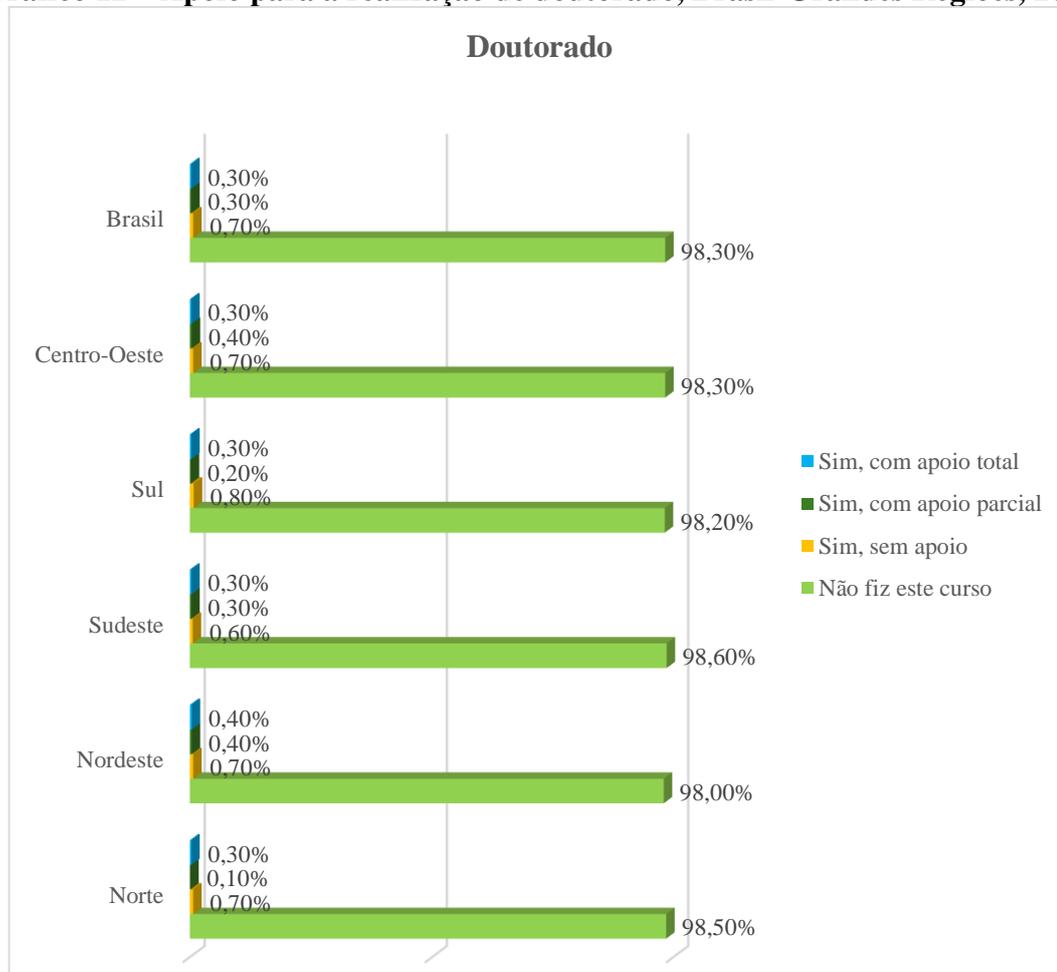


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 11 mostra que é mínimo o percentual de profissionais docentes que cursaram mestrado. Em relação ao apoio da secretaria para realização desse curso, do quantitativo que compõe essa amostra, 1,9% cursou mestrado sem apoio; somente 0,6% teve apoio parcial e 0,5% apoio total. Embora os percentuais entre as regiões se aproximem bastante e alguns sejam iguais, a região Sul se destaca com pequena vantagem em relação às demais.

No que concerne ao apoio para realização de doutorado, os resultados estão explicitados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Apoio para a realização de doutorado, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O cenário é ainda mais crítico quando se analisa o apoio da secretaria ou mantenedora para realização de doutorado. O Gráfico 12 revela que, do total de professores da amostra, 0,7% cursou sem apoio; apenas 0,3% teve apoio parcial e 0,3% apoio total. Comparando os indicadores de apoio em cada região, o Nordeste tem uma diferença de 0,1% a mais que as demais (Brasil, 2021). Os percentuais apresentados evidenciam ínfimo o incentivo à qualificação para a realização das pós-graduações *stricto sensu* em questão, em todas as regiões, quando deveria haver maior incentivo por parte dos gestores para o alcance da meta 16 do PNE 2014-2024, que se destina à promoção da formação e valorização dos profissionais da educação.

Diante desse cenário, convém ressaltar, são descritos dois propósitos para a meta 16: o primeiro é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até

2024, último ano de vigência do PNE. Visando monitorar esse primeiro propósito, foi definido o indicador 16A, que corresponde ao percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

De acordo com o indicador 16A, apresentado no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE em vigência, o percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) cresceu, no período de 2013 a 2023, de 30,2% para 48,1%, sem ter alcançado a meta de 50%. O crescimento foi de 17,9 pontos percentuais (INEP, 2024).

O crescimento no percentual de professores com pós-graduação nesse período se deveu particularmente à titulação em nível de especialização. Em 2023, 43,7% dos docentes na educação básica possuíam o nível de especialização, 3,3%, de mestrado e 1,0%, de doutorado (INEP, 2024, p. 369).

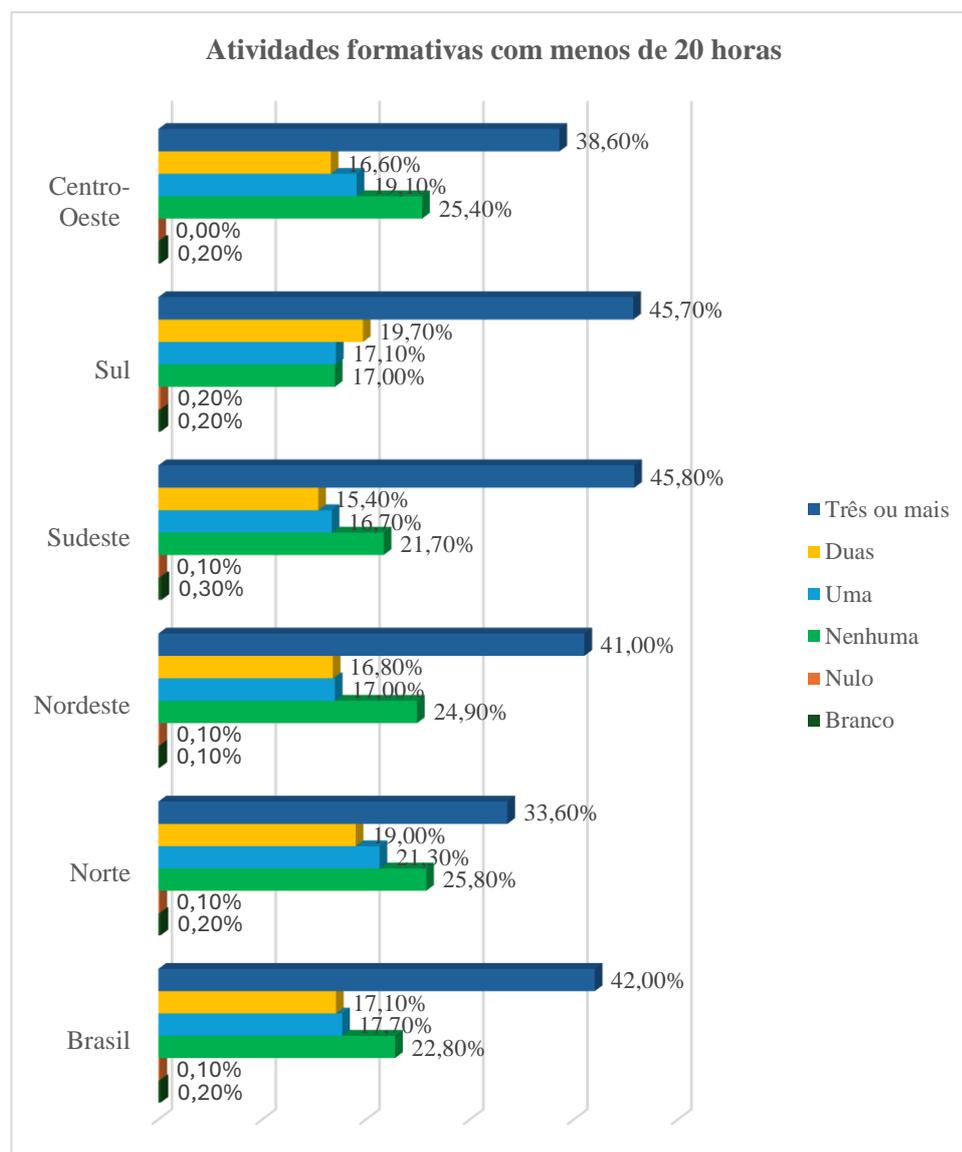
Consoante o citado relatório de monitoramento, existe desigualdade regional no tocante à formação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação: em 2023, os mais elevados percentuais de professores pós-graduados estão nas regiões Sul (65,4%) e Centro-Oeste (60,8%); na sequência, as regiões Nordeste (46,9%), Sudeste (41,7%) e Norte (41,3%) (INEP, 2024).

Além do incentivo à qualificação em relação à formação em nível de graduação e pós-graduação, é importante o investimento em formações continuadas em serviço, por meio de cursos de aperfeiçoamento e/ou cursos de capacitação de curta e longa duração, tema discutido no próximo tópico.

4.3 Cursos de aperfeiçoamento e/ou curso de capacitação

A prática docente é indissociável do trabalho profissional, assim, exige preparação, estudo e tempo. Segundo Pimenta (1999), o exercício da docência, pela sua complexidade, requer saberes experienciais, conhecimentos da área específica e saberes pedagógicos. O professor necessita adquirir muitos conhecimentos, competências e habilidades para lidar com as inúmeras situações e desafios que surgem diariamente no processo de ensino e aprendizagem, sendo imprescindível que os docentes estejam se qualificando constantemente. Nessa direção, entendendo a importância da formação continuada para a atualização e qualificação docentes, reportou-se às manifestações dos docentes em relação à realização de atividades formativas/cursos de aperfeiçoamento. O Gráfico 13 se refere às atividades formativas/cursos com menos de 20 horas.

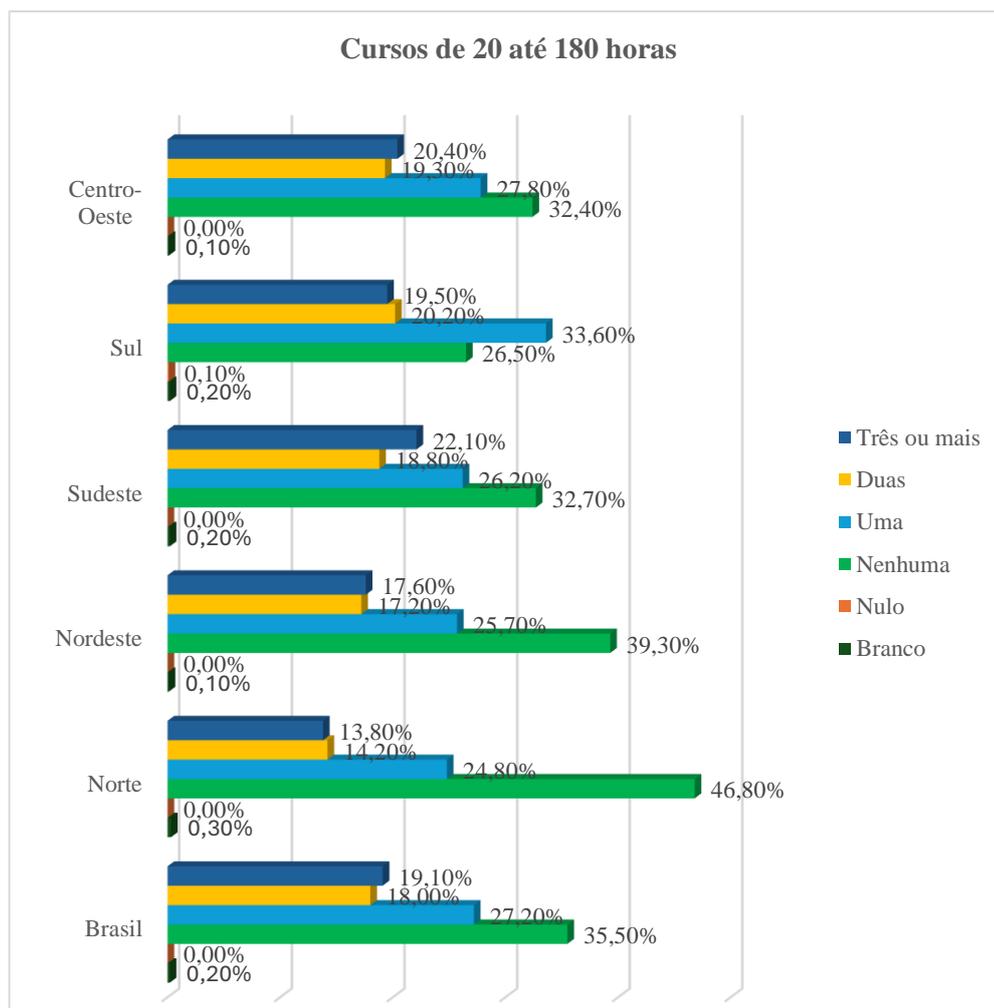
Gráfico 13 – Realização de atividade formativa/cursos com menos de 20 horas, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Do Gráfico 13 destaca-se que, em âmbito de Brasil, 22,80% dos docentes não participaram de nenhuma atividade/cursos com carga horária de até 20 horas em 2021. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, os percentuais são mais elevados que a média nacional, 25,80% e 25,40%, respectivamente e a região Sul apresenta os maiores percentuais de professores que realizaram esse tipo de formação no ano referenciado. São mais de 83% totalizando os docentes que realizaram uma, duas, três ou mais atividades de formação. Quando se analisam os indicadores de participação em cursos com carga horária de 20 a 180 horas, os percentuais de participação são menores, conforme aponta o Gráfico 14.

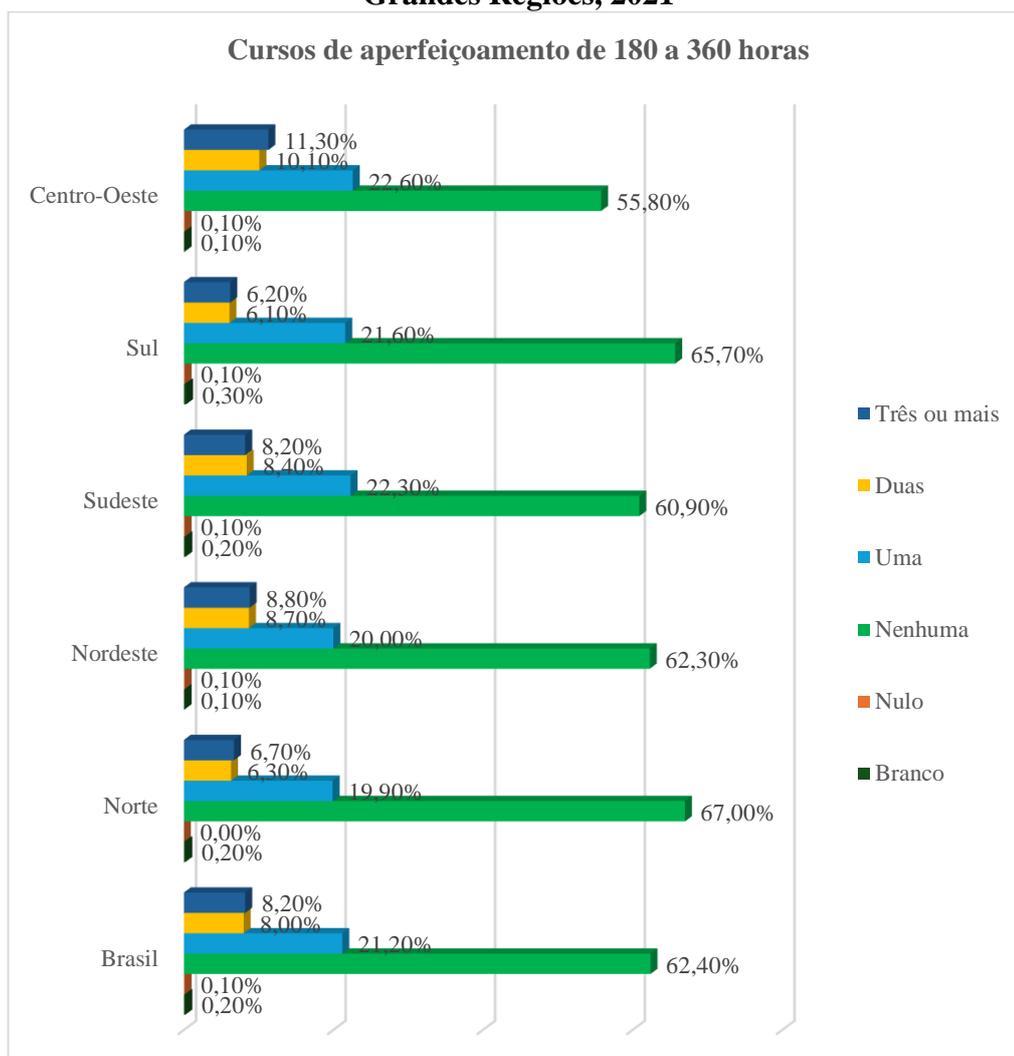
Gráfico 14 – Participação em cursos de 20 até 180 horas, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 14 mostra um significativo percentual de professores que não realizaram nenhuma atividade formativa com carga horária entre 20 e 180 horas, 35,50% o percentual, considerando o Brasil todo. Nas regiões Nordeste e Norte, o percentual de professores que não cursaram formação com a referida carga horária durante o ano de 2021 foi de 46,80% e 39,30%, superando a média nacional. No Gráfico 15, analisam-se os percentuais de docentes que realizaram formação, cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360h.

Gráfico 15 - Realização de cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Quanto aos cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180 a 360h, em âmbito de Brasil, 62,40% não participaram desse tipo de formação continuada, em 2021. Analisando por região, novamente o Norte supera a média nacional em relação ao percentual de docentes que não realizaram a formação em comento, pois são 67%.

Os indicadores apresentados nos Gráficos 13, 14 e 15 apontam para a necessidade de se fomentar a participação dos docentes em formação continuada. Desta forma, cabe retomar, mais uma vez, a meta 16 do PNE 2014-2024, evidenciando que o segundo intento dessa meta 16 é assegurar formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Objetivando monitorar esta finalidade, foi definido o indicador 16B: percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada (Brasil, 2014).

Os resultados mostram que houve evolução de 30,6% para 41,7% de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, no período de 2013 a 2023. Entretanto, muito aquém da meta 100%, isso significa que mais de 1.408.405 professores não realizaram esse tipo de formação durante a vigência do PNE.

Houve variações entre as regiões; em 2023, a região Sul se destaca com um percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada bem acima das demais regiões (61,5%), sendo seguida pelas regiões Nordeste (47,2%), Centro-Oeste (45,7%) e Norte (43,8%).

No cenário detalhado de cada região, os maiores percentuais de professores com cursos de formação continuada estavam nas seguintes unidades federativas (UFs): Roraima (53,9%), no Norte; Piauí (61,3%), no Nordeste; Espírito Santo (76,8%), no Sudeste; Paraná (70,6%), no Sul; e Mato Grosso do Sul (53,8%), no Centro-Oeste. Nota-se que São Paulo foi a única UF que apresentou uma queda na série histórica, com redução de 6,1 p.p. entre 2013 e 2023, alcançando, assim, nesse último ano, o patamar de apenas 19,0%, o menor entre todas as unidades federativas (INEP, 2024, p. 369).

Os resultados do Indicador 16B apontam que, se o propósito é chegar a 100% de profissionais da educação básica com formação continuada até 2024, será necessário um esforço bem maior das redes de ensino para o engajamento dos professores em cursos de formação continuada.

É imprescindível que haja um grande engajamento para a oferta de atividade/cursos de aperfeiçoamento e capacitação, haja vista que a demanda por formação é muito grande. A necessidade formativa dos docentes também foi um aspecto abordado no questionário da prova SAEB/2021, do item 51 ao 61. Foram analisados os que se consideram de maior impacto no ensino-aprendizagem: ensino do conteúdo que ministra; desenvolvimento da aprendizagem; planejamento pedagógico; desenvolvimento dos instrumentos de avaliação de sala de aula; recursos e práticas pedagógicas; utilização de conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem; uso de tecnologias de informação e comunicação e metodologia de ensino para o público-alvo da educação especial (ver Tabela 8, em apêndice “B”).

Os resultados expressos na tabela em análise mostram que mais de dois terços dos docentes declararam de moderada a grande a necessidade formativa em relação a todos os aspectos questionados, especialmente os dois últimos. Quando se analisam os indicadores por regiões, verifica-se que são poucas as variações, isto é, em todas, os percentuais se aproximam. Mas as regiões Sudeste e especialmente a Centro-Oeste apresentam percentuais um pouco menores de docentes.

Nesta conjuntura, devido à expressiva quantidade de docentes que declararam ter necessidade formativa, de moderada a grande, no que se refere à metodologia de ensino para o público-alvo da educação especial, mais de 70%, bem como a militância desta doutoranda, enquanto docente e pesquisadora, atuando também nessa área, dedicou-se o subtópico seguinte a análise mais aprofundada sobre a necessidade formativa dos docentes que atuam com alunos do público da educação especial em sala comum.

4.3.1 Necessidades formativas sobre metodologia de ensino para atender o público-alvo da educação especial

A inclusão de alunos com deficiência em classes comuns de ensino tem provocado grandes discussões, de modo especial em relação ao que é estabelecido na legislação e o que de fato ocorre no mundo real. Na área educacional, advoga-se o direito de que todos os discentes desenvolvam e concretizem suas potencialidades, assim como se apropriem de competências que lhes possibilitem exercer seu direito de cidadania, por intermédio de uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades, interesses e características (Brasil, 1994b).

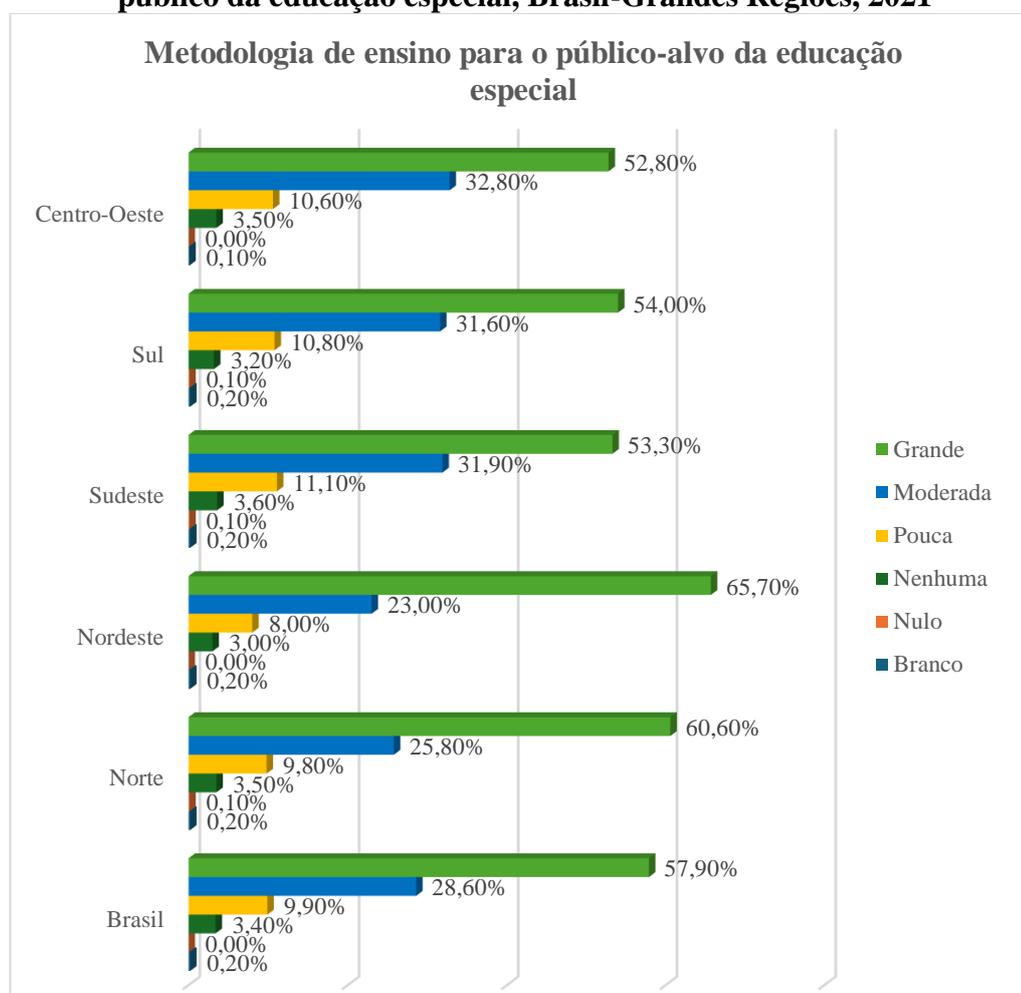
Partindo deste pressuposto, pondera-se que a inclusão de alunos que compõem o Público Alvo da Educação Especial-PAEE em classes comuns constitui uma garantia legal e tem se tornado uma demanda cada vez mais expressiva nas escolas regulares e sistemas de ensino. A série histórica apresentada no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE 2014-2024 evidencia a evolução constante no número de matrículas da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, que possui deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns de educação básica. Em 2013, 85,3% desse público estava matriculado em classes comuns e esse percentual cresceu 9,7 p.p., no período analisado, alcançando 93,5% das matrículas em 2021 e chegando a 95,0% em 2023 (INEP, 2024).

Desta forma, é consenso, para que esse público seja efetivamente incluído no processo de ensino e aprendizagem, que sejam garantidas condições de trabalho ao professor, também a defesa de que possua qualificação, seja esta adquirida durante a formação inicial e/ou continuada.

A atuação docente com o público-alvo da educação especial (PAEE) - alunos com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação - presume formação especializada na área, a fim de atender as necessidades específicas desses discentes.

No entanto é importante frisar que, antes da LDB/96, havia pouca preocupação com a modalidade de educação especial nas agendas das políticas educacionais como um todo, particularmente no que se refere à qualificação dos professores, acumulando, em decorrência, muitos problemas relativos à não inclusão de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades em classes comuns no âmbito escolar. Nessa conjuntura, buscou-se analisar as necessidades formativas dos docentes, nessa área específica. O Gráfico 16 ilustra a necessidade de realização de atividades/cursos voltados para seu desenvolvimento profissional - metodologia de ensino para o público da educação especial, a qual é uma das variáveis do questionário docente (questão 48).

Gráfico 16 - Necessidades formativas sobre metodologia de ensino para atender o público da educação especial, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Com relação ao Gráfico 16, *a priori*, verifica-se que, em todas as regiões, os percentuais dos docentes que responderam ter grande necessidade formativa sobre metodologia de ensino

para o público-alvo da educação especial são superiores a 50%, sendo o maior percentual no Nordeste e o menor no Centro-Oeste, evidenciando uma grande carência dos professores por formação para trabalhar com o público-alvo da educação especial, em todas as regiões.

Equitativamente, quando se consideram os 24.078 professores, somente 3,4% desse total manifestaram não ter nenhuma necessidade formativa. Destaca-se o elevado percentual de professores que afirmaram ter grande necessidade formativa, 57,9%. Um significativo percentual de 28,6% declarou ter moderada necessidade formativa. Isto posto, pode-se inferir que a demanda por formação na área da educação especial ainda é muito elevada.

Hipoteticamente, a grande necessidade formativa apontada pelos professores, na tabela 3, pode estar relacionada a uma carência durante a formação inicial. As licenciaturas, em especial a Pedagogia, em atendimento ao que determina a atual legislação educacional, inserem em seus currículos componentes curriculares direcionados para a área da educação especial, quase sempre com carga horária de 60h, o que, geralmente, não supre a necessidade formativa dos professores. A respeito disso, Lustosa e Paixão (2016) afirmam:

A Licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental vem contemplando a educação especial, ainda que de forma precária, dispersa em disciplina que propõe focar as deficiências, as altas habilidades e o transtorno do espectro autista, numa visão, na maioria das vezes, biologicista (Lustosa; Paixão, 2016, p. 267).

Ainda segundo as supracitadas autoras, o modelo de formação docente adotado no Brasil tem se mostrado pouco eficiente em preparar o professor para a atuação em contextos inclusivos, não articulando as atividades de formação aos problemas reais experienciados pelo profissional no cotidiano da sala de aula, o que o torna um modelo inadequado às demandas enfrentadas no exercício da docência face à complexa realidade da inclusão (Lustosa; Paixão, 2016).

Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, faz-se mister a participação do professor com a requerida qualificação profissional para essa finalidade, com intuito de fortalecer a qualidade de suas aulas, utilizando tecnologias assistivas³⁷, principalmente no que tange à educação de discentes com deficiência, TEA e altas habilidades. Nessa conjuntura, é imprescindível que o professor possua qualificação, seja esta adquirida durante a formação inicial e/ou continuada.

³⁷ Qualquer produto, equipamento, serviço, estratégia e prática concebida para minimizar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências (Cook; Hussey, 1995).

A formação ora referida surge como pressuposto basilar ao aparato pedagógico docente diante das múltiplas condições de existência dos alunos, vivenciadas em sala de aula, na medida em que o domínio em relação aos conteúdos na área da educação especial torna-se tão importante quanto a maestria dos conteúdos específicos do(s) componente(s) curricular(es) que ministra.

A presença do público-alvo da educação especial em classe comum exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de diferentes estratégias e métodos de ensino que sejam apropriados às especificidades e realidades dos estudantes, no que se refere ao compromisso com o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, o profissional deve estar qualificado para atender esta demanda.

5 A EFETIVAÇÃO DO PISO SALARIAL NACIONAL NA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

Considera-se que a discussão sobre a valorização de professores passa inevitavelmente pela questão da remuneração, idealizada como um dos principais elementos impulsionadores do trabalho docente. No entanto, historicamente, o cumprimento dos dispositivos legais direcionados à efetivação de melhorias salariais aos docentes foi postergado por gestores públicos, sendo condicionados aos interesses de cada unidade federativa, estando, desse modo, sempre presente nas agendas de lutas da categoria do magistério.

A valorização salarial do magistério constitui-se uma luta histórica e permeada por dispositivos legais, instituídos com a finalidade de possibilitar o pagamento de um piso nacional, dentre eles, a CF/1988, a LDB/1996, as leis que criaram o Fundef, Fundeb, Fundeb permanente e a própria Lei do PSPN. Neste capítulo, buscou-se analisar a configuração da política de valorização salarial entre docentes da educação básica brasileira em início e final de carreira, em âmbito nacional e por região, tendo como parâmetro o piso salarial profissional nacional, implantado pela Lei Nº 11.738/2008.

Conforme a CF/88, a garantia de padrão de qualidade em educação é um princípio no qual a União exercerá função supletiva mediante assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 1988). E, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a União, em colaboração com os entes federados, definirá o padrão mínimo de qualidade baseado no cálculo do custo mínimo por aluno a ser definido ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente (Brasil, 1996a).

Vieira F. (2016) defende que a remuneração dos professores é o fator de maior relevância no montante do valor que afere a qualidade da educação, isso porque ela integra o insumo de maior impacto sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI), equivalente a 80%.

Segundo Bassi e Ednir (2009), o CAQI é um artefato criado por representantes da sociedade civil envolvidos na Campanha Nacional pelo Direito à Educação³⁸ como parâmetro para a composição de padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública no Brasil. Esse indicador ilustra o valor a ser aplicado ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica, garantindo, assim, essa qualidade inicial.

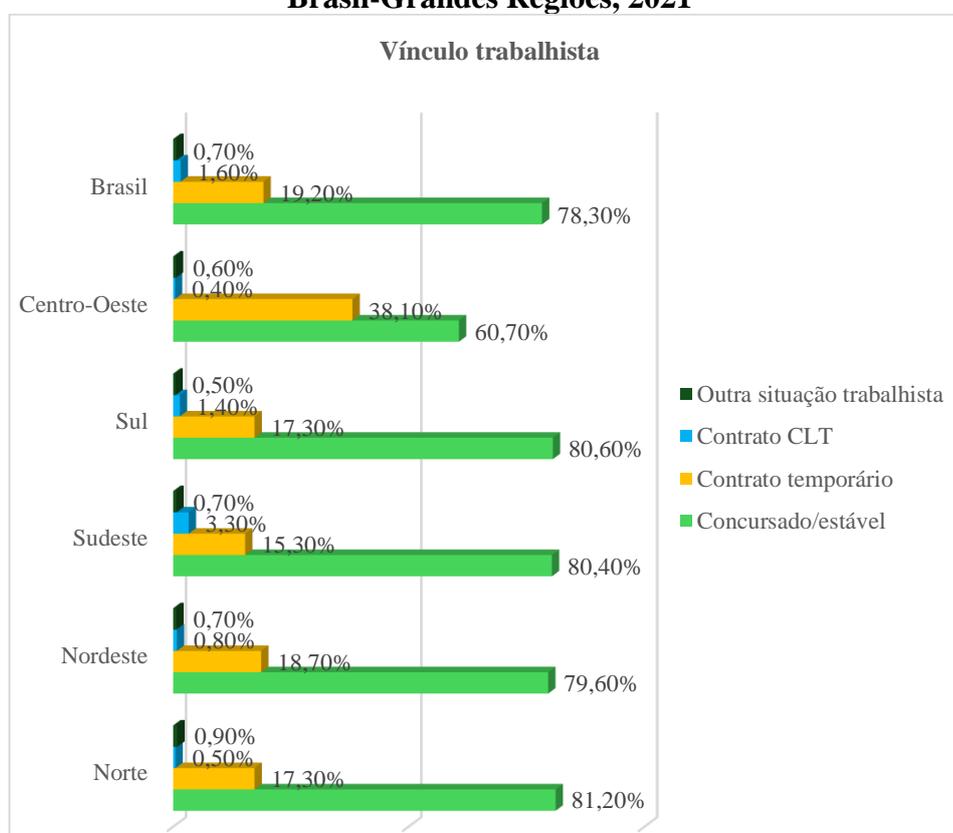
³⁸ Criada em 1999, fomentada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. Atualmente é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, “a missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, s/d).

O fator remuneração é um dos aspectos mais importantes para calcular a qualidade na educação e definir investimentos, por isso a luta pela efetiva implantação do PSPN é tema importante para estudo, uma vez que a valorização justa e adequada dos professores propiciará o oferecimento de melhores condições de ensino.

No entanto a trajetória da remuneração docente mostra que a desvalorização do magistério no Brasil é permanente e histórica. Assim, a problemática desvalorização salarial do docente ganha espaço de destaque no debate sobre a qualidade da educação brasileira, tornando-se necessário constante reflexão.

Como um princípio da valorização docente, a Constituição Federal traz o ingresso na carreira por intermédio de concurso de provas e títulos. Desta forma, analisou-se o tipo de vínculo trabalhista dos docentes da amostra, questão de número 8, do questionário/SAEB aplicado aos professores.

Gráfico 17 - Vínculo trabalhista dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado, na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 17 mostra que somente 78,3% dos 24.078 professores são concursados. Na região Norte, o percentual é o mais alto (81,2%), enquanto as demais regiões têm percentuais

aproximados, com exceção do Centro-Oeste, que se destaca com apenas 60,7% dos professores em regime estatal e 38,1% de professores com contrato temporário, uma porcentagem que se considera muito elevada, haja vista a determinação legal acerca do ingresso dos professores via certame.

Sabe-se que, em algumas situações, o contrato temporário é legal e necessário, como, por exemplo, para substituir um professor em licença saúde, licença capacitação, dentre outras previstas em lei. Todavia Gurgel (2012) chama atenção para a admissão de docentes em contratos temporários precários e destaca diversos municípios brasileiros que, por vezes, se utilizam de casos de excepcionalidade dada pela CF/88, designando o que deveria ser uma exceção como regra.

O quadro de terceirização no Brasil vem crescendo; no estudo de Maia (2021), ele constata que a rede estadual do Ceará conta com um quantitativo muito elevado de professores contratados por tempo determinado, estando muito distante de ter 90% do seu quadro de professores ocupando cargos efetivos, como estabelecido na estratégia 18.1 do PNE.

Outro achado que merece atenção são os percentuais de professores com contrato CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), posto que, nesta amostra, estão contemplados apenas os professores da rede pública, os quais, enfatiza-se, devem ser admitidos via concurso público ou contrato temporário, nos casos previstos em lei.

Os dados apresentados no Gráfico 17 mostram que o percentual de docentes com vínculo efetivo está aquém do que é estabelecido na Estratégia 18.1 do PNE 2014-2024, que é de 90% (noventa por cento), no mínimo, dos profissionais do magistério ocupantes de cargos de provimento efetivo. O alcance do quantitativo de professores com vínculo efetivo com as redes de ensino estabelecido na estratégia 18.1 do PNE é muito importante, posto não ser suficiente ter um plano de carreira quando apenas uma parte do quadro de docentes é concursada e efetiva no cargo (INEP, 2024).

Desta forma, embora não seja um indicador de monitoramento da Meta 18, no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE, é apresentado percentual de vínculos docentes da educação básica estáveis nas redes estaduais do Brasil, grandes regiões e unidades da federação – 2014/2023.

Consoante esse monitoramento, em 2023, em todo o País, as redes estaduais de ensino da educação básica possuíam 668.470 vínculos docentes nas escolas públicas, dos quais 320.987 (48%) eram efetivos/concursados e 366.916 (52%) eram contratos temporários, ou outros tipos de vínculo com a administração. Em 2014, no início da vigência do PNE, os

professores efetivos correspondiam a 68,4%, ou seja, houve um recuo de 20,4 pontos percentuais durante esse período (INEP, 2024).

Entre as regiões, a que obteve a maior redução foi a Sudeste, que em 2014 possuía 77,5% dos vínculos docentes efetivos e em 2023 apresentou 41,8%, uma perda de 35,7 p.p. Os estados de São Paulo e Minas Gerais foram os que tiveram a maior redução no percentual de professores efetivos em suas redes estaduais de ensino (INEP, 2024, p. 400).

Quando se analisa por unidade federativa, verifica-se que, na Bahia, por exemplo, o número de efetivos aumentou 27,4%. Outros estados que apresentaram aumento foram o Rio Grande do Norte e a Paraíba, 8,7 e 3,5 pontos percentuais, de modo recíproco. “Por outro lado, alguns estados da região reduziram o percentual de vínculos docentes efetivos em suas redes estaduais. No Piauí, com uma significativa redução de 40,7 p.p., o estado apresentou, em 2023, 47,3% de vínculos docentes efetivos” (INEP, 2024, p. 400).

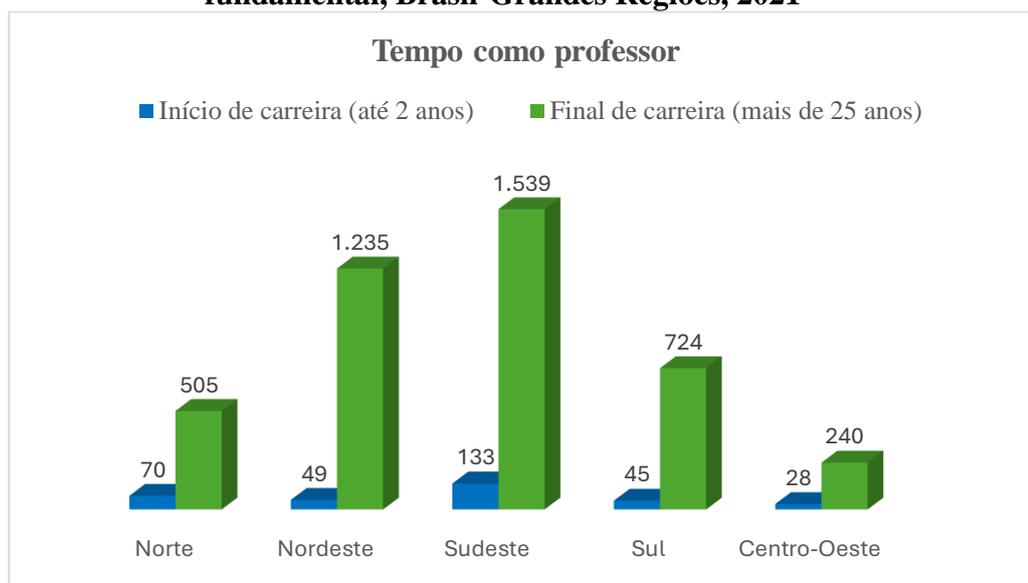
As mudanças na composição dos quadros de efetivos e temporários, durante a última década, não aconteceram de forma homogênea nas diferentes Unidades Federativas brasileiras. “Mas apesar de terem trajetórias distintas, existe um movimento comum: 16 UFs (cerca de 60%) tiveram aumento no quadro de temporários e redução do quadro efetivo em algum nível” (Todos pela Educação, 2024).

Entende-se que essa tendência de redução do número de docentes efetivos, contrariando o que estabelece a CF/88, tem, como uma das finalidades, a redução de gastos com pessoal docente, conforme orientam os organismos internacionais, visto ser bem menos oneroso para os gestores públicos estaduais e municipais.

Todavia importa destacar que aspectos relacionados ao alto índice de professores temporários nas redes públicas de ensino, tais como: alta rotatividade docente, que pode prejudicar o efetivo desenvolvimento dos estudantes, e condições de trabalho dos professores, geralmente piores que a dos efetivos, são alguns dos aspectos que podem impactar negativamente na qualidade da educação.

Visando otimizar a análise salarial, optou-se por selecionar somente os profissionais docentes com carga horária de 31 a 40 horas semanais, dependência administrativa pública, vínculo trabalhista concursado/efetivo/estável, em início (até dois anos) e final de carreira (mais de 25 anos), 325 e 4.243, respectivamente, perfazendo um total de 4.588, distribuídos nas 5 regiões brasileiras. No Gráfico 18, detalha-se o total em cada uma.

Gráfico 18 - Professores em início e final de carreira, 40h, anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021

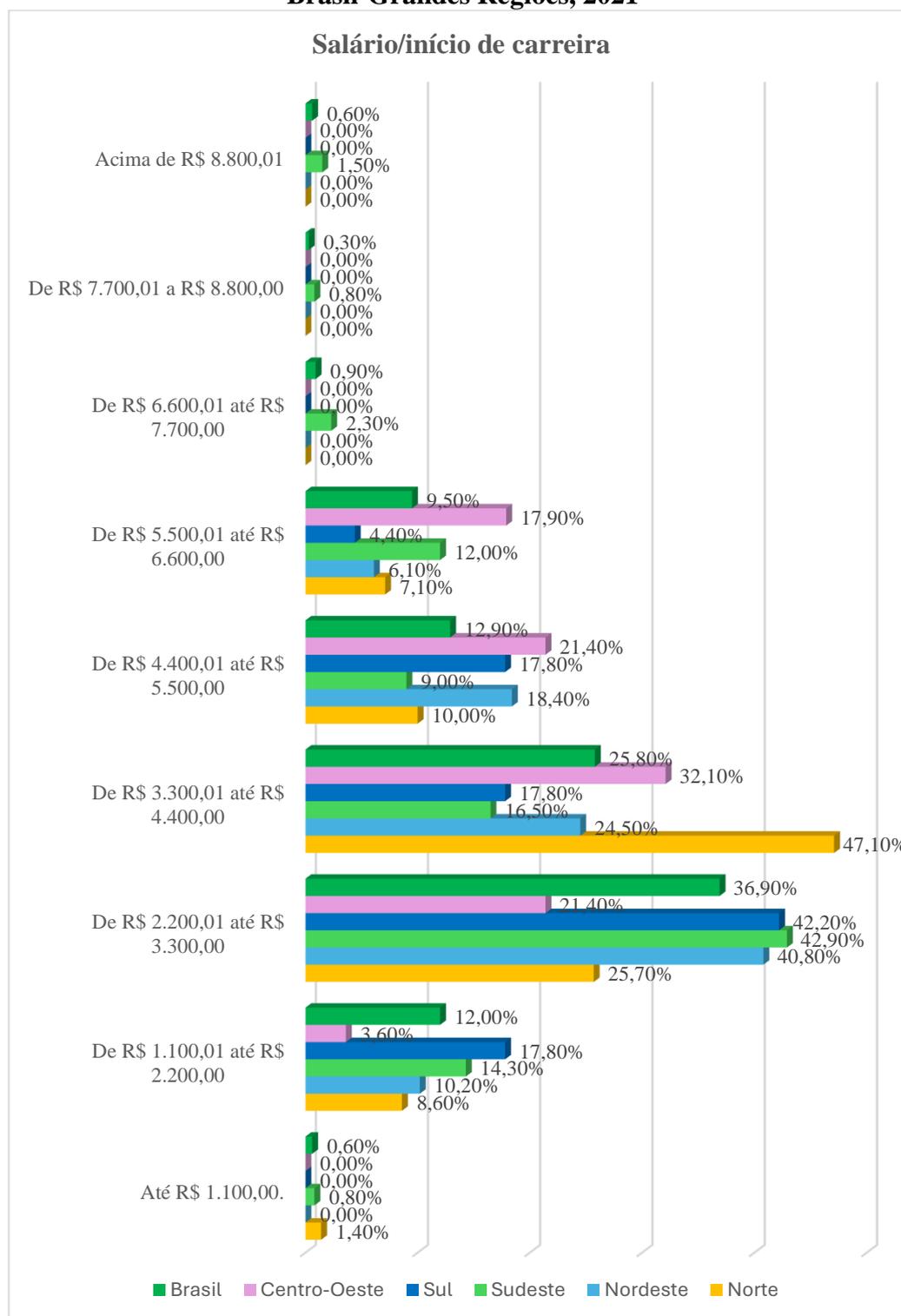


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 18, gerado a partir da Tabela 9 (disponível no apêndice “C”), detalha as quantidades conforme a região e mostra uma observação importante: grande percentual dos professores está em final de carreira e possui mais de 25 anos como professor. Hipoteticamente, esse fenômeno pode estar ligado ao fato de as redes de ensino optarem por colocar docentes mais experientes em anos escolares em que os alunos são submetidos à Prova SAEB. Vale ressaltar também que, conforme o item do questionário, mais de 93% dos docentes declararam que não exercem outra atividade remunerada, além da de professor da Educação Básica.

A análise salarial foi realizada a partir da questão 10, que traz como enunciado o seguinte questionamento: “qual é, aproximadamente, o seu salário bruto como professor?”. Nas instruções, vem a orientação para que o docente indique a faixa salarial que contempla o valor do seu salário bruto como professor, nas diversas escolas em que atua, sem descontos, previdenciário ou de qualquer outra ordem, e acrescido de adicionais eventuais e gratificações. São nove faixas salariais, sendo que a primeira inicia com R\$ 1.100,00 (que corresponde ao valor salário-mínimo de 2021). Primeiramente, analisaram-se os professores em início de carreira, conforme o Gráfico 19, gerado a partir do cruzamento entre as variáveis: vínculo trabalhista e salário.

Gráfico 19 - Salário docente, início de carreira, 40h, anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 19 mostra que a maioria dos salários dos professores, em início de carreira, concentra-se entre as faixas salariais 3 e 4, sendo a maior porcentagem, 36,9%, na faixa salarial

3 (salários de R\$ 2.200,01 até R\$ 3.300,00). Tendo em vista que esses valores correspondem ao salário bruto, sem descontos, previdenciário ou de qualquer outra ordem, acrescido de adicionais eventuais, gratificações, e considerando o piso salarial de 2021, cujo valor do vencimento era R\$ 2.886,24, certamente, uma parcela dos docentes que estão entre as faixas salariais de 1 a 3 não recebia o vencimento conforme valor estabelecido pelo PSPN.

Em análise comparativa entre as regiões, evidencia-se que as regiões Centro-Oeste e Norte apresentam configurações diferenciadas, apontando melhores indicadores de valorização salarial dos seus educadores, haja vista que a maioria ganhava salários que variavam de R\$ 3.300,01 até R\$ 6.600,00, conforme mostra a tabela 8. Já o Nordeste, Sudeste e Sul possuem elevado percentual de professores com salário bruto, isto é, a remuneração total, com adicionais, de até R\$ 3.300,00. No entanto a Lei do Piso é referente ao vencimento, de modo que se depreende da análise do Gráfico 19 que o piso salarial ainda não havia sido efetivado na totalidade da rede pública de ensino ou estava sendo considerado como teto. O que vem acontecendo desde o início da trajetória pela valorização salarial é uma grande resistência por parte dos governos para não pagarem os reajustes em conformidade com os percentuais definidos pela Lei do Piso.

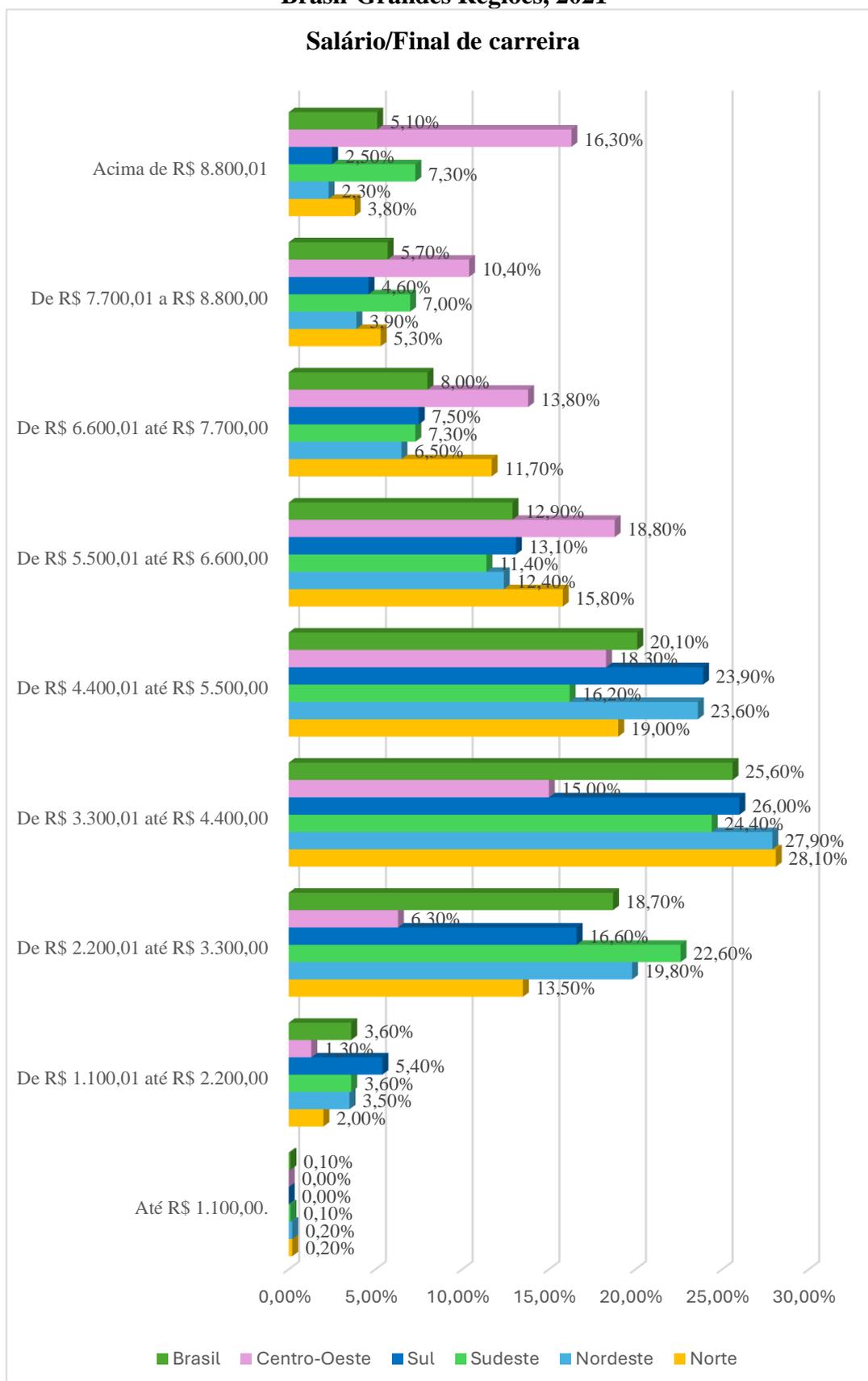
Para ilustrar essa resistência por parte dos gestores em pagar o piso salarial, segundo Souza (2018, p. 53), “em Santa Catarina a Lei do Piso não foi praticada de imediato devido à ADI nº 4.167, movida por governadores dos estados do Ceará, Mato do Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, repercutindo em outros estados do país”. De acordo com Bassi e Gil (2015), os governadores argumentaram que a lei excedia seus limites ao fixar um vencimento básico e não a remuneração total, deixando sob a responsabilidade da União a definição dos índices de reajuste. Alegaram também que a normativa desrespeitava a prévia dotação orçamentária dos estados, com despesa de pessoal ao requisitar seu cumprimento já em 2008, primeiro ano de vigência.

A ADI 4.167 contestava ainda acerca de mais um aspecto, a organização da jornada de trabalho. Consoante os governadores, os excessos da lei em determinar vencimento inicial e nova composição de jornada violariam o princípio federativo de autonomia dos estados, acarretando despesas excessivas, sem amparo orçamentário.

A respeito dessa resistência, Bassi e Gil (2015, p. 66) argumentam que a CNTE vem se consolidando ao longo dos anos como uma “esfera de promoção das lutas em favor da melhoria salarial dos professores”, coordenando esse processo em nível nacional, inclusive sugerindo valores divergentes dos estabelecidos pelo MEC para o piso salarial profissional nacional.

Para saber sobre o salário dos professores em final de carreira, consideraram-se apenas os docentes concursados com mais de 25 anos; assim, o Gráfico 20 também foi gerado a partir do cruzamento entre as variáveis: vínculo trabalhista e salário.

Gráfico 20 – Salário docente, final de carreira, 40h, anos iniciais do ensino fundamental, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Conforme o Gráfico 20, a análise dos salários dos professores em final de carreira apresenta uma configuração diferente se comparado aos dos que estão iniciando, evidenciando que os percentuais das remunerações acima do valor do piso são relativamente mais altos. Entretanto, esperava-se que essa diferença fosse mais expressiva, com maiores quantitativos de professores com salários mais elevados, posto que devem existir as progressões salariais ao longo da carreira docente, conforme preveem os Planos de Cargo, Salário e Remuneração.

A região Centro-Oeste evidencia a melhor configuração, a exemplo dos resultados dos professores em início de carreira, sendo a mais favorável, com maiores percentuais de professores que recebiam salários mais elevados; no entanto ainda aparece uma pequena porcentagem de professores que recebiam salários de até R\$ 3.300,00. Quanto às demais regiões, apresentam configurações semelhantes entre si, porém o Sudeste tem maiores quantitativos de professores distribuídos entre faixas salariais de 5 a 9.

A análise acima considera os valores expressos no Gráfico 20, que correspondem à remuneração, com adicionais. No entanto, caso fossem considerados os valores referentes aos vencimentos, provavelmente a configuração seria diferente e o percentual de municípios e estados que não pagavam o piso salarial seria bem maior, pois muitos gestores “optaram por basear sua política salarial na inclusão de abonos, gratificações, dentre outros itens que compõem a chamada parte variável do salário” (Sales; França, 2018, p. 467).

De modo geral, verifica-se um resultado não satisfatório em relação à valorização salarial desses docentes, visto se tratarem de professores efetivos, em final de carreira, os quais deveriam contar com as progressões salariais por tempo de serviço, bem como os reajustes anuais do piso; entretanto não é isto que os dados evidenciam. Pelos indicadores apontados no Gráfico 20, deduz-se que os reajustes propostos anualmente para o PSPN não estão sendo efetivados pelos gestores dos entes federados, de forma integral e linear, na tabela de pagamento, prejudicando, assim, sobretudo, os professores com mais tempo de serviço.

Relativamente à não linearidade do valor do piso, conforme Debovi (2011, p. 11), o pagamento do piso salarial vem sendo apoiado por vários autores como elemento para a valorização profissional. No entanto Debovi (2011) faz um alerta importante concernente às disparidades que podem vir a ser praticadas, caso o Piso não venha a valorizar a carreira docente como um todo, isto é, não adianta aplicá-lo como vencimento mínimo e não conceder reajustes gradativos aos vencimentos nos níveis superiores da carreira. É importante que o Piso, ou seja, o valor mínimo a ser pago aos profissionais da educação, faça-se para o menor nível de formação exigida para o exercício da profissão (profissionais com nível médio) e atribua à carreira vencimentos superiores.

A aprovação dessa medida possibilitou que a tabela de vencimentos incorporasse os valores do PSPN no início da carreira do magistério, mas ao custo de reduzir o percentual de distância entre as referências superiores, provocando o achatamento da carreira. Em outras palavras, a equiparação do vencimento inicial ao valor do piso nacional não foi acompanhada da elevação na mesma proporção dos outros vencimentos até o vencimento final. “A redução na dispersão da carreira – a distância entre o menor e o maior vencimento –, atesta isso” (Bassi; Gil, 2015, p. 268).

Em seu estudo, Fontineles (2017) evidenciou que, após a Lei Complementar nº 3.951 entrar em vigor no ano de 2009, a partir de 2010, houve um achatamento no vencimento dos professores com titulação acima de Nível Médio na Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

Com a incorporação das gratificações ao vencimento, em 2010, o professor com Nível Médio obteve maior percentual de crescimento em relação às demais titulações, atingindo um crescimento de 145,41%. O professor com licenciatura apresentou um crescimento de 86,24%, o professor com especialização apresentou crescimento de 69,32%, enquanto que o professor com mestrado apresentou crescimento de 53,93% e finalmente, o professor com doutorado obteve o menor crescimento (39,92%) (Fontineles, 2017, p. 161).

Essa tendência de queda nos percentuais, segundo a citada autora, é observada, à medida em que cresce a titulação do professor, comprovando a tese de que houve uma aproximação entre os vencimentos e as remunerações, isto é, a partir da entrada em vigor da Lei do Piso, houve uma espécie de achatamento salarial, haja vista que os professores com Nível Médio tiveram um aumento significativo nos seus vencimentos, ao passo que os demais docentes, com titulações maiores, tiveram reajustes inferiores.

Diante desse contexto, observa-se que a efetivação dos reajustes de forma linear, em conformidade com os percentuais definidos pela Lei do Piso, é outro ponto em que os gestores resistem, isto porque, como já enfatizado, há uma forte tendência entre eles de implantar o piso salarial como teto. França (2015, p. 64) salienta que estudos indicam o descaso de governos municipais e estaduais, nas últimas três décadas, em várias unidades administrativas ainda, ao instituírem o PSPN como teto salarial, desrespeitando os profissionais do magistério.

A constitucionalidade da Lei do PSPN representa um significativo avanço para a categoria do magistério das redes públicas de ensino do país, pois vai de encontro ao contexto de precarização da atividade docente. Porém a valorização do magistério ainda apresenta desafios a serem superados, de maneira que todos os estados e municípios precisam se adequar ao que está determinado na legislação. Um dos maiores desafios à implementação do PSPN é

a compreensão de que o Piso deve ser o alicerce para o salário inicial da carreira do magistério, não podendo ser considerado como teto salarial; caso contrário, são limitadas as possibilidades de efeito na valorização e na carreira. É importante que a categoria continue a luta, principalmente pela correção e/ou implantação das tabelas dos Planos de Cargos e Carreira. Esse, entre outros pontos ressaltados nesta tese, procura descrever essa problemática que parece estar longe de ser resolvida.

Não obstante os dados encontrados, pondera-se que o piso foi estabelecido para o docente com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, formação em nível médio, na modalidade Normal. Porém, como explicado anteriormente, no questionário da Prova SAEB/2021, não existe um item específico sobre o perfil formativo dos docentes, o que, particularmente, impossibilitou a verificação do critério sobre a formação.

Ainda sobre a valorização salarial, por falta de informações acerca da formação acadêmica dos professores no questionário da prova SAEB/2021, não foi possível fazer o levantamento que se pretendia, a partir do cruzamento entre salário/titulação. Contudo recorreu-se ao estudo de nossa autoria, que foi desenvolvido a partir de dados do SAEB/2017, com o objetivo de analisar a aplicação da política de valorização salarial de docentes da educação básica brasileira após a Lei Nº 11.738/2008 e publicado na revista de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em dezembro de 2023. A Tabela 6 traz informações relativas aos salários dos docentes em início de carreira das redes públicas de ensino estaduais e municipais, conforme a titulação.

Tabela 6 - Salário/titulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais de ensino, 40h, em início de carreira, Brasil, 2021

Titul.	FAIXA SALARIAL (SALÁRIO BRUTO)										Total
	Até 937,00	937,01 a 1.405,50	1.405,51 a 1.874,00	1.874,01 a 2.342,50	2.342,51 a 2.811,00	2.811,01 a 3.279,50	3.279,51 a 3.748,00	3.748,01 a 4.685,00	4.685,01 a 6.559,00	6.559,01 a 9.370,00	
Dependência Estadual											
1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3
2	3	14	15	15	21	14	13	55	70	1	222
3	0	0	2	2	0	0	2	6	0	0	12
4	0	5	15	9	9	13	6	40	26	1	124
5	0	0	2	2	0	0	1	0	1	0	6
Total	3	19	35	28	32	27	22	101	97	2	367
Dependência Municipal											
1	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	7
2	109	185	77	162	91	46	17	35	23	0	747
3	6	16	9	13	2	1	1	6	1	0	55
4	11	74	50	73	54	52	35	22	14	1	388
5	0	1	2	6	2	0	6	0	0	0	17
Total	131	278	138	254	149	99	59	63	38	1	1.214

Fonte: Rodrigues e Sales (2023, p. 8).

Legenda: 1 – Não respondeu ao item; 2 – Não fez ou não concluiu pós-graduação; 3 – Aperfeiçoamento; 4 – Especialização; 5 – Mestrado.

Várias inferências podem ser feitas a partir dos dados contidos na Tabela 6. Acentua-se a imensa variação de salários entre professores que possuíam a mesma titulação em ambas as redes de ensino. Existia, por exemplo, uma variedade de professores com mestrado recebendo salários de até R\$ 937,00³⁹; outros com essa mesma titulação auferiam salários de R\$ 9.370,01 ou mais, evidenciando uma disparidade muito grande, como ilustram Rodrigues e Sales (2023). Reflexo das diferentes realidades salariais existentes nas várias redes municipais e estaduais de ensino dos entes federados, variedade que está diretamente relacionada à atratividade e nível de contentamento em relação a algumas redes de ensino, afirmam Rodrigues e Sales (2023).

Sobre a atratividade, o estudo de Grochoska e Gouveia (2020), intitulado: “Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica” (teve como participantes professores das redes públicas municipais de Piraquara e de São José dos Pinhais), apontou que a primeira cidade apresenta uma rede jovem em idade e tempo de carreira, também possui uma carreira atrativa, porém o vencimento inicial é muito aquém do da segunda, que possui um dos melhores vencimentos iniciais da região Metropolitana de Curitiba, o que atrai muitos professores, de onde provavelmente não irão sair, explicando o fato de São José dos Pinhais ser uma rede mais velha, em idade e carreira.

Isso significa que aqueles professores concursados em Piraquara quando tiverem a oportunidade de migrar para São José dos Pinhais, devido ao vencimento inicial, o farão [...]. No entanto, esses professores permanecem e, como não há uma carreira que propicie mais acesso a elementos de valorização, sentem-se menos satisfeitos (Grochoska; Gouveia, 2020, p. 21).

“Esse contexto pode estar ligado ao fato de que, para a atratividade dos concursos públicos, o vencimento inicial é o que chama os professores, constituindo-se também como um importante elemento para a sua fixação na carreira, naquele município” (Grochoska; Gouveia, 2020, p. 21). Percebe-se, com o resultado do citado estudo, que os bons vencimentos iniciais são atrativos para que o professor ingresse e até se mantenha na rede de ensino. Entretanto compreende-se que o plano de carreira e remuneração é necessário e importante para a valorização do magistério. Não basta remunerar bem apenas quem está no início da carreira; é importante também valorizar financeiramente o esforço daqueles que investiram em formação profissional, bem como a experiência daqueles que têm maior tempo de serviço.

³⁹ As faixas salariais foram definidas no questionário da Prova BRASIL/2017, respondido pelos professores.

Monlevade (2000) salienta que a remuneração é uma perspectiva da valorização do magistério e é importante para a qualidade da educação. No entendimento de Gatti, Barreto e André (2011, p. 143), “há disputas acerca da questão da remuneração docente e a qualidade do desempenho dos educandos”. Por um lado, conforme expõe e argumenta Pinto (2009), entre outros autores que discutem essa questão, faz-se necessário transformar radicalmente o padrão de remuneração dos professores à procura de melhoria na qualificação dos quadros educacionais, assegurando financeiramente que eles possam buscar oportunidades para se aperfeiçoarem continuamente.

A polêmica da remuneração dos professores incide sobre a permanência e a atratividade das novas gerações para a carreira, as quais vêm expressando, cada vez menos, interesse pela profissão.

A respeito da carreira docente embora seja comum, em certos meios, o discurso que o aumento de salários não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura das novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades (Gatti; Barreto, 2009, p.239).

O baixo salário dos professores não condiz com o nível de formação requerido para o desenvolvimento dessa profissão, com as condições de trabalho, as avaliações e indicadores de desempenho a que são submetidos, acrescentam as pesquisadoras. Nesse entendimento, os professores produzem mais do que recebem (Gatti; Barreto, 2009).

Relativamente à valorização dos profissionais em final de carreira, recorre-se novamente aos resultados apontados no estudo de Rodrigues e Sales (2023). A Tabela 7 contém dados referentes à remuneração (salário bruto) e à titulação dos docentes em final de carreira.

Tabela 7 – Salário/titulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais de ensino, 40h, em final de carreira, Brasil, 2021

Tít.	Faixa salarial (salário bruto)										Total
	Até 937,00	937,01 a 1.405,50	1.405,51 a 1.874,00	1.874,01 a 2.342,50	2.342,51 a 2.811,00	2.811,01 a 3.279,50	3.279,51 a 3.748,00	3.748,01 a 4.685,00	4.685,01 a 6.559,00	6.559,01 a 9.370,00	
Estadual											
1	0	1	4	4	0	1	1	0	1	0	17
2	3	45	79	120	98	131	85	82	23	3	789
3	0	4	9	28	24	19	16	16	2	5	139
4	4	60	124	170	146	220	234	186	122	78	1.574
5	0	0	1	3	2	5	4	2	3	2	28
6	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	6
Total	7	110	217	325	270	376	340	287	153	89	2.553
Municipal											
1	1	4	8	10	12	13	10	1	1	0	74
2	42	217	219	462	327	395	306	282	77	10	2.722
3	5	42	36	70	67	76	74	79	16	2	568
4	26	260	455	933	975	1.053	1.093	1.425	342	50	8.275
5	2	1	2	16	15	25	33	55	25	2	210
6	0	0	0	2	3	2	1	0	6	0	14
Total	76	524	720	1.493	1.399	1.564	1.517	1.842	467	64	11.863

Fonte: Rodrigues e Sales (2023, p. 10).

Legenda: 1 – Não respondeu ao item; 2 – Não fez ou não concluiu pós-graduação; 3 – Aperfeiçoamento; 4 – Especialização; 5 – Mestrado; 6 – Doutorado.

Entre os docentes em final de carreira, evidencia-se também uma grande disparidade. Em conformidade com a Tabela 7, encontram-se professores com a titulação de especialista, mestre e doutor, distribuídos nas várias faixas salariais. Exemplificando: assim como na Tabela 6, alguns professores com mestrado recebiam salários de até R\$ 937, enquanto outros com igual titulação recebiam salários de R\$ 9.370,01 ou mais.

Esta hipótese pode ser ilustrada com o exemplo da rede estadual da Paraíba. Consoante Moura (2015), em janeiro de 2015, com a divulgação do novo percentual de reajuste do Piso Salarial dos Professores de 13,1% (treze vírgula um por cento), o governo do estado aplicou valores distintos aos salários dos docentes da rede pública estadual, a saber: 20% (vinte por cento) de aumento para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, classificados como Professores “A” e, para os demais professores, em todas as classes e níveis, apenas 9%, sendo 4,5% em janeiro e mais 4,5% em outubro. Essa medida resultou em uma série de paralisações, realizadas nos meses de fevereiro e março, e uma greve, no final de março, com várias manifestações reivindicando reajuste linear, isto é, os 20% (vinte por cento) para todos os profissionais do magistério. Os resultados remetem para a necessidade de um olhar individualizado para os estados e redes públicas de ensino.

De acordo com Rodrigues e Sales (2023), a diferença salarial observada nas análises de ambas as tabelas, hipoteticamente, tem muita relação com a política de valorização dos professores de cada rede municipal e estadual, com a implantação ou não do piso salarial linear. Isso reporta mais uma vez à importância da carreira dentro do magistério, haja vista que os professores com formação em curso superior ou pós-graduação devem apresentar vencimentos superiores ao piso salarial porque, como já mencionado, o valor do PSPN se refere ao vencimento mínimo que o docente com a formação de nível médio deve receber no início de sua carreira.

Desta forma, o valor instituído pelo PSPN deve ser a referência do salário-base nos Planos de Carreira e sob esse valor devem incidir todos os índices de correções das tabelas salariais, assim como as demais gratificações e vantagens a que os servidores estáveis fazem jus.

É imprescindível, portanto, a implantação dos planos de carreira com garantia das promoções e progressões dentro do sistema de carreira, conforme classes e subclasses e tempo de magistério, assim como a aplicação dos reajustes lineares a todos os profissionais do magistério. Do contrário, acontece um achatamento na carreira. Desse modo, compreende-se que a valorização docente depende de uma decisão política do Estado para retirar os entraves que impedem, nas atuais condições, o pagamento pelos entes federados de salários determinados pelo PSPN.

Vale ressaltar a necessidade de os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborarem ou adequarem seus Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), atendendo ao disposto no inciso V do art. 8º da CF/88, tendo em vista o cumprimento do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público, conforme disposto no Art. 6º da referida lei do PSPN. Embora uma determinada rede de ensino tenha uma melhor política salarial inicial, se não implantar o plano de carreira e remuneração, terá desvantagem em relação à rede de ensino que o faz.

A valorização deve acontecer conjuntamente, entre outras políticas, visando sempre à qualidade da educação. Compete aos entes federados, mediante seus respectivos planos de carreiras, avançar no tocante ao valor mínimo determinado, pois é necessário considerar os demais direitos, como, por exemplo, a efetivação das progressões e promoções em tempo hábil para o desenvolvimento na carreira docente mediante a instituição do Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, ponto de pauta de vários movimentos grevistas.

5.1 Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)

Proclamado na Constituição Federal de 1988, os planos de cargos, carreira e remuneração estão diretamente relacionados com o crescimento na carreira docente. Após a publicação da Lei do Piso, foi aprovada pelo presidente da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 2/2009, que estabelece as Diretrizes Nacionais para os PCCRs dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para os estados, municípios e Distrito Federal, visando orientar os entes federativos em concordância com a legislação vigente (Brasil, 2009b).

A estruturação de sistemas de carreira, como postulados pelo ordenamento da legislação educacional brasileira, ressignificados sob a égide da Constituição de 1988, representa um dever para o poder público e direito para os profissionais da educação, trazendo nova perspectiva legal, pois evidencia outra concepção sobre a prática da valorização docente, antes, apenas mencionada na legislação brasileira.

Nessa perspectiva, os Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica devem garantir, dentre outras determinações, remuneração condigna aos profissionais na educação básica da rede pública e capacitação profissional, especialmente voltada à formação continuada, visando à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2007a).

Freitas (2009) pontua que as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de maio de 2009⁴⁰ (Brasil, 2009b) delinham a carreira docente de forma articulada às suas dimensões, quais sejam: a formação profissional (inicial e continuada), as condições objetivas e subjetivas necessárias ao exercício do trabalho, incluindo as condições da escola, o tempo para o estudo, o número de alunos por sala, a jornada, progressão e ascensão na carreira vinculada a uma avaliação por desempenho, o que a diferencia da anterior, Resolução CNE/CEB Nº 03, de 8 de outubro de 1997⁴¹.

A política de valorização que consta no PCCR resulta do contexto das deliberações do cenário nacional e local, visando estruturar a carreira do professor, ponderando as premissas da formação inicial e continuada, da carreira, da jornada de trabalho e da remuneração. Contudo, por vezes, esses planos não são respeitados, não exercendo seu papel. Os ajustes, nos PCCRs,

⁴⁰ 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.

⁴¹ Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

no tocante ao que a legislação tem definido e outras orientações sugeridas em nível nacional, ainda não foram absorvidos pelas legislações de vários estados e municípios (Gatti; Barreto, 2009).

Além disso, os PCCRs são implementados no âmbito de cada estado e município, assim, qualquer um adota as normas que lhe convém. Análises conduzidas por Gurgel (2012) sobre os planos de carreira e remuneração do magistério público em redes de ensino da educação básica de doze estados brasileiros revelaram que a diversidade é uma constante nesses documentos. “Destarte, lança-se mão de subterfúgios para o não atendimento às garantias previstas em lei, como o direito ao licenciamento periódico remunerado para cursos de formação inicial e continuada” (Silva, 2021, p. 40).

Sobre a efetivação do plano de carreira, dados da pesquisa de Melo (2016) mostram que, em 2014, seis anos após a promulgação da Lei nº 11.738/2008, dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, considerando o pagamento do valor mínimo determinado no vencimento e a jornada de trabalho, somente 7 cumpriam a Lei na íntegra, sendo esses estados: Amapá, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco e Piauí. Ressalta-se que a instituição do Piso por essa lei percorreu uma longa trajetória, permeada de interesse partidários e embates políticos com as entidades de classe.

Ferreira (2011) observa a importância de os movimentos sociais serem constantes na luta pela valorização dos profissionais do magistério, visto a utopia no que se refere à grande maioria dos docentes no Brasil usufruírem de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, devido à elevada carga de trabalho, às condições de trabalho ruins, bem como ao não recebimento de piso salarial por todos – aspecto que se verifica em diversas reivindicações sindicais atuais.

É neste sentido que o movimento de resistência dos sindicatos e organizações de professores são fundamentais na exigência da efetivação dos direitos e garantias legais. Não somente em relação aos aspectos estritamente econômicos, isto é, o salário, mas também quanto ao cumprimento de toda a legislação.

Um ponto que merece destaque é a progressão por meio de avaliação de desempenho. Para Melo (2016), a remuneração pautada na avaliação de desempenho é uma grande polêmica no cenário da educação brasileira. A crítica reside no fato de que é preciso avaliar todos os componentes que integram o trabalho no âmbito da escola e/ou rede de ensino e as diversas esferas dos sistemas educacionais e não, necessariamente, somente os professores, isolados de sua realidade escolar. Portanto faz-se mister reivindicar que a avaliação de desempenho dos professores seja um dos itens integrantes da avaliação da escola e da rede de ensino como um todo.

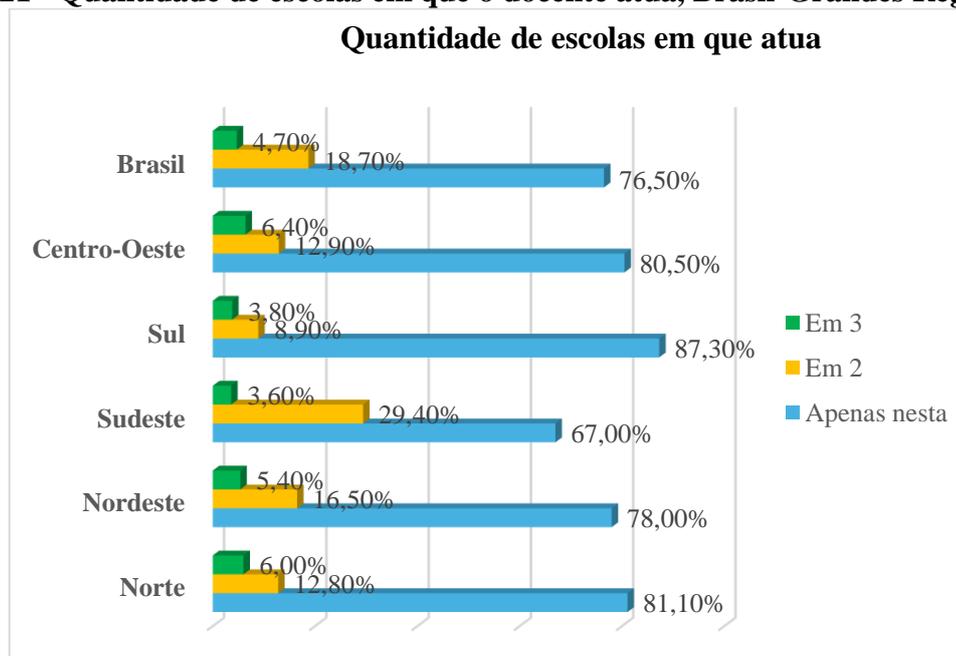
É importante esclarecer que a condição remuneratória corresponde, apenas, a uma das dimensões da valorização do magistério, notadamente a mais importante em termos de atratividade na carreira. Entretanto não basta um professor receber um bom salário se não lhe forem dadas condições dignas de trabalho.

5.2 Condições de trabalho

Vários aspectos precisam ser ponderados ao se analisarem as condições de trabalho que afetam positiva ou negativamente a qualidade do trabalho prestado pelo professor e/ou qualidade de vida que podem comprometer ou não a saúde física e emocional. Um dos pontos essenciais é a carga horária semanal de trabalho e a forma como está distribuída, em relação à quantidade de turmas e de escolas, por exemplo.

Em se tratando dos professores dos anos iniciais que são polivalentes, a situação mais comum é assumirem a polivalência de uma turma em 1 ou 2 turnos na mesma escola. Entretanto existem outras situações: algumas escolas e/ou redes de ensino, especialmente as que adotam o sistema de ciclos, optam por lotar o professor do 4º e 5º anos do ensino fundamental para a docência de componentes curriculares específicos, neste caso, em uma ou mais turmas, no mesmo turno e escola e/ou em turnos e escolas diferentes, dependendo da organização da instituição escolar ou sistema de ensino aos quais esses docentes estão vinculados.

Com o propósito de verificar qual a realidade dos docentes envolvidos neste estudo em relação ao número de escolas que atuam, elaborou-se o Gráfico 21.

Gráfico 21 - Quantidade de escolas em que o docente atua, Brasil-Grandes Regiões, 2021

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

O Gráfico 21 aponta que o maior número do professorado envolvido nesta análise trabalha em apenas uma escola (76,5%), considerando todo o Brasil, situação mais comum em se tratando de professores polivalentes. Existia também um percentual significativo que atua em duas (18,7%) ou três (4,7%) escolas de uma rede de ensino. Na região Sudeste, o percentual de professores que atuam em duas escolas é 29,40%, superando a média nacional.

Entende-se que a quantidade de escolas em que atua demanda um maior esforço do docente, quando este necessita se deslocar de uma instituição para outra, durante o expediente de trabalho e adequar-se às diferentes propostas dos projetos pedagógicos de cada escola, dentre outras situações que podem contribuir para sobrecarregá-lo. Portanto constata-se que traz implicações tanto em relação à qualidade do trabalho desenvolvido quanto à própria qualidade de vida do docente. Um ponto que merece ser investigado.

Outro aspecto que pode afetar a qualidade do trabalho docente é a infraestrutura do ambiente escolar, sobretudo da sala de aula. Neste sentido, buscou-se verificar a avaliação dos docentes sobre a adequação desse espaço, considerando alguns critérios, quais sejam: tamanho da sala de aula em relação ao número de alunos, ventilação natural e lousa (quadro de giz ou quadro branco) (ver Tabela 10, em apêndice “D”).

No primeiro critério avaliado, tamanho da sala de aula em relação ao número de alunos pelos valores apontados na Tabela 10 (Apêndice “D”), a avaliação que os docentes fazem não

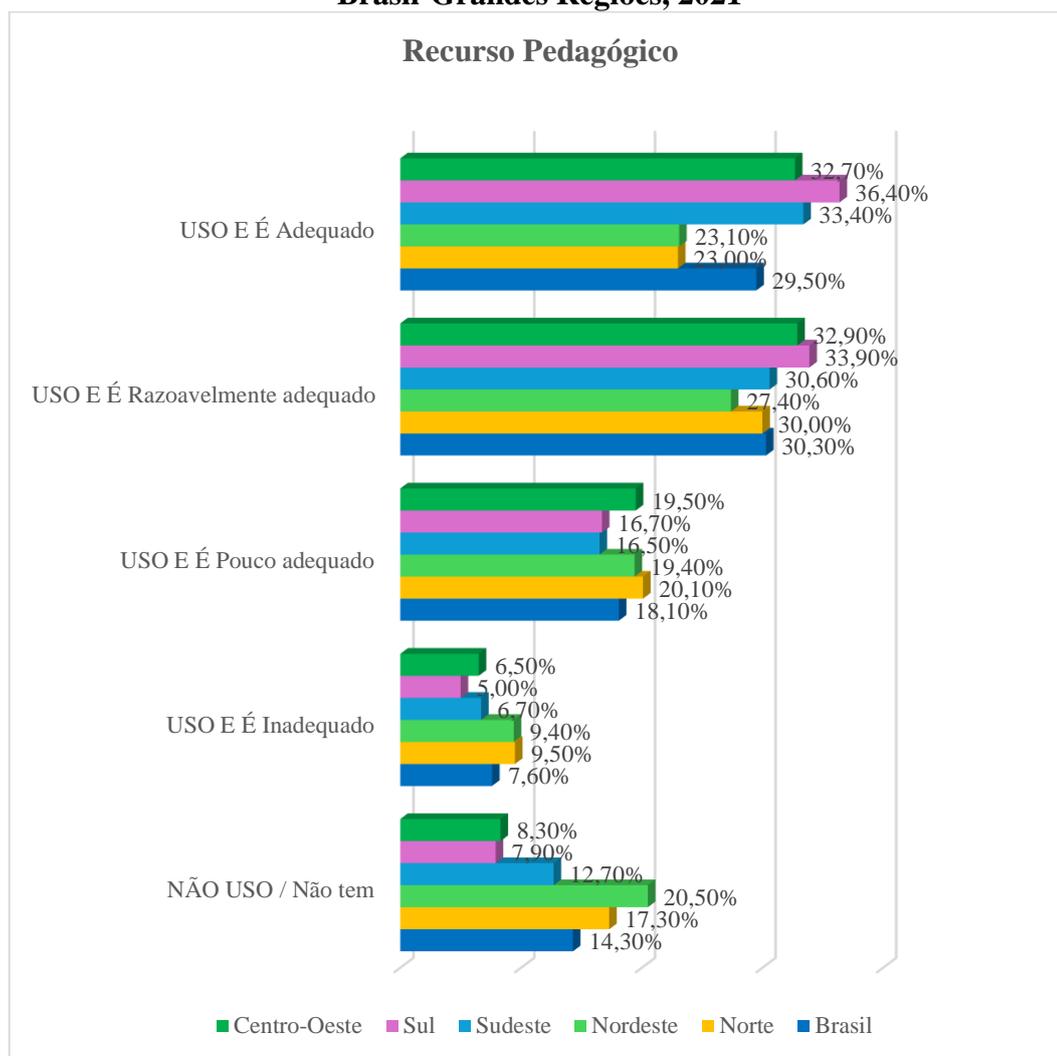
é a mais satisfatória, visto que somente 46,8% da totalidade dos professores o considera adequado. Na região Centro-Oeste, a porcentagem é de tão somente 38,8%, a menor entre as regiões e no Nordeste 49,7%, maior índice.

No que tange à ventilação natural, segundo critério, somente 36,9% do total de professores avaliaram adequada. Analisando por região, no Norte e no Nordeste, o percentual de professores que consideram adequada foi menor ainda, registrando 29% e 27%, respectivamente; certamente as altas temperaturas dessas regiões contribuem para essa avaliação.

O terceiro critério, compilado na tabela 10 (Apêndice “D”), o qual se refere à lousa (quadro de giz ou quadro branco), 58,4% dos docentes avaliaram como adequados. Nas regiões Norte e Nordeste, o indicador de adequação foi menor, 52,5% e 51,8%, nessa ordem.

Buscou-se verificar também acerca de insumos materiais, focando nos recursos pedagógicos para trabalhar com o público da educação especial, visto que a atuação com esse público requer recursos pedagógicos necessários para facilitar ou mesmo possibilitar o processo de ensino e aprendizagem. O Gráfico 22 traz a concepção dos docentes da amostra em relação à disponibilidade e adequação desse material.

Gráfico 22 - Recursos pedagógicos para trabalhar com o público da educação especial, Brasil-Grandes Regiões, 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB (Brasil, 2021).

Em âmbito de Brasil, uma percentagem significativa (14,3%) dos docentes da amostra declarou que não utiliza recursos pedagógicos porque não os têm disponíveis. Estabelecendo uma análise por região, o percentual é maior no Norte (17,3%) e Nordeste (20,5%). Apenas 29,5% declaram que usam o material e que ele é adequado. As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam melhores indicadores no tocante a esse critério, sendo 36,4%, 33,4% e 32,7%, nessa ordem.

A análise sobre o uso e adequação dos recursos pedagógicos voltados para o atendimento do público da educação especial reporta a uma necessidade de ajuste das condições materiais no que tange à infraestrutura das escolas e equipamentos para garantir melhores condições de trabalho ao professor, assim como favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a análise sobre as condições de trabalho reporta para a necessidade de melhoria na adequação do ambiente e materiais.

6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

As reivindicações dos trabalhadores do magistério público pela valorização profissional, no Brasil, estão representadas em um conjunto de medidas legais, reveladas, em especial, na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88). Esta Carta Magna, pela primeira vez na história da educação brasileira, trouxe a prerrogativa de assegurar a valorização dos profissionais da educação, garantida também nas legislações infraconstitucionais.

Nessa conjuntura, o objetivo geral desta tese consistiu em analisar as políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, implantadas após a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), na efetivação das melhorias na formação e remuneração docentes. O processo de análise dessas implicações se deu em etapas, constituídas por objetivos específicos, sobre os quais sintetizam-se os resultados.

Sobre as políticas para a valorização dos docentes da educação básica pública no Brasil, vale ressaltar que, a contar de 1934, ocasionalmente, as constituições começaram a regimentar aspectos relativos à remuneração condigna e organização da carreira docente. Com o advento da CF/88, surgiram os mecanismos legais para a normatização dos eixos definidos em seu artigo nº 206, por meio da criação de outras legislações infraconstitucionais, como: LDB/96, e as ECs que criam as leis que regulamentam os fundos de financiamento da educação (Fundef, Fundeb, Fundeb permanente), PCCR e Lei do Piso, os quais favorecem a materialização desse princípio.

Acerca dos indicativos de desenvolvimento das políticas de fundo de financiamento para a valorização do magistério da educação básica pública, observaram-se importantes contributos. No campo da formação e qualificação docentes, o Fundef fomentou a oferta de formação inicial e continuada, por meio de convênios firmados entre as universidades e os gestores municipais e estaduais. No âmbito da retribuição pecuniária, tanto o Fundef quanto o Fundeb transição contribuíram para a melhoria salarial, ao destinarem uma parcela do total de suas receitas (60%) para o pagamento dessa categoria. Ademais, o segundo fundo trouxe a prerrogativa da implantação do piso salarial profissional nacional do magistério da educação básica. Com a instituição do Fundeb permanente, o percentual da parcela para pagamento do magistério foi ampliado para 70%.

No tocante à análise dos indicadores sobre formação docente na educação básica pública no Brasil, as informações contidas no censo escolar 2021 revelam que a maior parte dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental eram licenciados, no caso, cursaram graduação em Licenciatura em Pedagogia ou fizeram complementação pedagógica. Porém os dados apontam também a existência de alguns professores sem diploma de nível

superior, cuja maior escolaridade era ensino fundamental ou médio, atuando em todas as etapas da educação básica. Em relação à titulação dos docentes, ainda baseado em dados do Censo escolar 2021, menos de 50% cursaram pós-graduação *lato sensu* (especialização – mínimo de 360 horas) e abaixo de 2% realizaram pós-graduação *stricto sensu* (compreendendo mestrado e doutorado).

Com base nos dados da Prova SAEB/2021, verificou-se um tímido incentivo, por parte das secretarias ou mantenedoras, para a realização de formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em especial nesse último formato, que corresponde aos cursos de mestrado e doutorado. Um ínfimo percentual de docentes afirmou ter recebido apoio total ou parcial para realizarem essas formações.

Os resultados indicam também que a demanda por formação continuada, sobretudo na área da Educação Especial, ainda apresenta uma realidade expressiva numericamente, uma vez que os dados evidenciam que mais de dois terços dos professores da amostra declararam grande ou moderada necessidade formativa, não obstante os aportes legalmente constituídos pelas esferas governamentais, estabelecendo normas e implantando programas para a qualificação de professor, bem como a consecutiva elevação na oferta de cursos de formação inicial e continuada na área da Educação Especial, por instituições educacionais públicas e privadas. Com essas análises e decorrentes afirmações, faz-se necessário reforçar a estratégia 4.18, cujo objetivo é ampliar a oferta de formação continuada de professores dessa modalidade, assim como oferecer condições para que os docentes participem.

Ademais, a valorização do magistério é alcançada, sobretudo, por meio da remuneração condigna e da instituição de planos de carreira. Desta forma, definiu-se, como um dos objetivos específicos deste estudo, analisar a efetivação da política de valorização salarial entre docentes da educação básica brasileira, em início e final de carreira, em âmbito nacional e por região, tendo como parâmetro o piso salarial profissional nacional, implantado pela Lei 11.738/2008.

Evidencia-se que, relativamente às melhorias salariais, a maior contribuição da política de fundos foi a criação de um piso salarial profissional nacional para o magistério da educação básica, por meio da Lei 11.738/2008. A implantação do PSPN, mesmo em valor contestável, atende reivindicações dessa categoria profissional, garantidas como direito constitucional, há mais de 20 anos.

Observa-se que, diante de tanto tempo de luta da categoria docente por uma remuneração condigna, a criação do piso salarial representa um grande avanço nessa direção. Trata-se de um importante instrumento legal, capaz de respaldar a valorização salarial de

professores e demais profissionais do ensino, abrindo caminhos para o que, nacionalmente, fosse definido como o valor mínimo a ser pago como vencimento inicial.

Com a garantia de um patamar mínimo de vencimento, a partir do qual cada esfera administrativa cuida do pagamento do seu quadro de pessoal, a institucionalização do PSPN contribuiu substancialmente para avanços em relação à remuneração dos professores da educação básica. Porém sua aprovação não significou o fim da luta, pois, como foi possível observar, por meio do estado da questão, apresentado nas considerações introdutórias desta tese, o processo de implantação e efetivação do piso salarial foi marcado por muita resistência, por parte de gestores para sua efetivação em algumas redes públicas de ensino municipais e estaduais. Diante disso, não sendo praticado da forma como foi idealizado, isto é, como uma quantia mínima a ser paga aos educadores, e não máxima, prejudica os professores com maior tempo de serviço e maior titulação.

Os dados empíricos sobre os salários dos docentes da educação básica, obtidos nos questionários da Prova SAEB/2021, revelaram um resultado pouco satisfatório, especialmente no tocante à valorização salarial do professorado em final de carreira, que deveria contar com as progressões salariais por tempo de serviço bem como com os reajustes anuais do piso, entretanto não é isso que se evidencia. Com base nos achados, infere-se que os reajustes aprovados anualmente para o PSPN não estão sendo efetivados pelos gestores, de forma integral e linear, na tabela de pagamento, prejudicando, sobremaneira, aqueles com mais tempo de serviço.

Desta forma, a análise da aplicação da política de valorização salarial do docente da educação básica brasileira, mediante a Lei 11.738/2008, aponta que, considerando os valores encontrados, em termos de salários brutos dos docentes e ponderando o piso salarial nacional do magistério, estabelecido para o vencimento em 2021, que era de R\$ 2.886,24 (dois mil, oitocentos e oitenta e seis reais e vinte e quatro centavos), infere-se que aproximadamente 20% dos professores dessa amostra recebiam abaixo do valor do piso.

Como prognóstico para os indicadores evidenciados nesta investigação, fundamentado nos dados empíricos e autores referenciados, salienta-se a carência de incentivos e apoio à qualificação e formação continuada dos professores. Dessarte, ressalta-se a relevância de investimentos, por parte das secretarias de educação ou mantenedoras, tais como: proporcionar capacitação em serviço e, sobretudo, ofertar condições operacionais para participação dos docentes em cursos de formações iniciais e/ou continuadas, além de incentivo financeiro.

Outro aspecto ressaltado, no que diz respeito ao piso salarial, aponta para a necessidade de valorização da titulação docente, com incentivos à formação inicial e continuada desses

professores como também para o compromisso em assegurar boas condições de trabalho aos docentes, indistintamente. Nesta perspectiva, faz-se necessária a implantação, por parte das redes municipais e estaduais de ensino, de um plano de carreira bem estruturado, que fortaleça a valorização docente, tanto na condição de avanços remuneratórios quanto no âmbito da valorização da titulação, com critérios claros e objetivos, em todos os processos referentes ao enquadramento, quando necessário, para a sua implantação, lotação e contrato de trabalho.

Em linhas gerais, o estudo empreendido ressalta a necessidade de esforços e ações concretas por parte dos gestores municipais e estaduais, no sentido de promoverem a valorização dos profissionais do magistério, concedendo um justo vencimento inicial ao professor ingressante na carreira e, de igual modo, proceder com o professor em final de carreira, fazendo cumprir o estabelecido na lei em questão.

Diante do exposto e com base nos achados da pesquisa, a tese que se configura é a de que as políticas implantadas após aprovação da LDB, Lei 9.394/96, especificamente os fundos de financiamento e a lei do piso salarial, Lei nº 11.738/2008, de fato, trouxeram avanços significativos para a valorização do magistério no que se refere à efetivação das melhorias nas dimensões salariais e formação docente, ratificando o ponto de vista apresentado na introdução.

O estudo revela que ainda faltam condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, particularmente em relação ao incentivo à formação continuada e qualificação de professores e à execução do piso salarial, em termos de reajuste linear, haja vista a permanência desses entraves que impedem a efetivação da valorização plena.

A proposta de apresentar e discutir o tema investigado parte do pressuposto de que tem grande relevância nos debates sobre as políticas educacionais. Levar tais discussões ao contexto acadêmico possibilita compreender as conjunturas que perpassam a valorização docente. Reforça-se a viabilidade e a relevância desta temática, enquanto referencial para o aprofundamento de outros estudos na mesma direção. Neste sentido, espera-se contribuir para subsidiar outras investigações.

Cabe ressaltar a utilização de fonte secundária de dados, isto é, que não foram produzidas pelos autores lidos. Destarte, essa investigação apresenta limitações no que se refere, por exemplo, à ausência de informações mais detalhadas sobre os docentes, no questionário da prova SAEB/2021, tais como: a formação e titulação dos docentes, o valor específico de seus vencimentos, haja vista que os dados trazem o valor bruto da remuneração (com gratificações, acréscimos, sem descontos previdenciários, dentre outros), bem como a autodeclaração do entrevistado.

Nesse contexto, é de grande valia o desenvolvimento de outras pesquisas utilizando diferentes abordagens metodológicas, com vistas a explorar aspectos não contemplados nesta análise. Assim sendo, espera-se, com este estudo, instigar futuras investigações acerca da temática em questão.

Almeja-se a contribuição para o fomento de políticas educacionais sobre a valorização docente. Estudos sobre essa temática são necessários enquanto indicativos para a ampliação de investimentos e efetivação das garantias legais relativas à formação e melhorias salariais dos docentes, por parte dos gestores, sobretudo quando se advoga a efetivação do direito à educação de qualidade, na qual uma das bases e incentivos tem como decorrência a remuneração condigna do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e Características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143. São Paulo, maio/ago. 2011.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. **Documento Final XI Encontro Nacional**. Florianópolis - Santa Catarina, 2002. Disponível em: 11º-Encontro-Documento-Final-2002.pdf (anfope.org.br). Acesso em: 04 jun. 2024.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP N° 4/2024**. Anfope, abril, 2024. Disponível em: Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à filosofia da Ciência**. 3. ed. Curitiba: EDUFPR, 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas/SP: Alínea, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSI, Marcos Edgar; EDNIR, Madza. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira**. São Paulo: Petrópolis; Ação Educativa, 2009.

BASSI, Marcos; GIL, I-Juca. Remuneração de Professores de Escolas Públicas no Contexto do FUNDEB e PSPN. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Financiamento da educação no Brasil - os desafios de gastar 10% do PIB em dez anos**. Campo Grande: Oeste, 2015. p. 257-279.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao24htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao91htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao34htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao37htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Casa Civil – Presidência da República, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao46htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao46htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. Compromisso com a Qualidade e a profissionalização do magistério: por uma escola de cidadãos. Brasília-DF, 1994a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Legislação Informatizada - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Publicação Original. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24/12/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ADCT, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996c. Disponível em: [Emc14 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/emc14). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997 (mec.gov.br). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [D3276 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [L10172 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006a. Disponível em: [Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006b. Disponível em: [Decreto nº 5800 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2007b. Disponível em: [Lei nº 11.502 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em: [Decreto nº 6755 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 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. Brasília, 2009b. Disponível em: (mec.gov.br). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. **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: (mec.gov.br). Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: [L14113 \(planalto.gov.br\)](http://L14113.planalto.gov.br). Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, 2024a. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)). Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CP Nº 4/2024 de 27/05/2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, 2024b. Disponível em: [Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf \(abmes.org.br\)](http://Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf (abmes.org.br)). Acesso em: 04 jun. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Ensaio Essay. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. 13f. Metodologia da Investigação I – 2004/2005. DEFCUL. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quem somos.** s/d. Disponível em: [Coordenação Geral | CNDE \(campanha.org.br\)](http://Coordenação Geral | CNDE (campanha.org.br)). Acesso: 23 out. 2023.

CARDOSO, Teresa Rolo Maria Fachada Levy. **As luzes da educação:** fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759 – 1834). Bragança Paulista: USF, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero. Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 2, p. 77-84, 1996.

COOK, A.M.; HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies: principles and practices**. St. Louis, Missouri: Mosby - Year Book, Inc., 1995.

COSTA, Claudia Maria Lima da. **Modos de ser professor na educação profissional: narrativas de vida**. Teresina: IFPI, 2022.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Financiamento da Educação e pacto federativo: qual o papel do FNDE?** (Educação, políticas e debates). 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. 339 p.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales; SOUSA, Maria Osmarina Moura Bezerra de (*in memoriam*). A Remuneração Docente no Siope: limites e potencialidades do Banco Dados Analíticos. EPAA/APEE. Dossiê Especial Educação e suas Interfaces com Administração, Contabilidade e Economia. **Políticas e Saberes**, v. 29, n. 171, 13 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 1952 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DAVIES, N. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

DEBOVI, Andreia Kirsch. **Piso Salarial Profissional Nacional: remuneração do magistério público da rede municipal de Florianópolis**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarida Victoria. O processo de elaboração da Lei 11. 738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputa e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41, p. 88-101, mar. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf. Acesso em: 02 maio 2018.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no BRASIL**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Artífices de seu ofício**: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016). 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FRANÇA, Magna. Sistema Nacional de Educação: financiamento, valorização dos profissionais da educação básica e perspectivas do PNE (2011-2020). In: FRANÇA, M. (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Líber Livros, 2009. p.195-220.

FRANÇA, Magna. Regime de colaboração e o PNE: a valorização dos professores da educação básica- plano de cargos, carreira e remuneração e o piso salarial profissional nacional. In: BARBOSA, Andréa Gouveia (Org.). **Valorização dos profissionais da educação**: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho: livro 6: CONAE Paraná; reflexões e provocações. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015. p. 53-78.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria. Helena C. Apreciação sobre as diretrizes de carreira aprovadas pelo CNE. In: NORONHA, M. I. A. **Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília: MEC; CNE, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE pretende alterar, de forma monocrática, as DCNs Pedagogia 2006. **Formação de Professores – Blog da Helena**. 17 jul. 2020. Disponível em: formacaoprofessor.com. Acesso em: 04 jun. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=235. Acesso em: 26 jun. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 114p.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **A atratividade da carreira docente**. Relatório Técnico Preliminar. Série Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GENTILI, Pablo. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. *In*: Neoliberalismo e Educação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, n. 100, julho/setembro, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. Dossiê sindicalismo docente: experiências, limites, desafios e perspectivas. **Educar em revista**, n. 48, p. 111-124, abr./jun. 2013.

GROCHOSKA, Marcia Andreia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e219060, 2020.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho docente**: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. 2012. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2328. Acesso em: 14 jul. 2019.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: [IBGE | Portal do IBGE | IBGE](#). Acesso em: 12 out. 2023

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova SAEB**. 2021. Disponível em: [Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 10 out. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Prova Brasil 2021**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 12 dez. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 set. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p. : il.

INSTITUTO PENÍNSULA. Valorização da carreira docente: um olhar dos professores. **Exame**, 2021. Disponível em: [77% dos professores acreditam que não são valorizados pela sociedade | Exame](#). Acesso em: 26 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez./99; p. 61-79.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Bruni Adriano. **SPSS: guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Atlas, 2012.

LEHER, R. “Valorização do magistério” (verbetes). *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 31 maio 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96**. 2016. 380f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2016.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília, DF: Plano, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mari Del (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

LUCIO, Roque. **A valorização do magistério público municipal da Região Metropolitana de Campinas na vigência do FUNDEF (1998-2006)**. 2013. 386f. Orientador: Pedro Ganzeli. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal (orgs). **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2016.

MAIA, José Helano. **Valorização salarial do professor e meta 17 do PNE: um estudo de caso na rede estadual do Ceará**. 2021. 152f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

MARQUES, Vinícius. Regiões do Brasil e suas características (com mapa). **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/regioes-brasileiras/>. Acesso em: 22 set. 2023.

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATTOS, Luis Alves. **Primórdios da Educação no Brasil: o Período Heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELO, Amilka Dayane Dias. **O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008**. 2016. 182f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magna França. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2007.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. ...f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONLEVADE, João Antônio; FERREIRA, Eduardo B. **O Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

MOURA, Assis Sousa de. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** Orientador: Luiz de Souza Junior. 2015. 2035f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2015.

MUNDSTOCK, Elsa; FACHEL, Jandyra Maria Guimarães; CAMEY, Suzi Alves; AGRANONIK, Marilyn. **Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0**. Série B, n. XX, Porto Alegre-RS, maio/2006.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Fundeb**: entendendo as contribuições da União. Cenpec. 2023. Disponível em: [Fundeb: entendendo as complementações da União \(cenpec.org.br\)](https://cenpec.org.br/fundeb-entendendo-as-complementacoes-da-uniao). Acesso em: 19 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000. 160 p.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 out. 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções Gerais sobre o Financiamento da Educação no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília: UnB, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20872>. Acesso em: 18 out. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral. **O nível de escolaridade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com as práticas pedagógicas, a partir dos dados da Prova Brasil 2013**. 2016. 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. 2016.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luís Carlos. Valorização do magistério da educação básica: análise sobre aplicação do piso salarial nacional na remuneração dos professores. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 12, n. 2, 2023. DOI: 10.35819/tear. v. 12., n. 2.a6701. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6701>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SALES, Luís Carlos; FRANÇA, Magna. Efeitos da Lei do Piso nos vencimentos de professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos. **RBP AE**, v. 34, n. 2, p. 461-478, mai./ago. 2018.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.) **Pesquisa educacional quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção questões da nossa época; v. 46.).

SANTOS, Sueli Andrade dos; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. O PARFOR como Política Pública de (con)formação de professores: reflexões necessárias. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e45211730202, 2022. Disponível em: [PARFOR as a Public Policy for the \(con\)training of teachers: necessary reflections | Research, Society and Development \(rsdjournal.org\)](https://www.rsdjournal.org). Acesso em: 07 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Denilson Pereira da. **O perfil formativo dos docentes de Física no Piauí: um estudo longitudinal**. 2021. 175f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales e. **Formação inicial de professores e oferta educacional: desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí**. 2015. ...f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2015.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas públicas: teorias e práticas. **Revista de Políticas Públicas**, v. 17, n. 1, p. 11–13, 24 jun. 2014 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2524>. Acesso em: 23 maio 2024.

SOUZA, Débora de. **Implantação do Piso Salarial Profissional Nacional no Magistério Público Estadual de Santa Catarina: desafios da ação sindical**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional [1969]. (Coleção cultura, sociedade, educação, v. 3). 389 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação de professores por EaD dobra em uma década em meio a queda na qualidade dos cursos**. 2023. Disponível em: [Formação de professores por EaD dobra em uma década em meio a queda na qualidade dos cursos - Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](https://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 06 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. 2024. Disponível em: [Estudo professores temporários para publicação \(todospelaeducacao.org.br\)](https://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 12 ago. 2024.

VIEIRA, Franciele de Souza Caetano. **Direito Fundamental à Educação de Qualidade Social: Implicações da Remuneração Docente**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização profissional: piso salarial e carreira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do Artesanato à Profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da Educação no Brasil**, Vol II – Sec. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em: Rev85_06ARTIGO2.pmd (scielo.br). Acesso em: 21 out. 2023.

XAVIER, Raimundo Rainero. **A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?** Orientadora Prof^a Dr^a. Maria Abádia da Silva. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

XIMENES, Salomão Barros (Coord.). **Lei do piso: debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF**. São Paulo: Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. (Em questão; 7).

APÊNDICES

Apêndice A

Quadro 8 – Levantamento da produção acadêmica sobre as políticas de valorização docente no Brasil, 2008-2023

ORD	ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA (nível, área)	UF
1	2008	Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério.	ABREU, Diana Cristina de	Mest/Educ/U FPR	PR
2	2008	Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a valorização do magistério.	FONTINELES, Isabel Cristina da Silva	Mest/Educ/U FPI	PI
3	2008	Valorização do magistério: contradições entre os anúncios de políticas governamentais e as medidas efetivadas para a melhoria do trabalho docente, no período de 1993- 2003 no município de Alagoinhas-Bahia.	CERQUEIRA, Nádia Dorian Souza de	Mest/Educ/U FBA	BA
4	2010	A política salarial para os professores da educação básica da rede municipal no contexto do Fundeb nos municípios de Óbidos e Oriximiná-Pará.	SILVA, Eldra Carvalho da	Mest/Educ/U FPA	PA
5	2010	Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás.	MACHADO, Jarbas de Paula	Mest/Educ/U FG	GO
6	2010	Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006).	ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de	Mest/Educ/U FBA	BA
7	2010	Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do SINTE e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009.	FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos	Mest/Educ/U FRN	RN
8	2011	A política de formação e valorização de professores no estado do Piauí no período de 2003 a 2010.	SOUSA, Orleans Oliveira de	Mest/Educ/U NINOVE	SP
9	2011	Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná.	SOUZA, Marcelo Nogueira de	Mest/Educ/U FPR	PR
10	2011	O financiamento da educação básica e a política de fundos em Goiás (1998-2011): municipalização, redistribuição dos recursos e (des)valorização do magistério.	NASCIMENTO, João Batista do	Mest/Educ/U FG	GO
11	2011	O impacto do FUNDEF/FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí.	SILVA, Samara de Oliveira	Mest/Educ/U FPI	PI
12	2011	Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	CUSTÓDIO, Maria do Carmo	Dout/Educ/ PUC SP	SP
13	2012	A política de valorização do magistério na rede municipal do Recife: uma análise do período de 2001 a 2008.	LIRA, Ildo Salvino de	Mest/Educ/U FPE	PE
14	2012	As representações sociais partilhadas por licenciandos acerca do salário de professor	SOUSA, Raimundo Nonato	Mest/Educ/U FPI	PI
15	2012	Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba.	RAFANHIM, Ludimar	Mest/Educ/U FPR	PR

Continua

Quadro 8 – Levantamento da produção acadêmica sobre as políticas de valorização docente no Brasil, 2008-2023 (Continuação)

ORD	ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA (nível, área)	UF
16	2012	Educação e sindicalismo: a FETEMS e a luta pela valorização do magistério do estado de Mato Grosso do Sul (1980-2010).	MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende	Mest/Educ/U FMS	MS
17	2012	Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009.	CARVALHO, Fabricio Aarão Freire	Dout/Educ/ PUC SP	SP
18	2012	Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN.	ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de	Mest/Educ/U FRN	RN
19	2012	O piso salarial nacional: a valorização do professor na Constituição de 1988.	CARNEIRO, Flávio Henrique Rodrigues	Mest/Direito/ UFRN	RN
20	2012	Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?	VIEIRA, Juçara Maria Dutra	Dout/Educ/U NB	DF
21	2012	Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará.	SOUZA, Michele Borges de	Mest/Educ/U FPA	PA
22	2012	Políticas públicas de valorização do magistério: protagonismo e silenciamento docente no município de Cabo Frio/RJ	MORAES, Cristiane Dantas de	Mest/Educ/U FF	RJ
23	2012	Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino.	GURGEL, Rogério Fernandes.	Dout/Educ/ UFPB	PB
24	2012	Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas.	SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves	Mest/Educ/U FPR	PR
25	2012	Valorização salarial docente: implicações das políticas públicas educacionais relativas à remuneração do magistério no setor privado de ensino	VARGAS, Gisele	Mest/Educ/U NISUL	SC
26	2013	A valorização do magistério público municipal da Região Metropolitana de Campinas na vigência do FUNDEF (1998-2006).	LUCIO, Roque	Dout/Educ/U NICAMP	SP
27	2013	Os impactos do Fundeb na valorização do magistério no município de Magalhães Barata-PA.	BANDEIRA, Dina Carla da Costa	Mest/Educ/U FPA	PA
28	2014	A política de remuneração docente e valorização do magistério no município de Campo Grande (MS): impactos da implantação do FUNDEB (2007-2012).	SENNA, Ricardo José	Dout/Educ/U FMS	MS
29	2014	A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012).	CASTRO, Sylvania Uchoa de	Mest/Educ/U FPI	PI
30	2014	Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo.	PAZ, Fábio Mariano da	Dout/Educ/U NESP	SP
31	2014	O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública e estadual de ensino do RN.	FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos	Dout/Educ/U FRN	RN
32	2014	Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010).	SILVA, Rosângela Maria de Oliveira	Dout/Educ/U FRN	RN
33	2015	A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração – lei n.º 7.315/10.	PIMENTEL, Adriana Marinho	Mest/Educ/U FPA	PA

Continua

Quadro 8 – Levantamento da produção acadêmica sobre as políticas de valorização docente no Brasil, 2008-2023 (Continuação)

ORD	ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA (nível, área)	UF
34	2015	A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?	XAVIER, Raimundo Rainero	Mest/Educ/U NB	DF
35	2015	Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA.	GUIMARÃES, Marielson Rodrigues	Mest/Educ/U FPA	PA
36	2015	Limites e possibilidades das políticas públicas de financiamento da educação: os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais no contexto do choque de gestão (1996-2012).	BRAGA, Daniel Santos	Mest/Educ/U EMG	MG
37	2015	Plano de carreira e remuneração do magistério: valorização profissional em um estudo de caso.	FERRON, Aline	Mest/Educ/U PF	RS
38	2015	Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais-PR.	GROCHOSKA, Mareia Andreia	Dout/Educ/U FPR	PR
39	2015	Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	MOURA, Assis Souza de	Dout/Educ/U FPB	PB
40	2016	Mudanças e permanências na carreira do magistério estadual do Pará: 1986 – 2010.	FERREIRA, Denielson Moura	Mest/Educ/U FPA	PA
41	2016	Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo.	THOMAZINI, Leandro	Mest/Educ/U NIFESP	SP
42	2016	O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008.	MELO, Amilka Dayane Dias	Mest/Educ/U FRN	RN
43	2016	O vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2006 a 2013).	DELMONDES, Asheley Godoy	Mest/Educ/U FMS	MS
44	2016	Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério.	OLIVEIRA, Victor Manoel Alab de	Mest/Educ/U FAC	AC
45	2016	Remuneração do magistério estadual da educação básica do Acre: implicações da Política de Fundos, do PSPN e de alterações na legislação.	VERÇOSA, Pelegrino Santos	Dout/Edu/UF PR	PR
46	2016	Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí.	SOARES, Marina Gleika Felipe	Mest/Educ/U FPI	PI
47	2017	Artífices de seu ofício: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016)	FONTINELES, Isabel Cristina da Silva	Dout/Educ/U FPI	PI
48	2017	A valorização do magistério da educação básica nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): análise das metas e estratégias.	FONTES, Lana Mara Couto Oliveira	Mest/Educ/U FF	RJ
49	2017	Políticas de financiamento da educação básica: a valorização dos profissionais do magistério na rede municipal de ensino de São Mateus/ES.	PAULI, Zenilza Aparecida Barros	Mest/Educ. Bás./UFES	ES
50	2018	A (des)valorização do magistério: uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da experiência da Deputada Suely de Oliveira.	FLORES, Taís Pereira	Mest/Educ/U FRGS	RS

Continua

Quadro 8 – Levantamento da produção acadêmica sobre as políticas de valorização docente no Brasil, 2008-2023 (Continuação)

ORD	ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA (nível, área)	UF
51	2018	Implantação do piso salarial profissional nacional no magistério público estadual de Santa Catarina: resultados da ação sindical.	SOUZA, Débora de	Mest/Educ/UNISUL	SC
52	2018	O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): valorização ou desmonte do trabalho do magistério?	VALVERDE, Raphael Sansonetti	Mest/Soc. e Ciên Pol/UFSC	SC
53	2018	Trabalho docente e valorização profissional: a carreira do magistério na perspectiva dos profissionais da educação no município de Santos (SP)	JESUS, Fernando de	Mest/Educ/UNIFESP	SP
54	2019	A remuneração dos professores municipais no contexto do FUNDEB e do PSPN: um estudo a partir do SIOPE com foco em Curitiba e nas cidades do Primeiro Anel Metropolitano (2017 e 2018).	LIMA, Agnaldo Márcio de	Mest/Educ/UFPR	PR
55	2019	Políticas de financiamento e de valorização dos profissionais da educação: uma análise do plano de carreira do magistério do município de Paula Freitas-PR.	LUCYK, Viviana Patrícia Kozłowski	Mest/Educ/UNICENTRO	PR
56	2019	Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil.	KRAMM, Daniele de Lima	Dout/Educ/PUC SP	SP
57	2019	Políticas de valorização docente: um estudo dos estatutos e dos planos de carreira e remuneração de dois municípios do grande ABC	TORATTI, Daniele Priscila	Mest/Educ/UMESP	SP
58	2019	Política de valorização do magistério da educação básica na região do Marajó: uma análise da carreira docente em Portel-PA.	SILVA, Otoniel de Souza da	Mest/Educ/UFPA	PA
59	2019	Remuneração dos professores públicos municipais no Brasil: execução orçamentária, partidos políticos e valorização docente (2008 – 2016).	SILVA, Marcus Quintanilha da	Dout/Educ/UFPR	PR
60	2019	Vencimento e carreira docente na educação estadual pernambucana à luz do gasto com pessoal da LRF (2005-2015).	SILVA, Fábio Cesarini da	Mest/Educ/UNICAMP	SP
61	2020	A carreira docente como instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR.	CORDEIRO, Daniele Pereira Meira	Mest/Educ/UFPR	PR
62	2020	A valorização do magistério como discurso: um estudo das políticas educacionais brasileiras contemporâneas.	SANTOS, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos	Mest/Educ/UNIPAC	SC
63	2020	A valorização do magistério no âmbito das normativas do estado do Amazonas.	MENDES, Ione Maria Caetano	Mest/Educ/UFAM	AM
64	2020	Implementação da meta 17 do plano nacional de educação 2014- 2024: o plano estadual de educação e a valorização dos profissionais do magistério da educação básica de Rondônia.	ALMEIDA, Rosane Maria Pogere de	Mest/Educ/UNEMAT	MT
65	2020	Políticas de valorização docente na educação básica pública: relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização na rede pública estadual do Paraná e em oito redes públicas municipais da região dos Campos Gerais/PR.	CAMARGO, Bruna Caroline	Dout/Educ/UFPR	PR
66	2020	Valorização do magistério da educação básica e responsabilidade fiscal: tensões e possibilidades	SANCHES, Carlos Eduardo	Mest/Educ/UCPR	PR

Continua

Quadro 8 – Levantamento da produção acadêmica sobre as políticas de valorização docente no Brasil, 2008-2023 (Continuação)

ORD	ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA (nível, área)	UF
67	2020	Valorização do trabalho docente nas políticas públicas: um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goiás.	COUTINHO, Viviane Divina Ferreira	Mest/Educ/PUC	GO
68	2021	Remuneração variável: política de desmantelamento da carreira do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018).	SILVA, Antônio Félix da	Mest/Educ e Cut/UFPG	PB
69	2021	Política de valorização do magistério nos PCCRs da rede municipal de Cametá/PA: movimento na carreira e incentivo à formação docente.	MONTEIRO, Audilene do Socorro Cardoso	Mest/Educ e Cut/UFPA	PA
70	2021	Processo de elaboração e aprovação do plano municipal de educação de alto Araguaia-MT e a valorização do magistério.	SANTOS, Sandra Rosimere Hermes dos	Mest/Educ/U FJ	GO
71	2021	Valorização salarial do professor e meta 17 do PNE: um estudo de caso na rede estadual do Ceará.	MAIA, José Helano	Mest/Educ/UFJF	MG
72	2022	A política de remuneração dos profissionais do magistério da rede pública municipal de educação de Cametá - PA em movimento (2016-2020)	COSTA, Daihana Maria dos Santos	Mest/Educ/U FPA	PA
73	2023	A valorização do magistério municipal em Piraquara/PR: desafios em tempos de austeridade.	LOURENÇO, Mayara Regina	Mest/Educ/U FPR	PR
74	2023	Carreira e remuneração dos professores da educação básica: implicações do Fundeb e do PSPN na rede municipal de Vigia de Nazaré – PA	SILVA, Maria Madalena Vieira da	Mest/Educ/U FPA	PA
75	2023	Estatuto do magistério público municipal de São Paulo: uma análise do percurso histórico e político	SOUZA, Eliano Macedo	Mest/Educ/U NIFESP	SP
76	2023	O financiamento da educação no âmbito estadual de Rondônia e Mato Grosso e sua aplicabilidade na valorização dos profissionais do magistério	ARAÚJO, Cláudia Andreia Gomes	Mest/Educ/U NEMAT	MT

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em dados colhidos na base de dados da Capes.

Apêndice B

Tabela 8 – Nível de necessidade formativa, Brasil-Grandes Regiões, 2021

Respostas	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Ensino do conteúdo que ministra						
Branco	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Nulo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Nenhuma	12,0%	10,9%	10,8%	13,7%	11,6%	12,1%
Pouca	27,0%	24,6%	23,3%	31,2%	26,1%	28,6%
Moderada	36,3%	36,3%	38,0%	35,2%	36,1%	35,4%
Grande	24,6%	28,0%	27,8%	19,8%	26,0%	23,7%
Desenvolvimento da aprendizagem						
Branco	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%	0,2%
Nulo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%
Nenhuma	8,4%	8,1%	7,5%	9,3%	7,8%	9,3%
Pouca	24,7%	23,4%	21,6%	28,9%	22,7%	24,1%
Moderada	40,5%	39,5%	41,3%	39,7%	40,7%	42,1%
Grande	26,3%	28,9%	29,5%	21,9%	28,6%	24,3%
Planejamento pedagógico						
Branco	0,2%	0,1%	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%
Nulo	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Nenhuma	11,9%	11,1%	11,2%	12,2%	12,0%	13,6%
Pouca	24,2%	22,6%	21,3%	27,5%	23,8%	24,3%
Moderada	32,3%	33,4%	32,1%	32,9%	31,5%	31,2%
Grande	31,4%	32,7%	35,1%	27,3%	32,4%	30,8%
Desenvolvimento de instrumentos de avaliação em sala de aula						
Branco	0,2%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%
Nulo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Nenhuma	10,5%	10,0%	9,2%	11,8%	10,5%	10,3%
Pouca	24,8%	24,7%	20,4%	28,5%	24,6%	25,3%
Moderada	35,5%	36,1%	37,2%	34,8%	34,0%	34,8%
Grande	29,1%	29,0%	32,9%	24,8%	30,8%	29,4%
Recursos e práticas pedagógicas						
Branco	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%
Nulo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Nenhuma	6,9%	6,0%	5,9%	7,8%	7,0%	7,5%
Pouca	22,3%	21,7%	18,5%	26,2%	21,7%	21,6%
Moderada	37,9%	37,8%	37,5%	37,8%	37,8%	39,1%
Grande	32,9%	34,3%	37,8%	28,1%	33,3%	31,5%
Utilizar conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem						
Branco	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
Nulo	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%
Nenhuma	6,9%	6,1%	5,9%	8,3%	6,3%	7,4%
Pouca	22,7%	22,3%	19,4%	26,1%	22,5%	22,1%
Moderada	38,6%	38,5%	39,3%	38,1%	38,0%	39,1%
Grande	31,7%	32,9%	35,3%	27,4%	33,0%	31,3%
Uso de tecnologias de informação e comunicação						
Branco	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Nulo	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Nenhuma	4,6%	4,5%	4,2%	4,9%	4,3%	4,9%
Pouca	15,1%	14,5%	12,5%	16,9%	15,5%	17,1%
Moderada	33,8%	31,3%	32,1%	35,1%	35,7%	34,7%
Grande	46,4%	49,5%	50,9%	43,1%	44,3%	43,2%
Metodologia de ensino para o público-alvo da educação especial						
Branco	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,1%
Nulo	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%
Nenhuma	3,4%	3,5%	3,0%	3,6%	3,2%	3,5%
Pouca	9,9%	9,8%	8,0%	11,1%	10,8%	10,6%
Moderada	28,6%	25,8%	23,0%	31,9%	31,6%	32,8%
Grande	57,9%	60,6%	65,7%	53,3%	54,0%	52,8%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB/2021.

Apêndice C

Tabela 9 – Tempo como professor, Brasil-Grandes Regiões, 2021

Tempo como professor(a)	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Branco	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Nulo	0,5%	0,4%	0,6%	0,4%	0,4%	0,7%
Menos de 1 ano	1,5%	1,8%	1,1%	1,5%	1,3%	2,0%
De 1 a 2 anos	1,9%	2,5%	1,2%	2,0%	1,9%	2,9%
De 3 a 5 anos	7,1%	6,3%	5,1%	7,0%	6,9%	14,0%
De 6 a 10 anos	15,0%	13,8%	13,1%	15,3%	16,5%	19,2%
De 11 a 15 anos	17,2%	17,7%	15,1%	17,7%	18,5%	18,5%
De 16 a 20 anos	17,7%	19,7%	18,7%	16,9%	16,3%	16,6%
De 21 a 25 anos	19,5%	21,3%	25,4%	16,4%	17,0%	14,7%
Mais de 25 anos	19,6%	16,5%	19,7%	22,7%	21,0%	11,3%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB/2021.

Apêndice D

Tabela 10 – Condições da sala de aula, Brasil-Grandes Regiões, 2021

Concepção	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Tamanho da sala com relação ao número de alunos						
Branco	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%
Nulo	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Inadequado	10,1%	11,3%	9,9%	9,9%	7,5%	13,7%
Pouco adequado	14,5%	14,3%	12,7%	15,5%	14,1%	17,3%
Razoavelmente adequado	28,4%	27,5%	27,5%	28,9%	28,9%	30,0%
Adequado	46,8%	46,8%	49,7%	45,6%	49,3%	38,8%
Ventilação natural						
Branco	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
Nulo	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%
Inadequado	12,7%	17,0%	18,6%	9,2%	6,5%	10,9%
Pouco adequado	20,9%	25,2%	25,7%	18,6%	14,4%	18,8%
Razoavelmente adequado	29,4%	28,7%	28,5%	30,6%	28,0%	30,9%
Adequado	36,9%	29,0%	27,0%	41,5%	50,9%	39,2%
Lousa (quadro de giz ou quadro branco)						
Branco	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
Nulo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Inadequado	5,2%	7,3%	6,2%	4,6%	3,2%	4,6%
Pouco adequado	10,1%	12,9%	12,5%	8,5%	7,6%	8,8%
Razoavelmente adequado	26,2%	27,3%	29,5%	24,8%	21,7%	27,2%
Adequado	58,4%	52,5%	51,8%	62,0%	67,3%	59,2%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do questionário docente, aplicado na Prova SAEB/2021.

ANEXOS

Anexo A – Questionário do Professor



SAEB 2021 Questionário do(a) Professor(a)

Senhor(a) Professor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb, é composto por dois instrumentos: testes cognitivos, para os estudantes, e questionários, para professores, estudantes, diretores das escolas e secretários de educação. Essas informações são coletadas pelo Inep e são fundamentais para a avaliação da educação básica brasileira.

O objetivo deste questionário é coletar dados de 2021 sobre as condições de trabalho, a formação profissional, os hábitos culturais dos professores, entre outros temas. Estima-se que o(a) senhor(a) leve cerca de 30 minutos para respondê-lo.

No cabeçalho do CARTÃO-RESPOSTA aparecem campos fixos usados para compor a base de dados da pesquisa e outro em que deve informar o número de seu CPF. Esta informação é fundamental para que possamos individualizar as respostas. No entanto, fique tranquilo(a) pois o(a) senhor(a) está protegido pela Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.709/2018) que impede o Inep de divulgar, seja de que forma for, seu CPF e seu nome.

Depois de escolhida a resposta para cada questão, marque no CARTÃO-RESPOSTA a alternativa correspondente. Para isso, utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

ATENÇÃO: caso já tenha respondido o questionário em outra escola, pedimos que responda a este outro integralmente. Isto porque precisamos coletar informações das diferentes realidades em que atua como professor(a) da educação básica.

Caso existam dúvidas, procure orientação com o(a) aplicador(a) do Saeb desta escola.

Agradecemos sua colaboração!

INFORMAÇÕES GERAIS

Questão 1. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

Questão 2. QUAL É A SUA COR OU RAÇA?

- (A) Branca.
- (B) Preta.
- (C) Parda.
- (D) Amarela.
- (E) Indígena.
- (F) Não quero declarar.

Questão 3. QUAL É A SUA IDADE?

Indique a faixa etária que contém a sua idade.

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

Questão 4. VOCÊ POSSUI NECESSIDADE ESPECIAL, DEFIÊNCIA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA OU SUPERDOTAÇÃO?

- (A) Não.
- (B) Sim.

Questão 5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 10 anos.
- (E) De 11 a 15 anos.
- (F) De 16 a 20 anos.
- (G) De 21 a 25 anos.
- (H) Mais de 25 anos.



Questão 6. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA?

- (A) Menos de 1 ano.
 (B) De 1 a 2 anos.
 (C) De 3 a 5 anos.
 (D) De 6 a 10 anos.
 (E) De 11 a 15 anos.
 (F) De 16 a 20 anos.
 (G) Mais de 20 anos.

Questão 7. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta.
 (B) Em 2.
 (C) Em 3 ou mais.

Questão 8. QUAL É O SEU TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- (A) Concursado/efetivo/estável.
 (B) Contrato temporário.
 (C) Contrato CLT.
 (D) Outra situação trabalhista.

Questão 9. EM UMA SEMANA NORMAL DE TRABALHO, QUANTAS HORAS VOCÊ TRABALHA PARA ESTA ESCOLA?

Considere que a semana normal de trabalho deste ano é aquela sem paralisações, férias ou qualquer tipo de licença. Considere também tarefas realizadas nos fins de semana ou noites.

- (A) Até 10 horas.
 (B) De 11 a 20 horas.
 (C) De 21 a 30 horas.
 (D) De 31 a 40 horas.
 (E) Mais de 40 horas.

Questão 10. QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO COMO PROFESSOR(A)?

Considere como salário bruto os valores recebidos somente como professor(a) nas diversas escolas em que atua, sem descontos previdenciário ou de qualquer outra ordem e acrescido de eventuais gratificações. Indique a faixa salarial em que seu salário se encontra.

- (A) Até R\$1.100,00.
 (B) De R\$1.100,01 até R\$2.200,00.
 (C) De R\$2.200,01 até R\$3.300,00.
 (D) De R\$3.300,01 até R\$4.400,00.
 (E) De R\$4.400,01 até R\$5.500,00.
 (F) De R\$5.500,01 até R\$6.600,00.
 (G) De R\$6.600,01 até R\$7.700,00.
 (H) De R\$7.700,01 a R\$8.800,00.
 (I) Acima de R\$8.800,01.

Questão 11. ALÉM DE SER PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA?

- (A) Não.
 (B) Sim.

Questões 12 a 16**INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO ÀS SEGUINTE AFIRMAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Discordo fortemente.	Discordo.	Concordo.	Concordo fortemente.
12. Tomar-me professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos.	A	B	C	D
13. A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade.	A	B	C	D
14. As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens.	A	B	C	D
15. No geral, estou satisfeito com o meu trabalho de professor(a).	A	B	C	D
16. Tenho vontade de desistir da profissão.	A	B	C	D

HÁBITOS CULTURAIS

Questões 17 a 24

NESTE ANO, O QUE NORMALMENTE VOCÊ TEM FEITO QUANDO ESTÁ FORA DO(S) SEU(S) LOCAL(S) DE TRABALHO?

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Nunca.	Poucas vezes.	Muitas vezes.	Sempre.
17. Leio notícias por meio de jornais, revistas, internet etc.	A	B	C	D
18. Leio livros não relacionados à Educação.	A	B	C	D
19. Acesso blogs, Youtube, redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook etc.).	A	B	C	D
20. Assisto a filmes.	A	B	C	D
21. Vou a exposições (museus, centros culturais).	A	B	C	D
22. Assisto a espetáculos (teatro, shows, circo, etc)	A	B	C	D
23. Estudo.	A	B	C	D
24. Assisto a telejornal.	A	B	C	D

CONDIÇÕES DE TRABALHO

Questões 25 a 34

TENDO COMO REFERÊNCIA UMA SALA DE AULA QUE CONSIDERE IDEAL, AVALIE AS CONDIÇÕES DA(S) SALA(S) DE AULA QUE VOCÊ UTILIZA NESTA ESCOLA COM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ELEMENTOS:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Inadequado.	Pouco adequado.	Razoavelmente adequado.	Adequado.
25. Tamanho da sala com relação ao número de alunos.	A	B	C	D
26. Acústica.	A	B	C	D
27. Iluminação natural.	A	B	C	D
28. Ventilação natural.	A	B	C	D
29. Temperatura.	A	B	C	D
30. Limpeza.	A	B	C	D
31. Acessibilidade física.	A	B	C	D
32. Mobiliário (mesas e cadeiras).	A	B	C	D
33. Infraestrutura (paredes, teto, assoalho, portas).	A	B	C	D
34. Lousa (quadro de giz ou quadro branco).	A	B	C	D

Questões 35 a 40

INDIQUE OS RECURSOS QUE VOCÊ NORMALMENTE USANESTA ESCOLA E QUAL A SUA ADEQUAÇÃO PARA AS SUAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	NÃO USO/ NÃO TEM	USO E É			
		Inadequado.	Pouco Adequado.	Razoavelmente Adequado.	Adequado.
35. Livro didático.	A	B	C	D	E
36. Projetor multimídia (data show).	A	B	C	D	E
37. Computador (de mesa, portátil, tablet).	A	B	C	D	E
38. Software.	A	B	C	D	E
39. Internet.	A	B	C	D	E
40. Recursos pedagógicos para o atendimento educacional especializado.	A	B	C	D	E

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Questões 41 a 51
PARA CADA UM DOS TEMAS RELACIONADOS ABAIXO, AVALIE O GRAU DE NECESSIDADE DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES/CURSOS VOLTADOS PARA SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.
Marque apenas uma alternativa por linha.

	Nenhuma necessidade.	Pouca necessidade.	Moderada necessidade.	Grande necessidade.
41. Ensino do conteúdo que leciona.	A	B	C	D
42. Desenvolvimento da aprendizagem.	A	B	C	D
43. Utilização de elementos da cultura local na prática pedagógica.	A	B	C	D
44. Gestão democrática.	A	B	C	D
45. Planejamento pedagógico.	A	B	C	D
46. Desenvolvimento dos instrumentos de avaliação de sala de aula.	A	B	C	D
47. Recursos e práticas pedagógicas.	A	B	C	D
48. Metodologia de ensino para o público-alvo da educação especial.	A	B	C	D
49. Utilizar conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem.	A	B	C	D
50. Uso de tecnologias de informação e comunicação.	A	B	C	D
51. Gestão de conflitos.	A	B	C	D

Questões 52 a 54
DENTRE AS ATIVIDADES FORMATIVAS LISTADAS ABAIXO, INDIQUE QUANTAS VOCÊ REALIZOU NESTE ANO:
Marque apenas uma alternativa por linha.

	Nenhuma	Uma.	Duas.	Três ou mais.
52. Atividades formativas com menos de 20 horas.	A	B	C	D
53. Cursos de 20 até 179 horas.	A	B	C	D
54. Cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas.	A	B	C	D

Questões 55 a 57
CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES FORMATIVAS DE CURTA DURAÇÃO (INFERIORES A 360 HORAS) DAS QUAIS PARTICIPOU NESTE ANO, EM QUAIS DELAS ESTAVA PREVISTO:
Marque apenas uma alternativa por linha.

	NÃO FIZ CURSO OU ATIVIDADE.	FIZ CURSO OU ATIVIDADE:			
		Nunca.	Poucas vezes.	Muitas vezes.	Sempre.
55. Participação de professor(es) da(s) escola(s) em que leciona?	A	B	C	D	E
56. Atividades colaborativas de aprendizado?	A	B	C	D	E
57. Atividades intercaladas com seu trabalho normal de sala de aula?	A	B	C	D	E

Questões 58 a 60
DURANTE ESTE ANO, INDIQUE O(S) NÍVEL(S) DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE VOCÊ CURSOU E SE RECEBEU APOIO DA SECRETARIA OU MANTENEDORA PARA REALIZÁ-LO(S):
Considere como apoio: a) pensa no horário de trabalho, b) a ou c) custo do curso.
Marque apenas uma alternativa por linha.

	Não fiz este curso.	Sim, sem apoio.	Sim, com apoio parcial.	Sim, com apoio total.
58. Especialização (mínimo de 360 horas).	A	B	C	D
59. Mestrado (acadêmico ou profissional).	A	B	C	D
60. Doutorado.	A	B	C	D

4



Questões 61 a 67

INDIQUE O NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E CURSOS REALIZADOS NESTE ANO PARA:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	NÃO FIZ CURSO OU ATIVIDADE.	FIZ CURSO OU ATIVIDADE E:			
		Não contribuiu.	Contribuiu pouco.	Contribuiu razoavelmente.	Contribuiu muito.
61. Aprofundar seus conhecimentos sobre as disciplinas que leciona.	A	B	C	D	E
62. Compreender o processo de aprendizagem.	A	B	C	D	E
63. Aprimorar os processos avaliativos de sala de aula.	A	B	C	D	E
64. Utilizar novas tecnologias para apoiar suas atividades.	A	B	C	D	E
65. Colaborar com seus colegas na preparação de atividades e projetos.	A	B	C	D	E
66. Aprimorar as metodologias de ensino.	A	B	C	D	E
67. Auxiliar na mediação de conflitos em sala de aula.	A	B	C	D	E

GESTÃO

Questões 68 a 73

NESTE ANO E PARA ESTA ESCOLA, QUAL DOS ATORES LISTADOS ABAIXO FOI O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELAS SEGUINTES DEFINIÇÕES PEDAGÓGICAS:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Docente da turma.	Todo o corpo docente da escola.	Equipe gestora.	Decisão externa à escola (Secretaria de Educação, sistema a postulado de ensino etc.).
68. Escolha do material didático.	A	B	C	D
69. Metodologia de ensino.	A	B	C	D
70. Conteúdos trabalhados em sala de aula.	A	B	C	D
71. Instrumentos para avaliar os(as) alunos(as).	A	B	C	D
72. Peso de cada instrumento de avaliação na nota final do(a) aluno(a).	A	B	C	D
73. Seleção de conteúdos usados nas provas.	A	B	C	D

Questão 74. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS(AS) OS(AS) PROFESSORES(AS) QUE LECIONAM EM CADA TURMA. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- (A) Não existe Conselho de Classe nesta escola.
 (B) Nenhuma vez.
 (C) Uma ou duas vezes.
 (D) Três ou quatro vezes.
 (E) Mais de quatro vezes.
 (F) Não sei.

Questões 75 a 77

SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Não sei.	Não.	Sim.
75. Seu conteúdo é discutido em reuniões?	A	B	C
76. Os (As) professores(as) participaram da sua elaboração?	A	B	C
77. Os pais participaram da sua elaboração?	A	B	C

Questões 78 a 85**NESTE ANO, EM RELAÇÃO A ESTA ESCOLA, INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA COM OS SEGUINTE TEMAS:***Marque apenas uma alternativa por linha.*

	Discordo fortemente.	Discordo.	Concordo.	Concordo fortemente.
78. O(A) diretor(a) debate com frequência metas educacionais com os(as) professores(as) nas reuniões.	A	B	C	D
79. O(A) diretor(a) e os(as) professores(as) sempre tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
80. O(A) diretor(a) informa aos(as) professores(as) sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
81. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
82. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados às normas administrativas.	A	B	C	D
83. O(A) diretor(a) com frequência me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
84. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
85. O(A) diretor(a) e os(as) professores(as) sempre asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D

Questões 86 a 89**NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREU:***Marque apenas uma alternativa por linha.*

	Nunca.	Poucas vezes.	Muitas vezes.	Sempre.
86. Colaboração das famílias para superar problemas relacionados aos estudantes (ausências, indisciplina, acompanhamento das atividades escolares etc.).	A	B	C	D
87. Colaboração entre professores (feedback, trocas, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D
88. Colaboração da gestão da instituição (equipe gestora, equipe pedagógica) para superar dificuldades de sala de aula.	A	B	C	D
89. Apoio da Secretaria de Educação para superar as dificuldades da escola.	A	B	C	D

CLIMA ESCOLAR

Questões 90 a 95**INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE TEMAS ENVOLVENDO SEUS(SUAS) ALUNOS(AS) NESTA ESCOLA:***Marque apenas uma alternativa por linha.*

	Discordo fortemente.	Discordo.	Concordo.	Concordo fortemente.
90. Respeitam os acordos estabelecidos em sala.	A	B	C	D
91. Chegam pontualmente.	A	B	C	D
92. Estão sempre presentes às minhas aulas.	A	B	C	D
93. São respeitosos(as) comigo.	A	B	C	D
94. São respeitosos(as) com os(as) colegas da turma.	A	B	C	D
95. Interessam-se pela disciplina que leciono.	A	B	C	D

Questões 96 a 108

NESTA ESCOLA, NESTE ANO E COM RELAÇÃO AOS EPISÓDIOS LISTADOS ABAIXO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORRERAM:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Nunca.	Poucas vezes.	Várias vezes.
96. Atentado à vida.	A	B	C
97. Lesão corporal.	A	B	C
98. Roubo ou furto.	A	B	C
99. Tráfico de drogas.	A	B	C
100. Permanência de pessoas sob efeito de álcool.	A	B	C
101. Permanência de pessoas sob efeito de drogas.	A	B	C
102. Porte de arma (revólver, faca, canivete etc.).	A	B	C
103. Assédio sexual.	A	B	C
104. Discriminação.	A	B	C
105. Bullying (ameaças ou ofensas verbais).	A	B	C
106. Invasão do espaço escolar.	A	B	C
107. Depredação do patrimônio escolar (vandalismo).	A	B	C
108. Tiroteio ou bala perdida.	A	B	C

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Questões 109 a 113

INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE TEMAS:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Discordo fortemente.	Discordo.	Concordo.	Concordo fortemente.
109. Repetir de ano é bom para o (a) aluno (a) que não apresentou desempenho satisfatório.	A	B	C	D
110. A quantidade de avaliações externas (municipais, estaduais ou federais) é excessiva.	A	B	C	D
111. As avaliações externas (municipais, estaduais ou federais) têm direcionado o que deve ser ensinado na escola.	A	B	C	D
112. As avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta escola.	A	B	C	D
113. A maior parte dos estudantes apresentam problemas de aprendizagem.	A	B	C	D

Questões 114 a 120

NESTE ANO E NESTA ESCOLA, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Nunca ou quase nunca.	Poucas vezes.	Várias vezes.	Sempre ou quase sempre.
114. Propor dever de casa.	A	B	C	D
115. Corrigir com os(as) alunos(as) o dever de casa.	A	B	C	D
116. Realizar atividades em grupo para que os(as) alunos(as) busquem soluções de problemas.	A	B	C	D
117. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D
118. Solicitar que os(as) alunos(as) copie(m) textos e atividades do livro didático ou da lousa (quadro de giz ou quadro branco).	A	B	C	D
119. Estimular os(as) alunos(as) a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D
120. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos(as) alunos(as).	A	B	C	D

Questão 121. NESTE ANO, SOBRE O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA(S) SUA(S) TURMA(S) DESTA ESCOLA, INDIQUE A SITUAÇÃO QUE MAIS SE APROXIMA DE SUA REALIDADE:

- (A) Não há estudantes público alvo da educação especial na(s) minha(s) turma(s).
 (B) A escola oferece o apoio para os estudantes público alvo da educação especial sempre que necessário.
 (C) Em alguns casos, a escola oferece o suporte necessário para os estudantes público alvo da educação especial.
 (D) A escola não oferece suporte necessário para os estudantes público alvo da educação especial.

SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19

Questões 122 a 131

NESTE ANO E NESTA ESCOLA, CONSIDERANDO O PERÍODO DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DEVIDO À PANDEMIA, INDIQUE O QUANTO CONCORDA OU DISCORDA DAS AFIRMATIVAS ABAIXO:

Marque apenas uma alternativa por linha.

	Discordo fortemente.	Discordo.	Concordo.	Discordo fortemente.
122. Eu fiz treinamento, oferecido pela escola ou rede, para ministrar aulas remotas para os estudantes.	A	B	C	D
123. Eu tive facilidade de utilizar o programa de comunicação oferecido por esta escola para desenvolver as aulas remotas.	A	B	C	D
124. Eu mantive encontros virtuais regulares com outros professores e/ou equipe pedagógica desta escola.	A	B	C	D
125. Em casa, tive a minha disposição equipamento e conexão adequados para as aulas remotas.	A	B	C	D
126. Em casa havia um local tranquilo para ministrar as aulas remotas.	A	B	C	D
127. Os estudantes possuíam equipamento e conexão adequados para acompanhar as aulas remotas.	A	B	C	D
128. Os estudantes desta escola se envolveram com as atividades propostas remotamente.	A	B	C	D
129. Houve o envolvimento dos professores desta escola para apoiar os estudantes com dificuldades econômicas nas atividades remotas.	A	B	C	D
130. A evasão escolar das turmas em que ministrei aula nesta escola foi, em geral, superior às dos anos anteriores.	A	B	C	D
131. Os estudantes dessa escola atingiram os objetivos de aprendizagem propostos.	A	B	C	D