



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ASSIS SOUZA DE MOURA

**REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA
PARAÍBA: (DES)VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL?**

**João Pessoa – Paraíba
2015**

ASSIS SOUZA DE MOURA

**REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA
PARAÍBA: (DES)VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa
Políticas educacionais

Orientador
Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior

**João Pessoa – Paraíba
Abril de 2015**

M929r Moura, Assis Souza de.

Remuneração variável do magistério público da educação básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba:

(des)valorização profissional? / Assis Souza de Moura.- João Pessoa, 2015.

235f.

Orientador: Luiz de Souza Junior

Tese (Doutorado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Valorização profissional. 4. Magistério público - remuneração variável. 5. Premiação. 6. Rede Estadual de Ensino - Paraíba.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ASSIS SOUZA DE MOURA

**REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA
PARAÍBA: (DES)VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL?**

Aprovada em 24 de abril 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior
Orientador – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
Titular interno – PPGE/UFPB

Prof^a. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo
Titular interno – PPGE/UFPB

Prof^a. Dra. Magna França
Titular Externo – PPGE/UFRN

Prof^a. Dra. Andréa Barbosa Gouveia
Titular Externo – PPGE/UFPR

À minha mãe, **Luzia Silvino Alves**, pelo companheirismo assíduo e amor constante.

Ao meu pai, **Manoel Souza de Moura** - falecido há 21 anos -, por ter me ensinado o suficiente: permanecer sempre em família.

À minha esposa, **Edineide Dias de Aquino**, pela paciência e incentivos frequentes, doados com alegria, ternura e amor, na paciência que lhe peculiar.

Ao meu filho, **Rafael Dias de Moura**, concebido, gerado e nascido no cotidiano da pesquisa, pelos sorrisos singelos e as primeiras palavras que me inspiram tranquilidade.

Ao amigo e irmão, **Eduardo Jorge Lopes da Silva**, pelo constante apoio e crítica na minha formação acadêmico-profissional.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor **Luiz de Sousa Junior**, pelo exemplo, acompanhamento, pronta orientação e, especialmente, pela liberdade que me concedeu na elaboração do presente texto, cumprindo seu papel crítico;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que me ofereceu acolhida honesta, contribuindo imensamente com minha formação. Especialmente, agradeço aos professores/as **Charliton Machado, Wilson Aragão, Salete Barbosa, Ana Dorziat, Adelaide Dias e Erenildo João Carlos**;

Aos/às profissionais que trabalham na Secretaria e demais setores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que sempre me acolheram com estima e prontidão;

Aos/às professores/as que compõem minha banca examinadora, pelas contribuições crítico-criativas para o amadurecimento teórico-conceitual e metodológico da pesquisa, desde o processo de qualificação;

Aos sujeitos envolvidos na presente investigação, pela cooperação, confiança e acolhedora receptividade ao nosso trabalho;

À minha turma do doutorado (Turma 31), em especial aos amigos **Wilson Xavier, Vivia Silva e Severina Andréia**, que me acompanharam desde o mestrado (Turma 28), neste mesmo Programa, com parcerias, partilhas, amizade e respeito mútuo. E, ainda, às amigas **Rute, Ângela, Silvânia e Elma**, pessoas que admiro em profundidade. E, ao amigo, desde o mestrado, **Macedo Neto**.

À minha queridíssima esposa, **Edineide Dias**, pela presença tranquila e os silêncios de tolerância diante de minhas impaciências;

À minha mãe, **Luzia Silvino**, pelo constante apoio aos meus estudos, incentivando-me mesmo sem entender algumas coisas;

Aos meus irmãos mais novos, **Hozana** e **Adriano**, e os mais velhos, **Nice**, **Lourdinha** e **Agostinho**, e dezenas de sobrinhos, os de perto e os de longe, por me acompanharem neste universo familiar, compreendendo minhas ausências;

Aos/às amigos/as e professores/as **Maria da Luz** e **Marluce** (minhas primeiras professoras), **André Filho** (que em 3 meses de aula, na antiga 3ª série do Ensino Fundamental, mudou minha vida, marcando-a com a paixão pela leitura), **Amando Anacleto**, **Amadeu Filho**, **José Clementino**, **João Francisco**, **Vicente Barbosa**, **Marisa Alverga**, **Artur Silva**, **Beto Meireles**, **Francisco Fábio**, **Francisco Fagundes**, **Francisco Batista**, **Ivonildes da Fonseca**, **Solange Rocha**, **Waldeci Chagas**, **Rosilda Alves**, **Belarmino Mariano Neto**, **Rosângela Neres**, **Marineuma de Oliveira**, **Rita Rocha**, **Rita Cavalcante**, **Verônica Pessoa**, **Eduardo Jorge** (com meu sentimento de gratidão eterna!), **Eduardo Valones** (Meu primeiro orientador de graduação), **Antônio Cavalcante**, **Luiz Antônio**, as irmãs **Herlane** e **Herline Simões**, **Joel Cavalcante**, **João Batista Teixeira**, **Alcidema Santos**, **Daniel de Almeida**, **Geovanna Cristina**, **John Galileu**, **José Cesar**, **Robervan** e **Gleyce**, **Guinaldo Junior** e **Luciel Araújo**.

De modo particular, agradeço a **Percinaldo Toscano**, que primeiro me estimulou a seguir a profissão docente, rompendo a burocracia e me aceitando no antigo Projeto Logos II (Formação de professores na Modalidade Normal);

Aos que, de forma direta ou indireta, contribuíram comigo nesta jornada que finda agora para recomeçar “logo mais”, sempre mantendo a disciplina da humildade e os pés na esperança. E, acima de tudo e de todos/as, agradeço a **Deus**, que soube arrancar - temporariamente - um menino mirado da periferia de Guarabira (PB), e, inserindo-o na universidade, devolve-o agora, singelamente, com um pouco mais de responsabilidade.

RESUMO

Construída e fundamentada a partir de referencial teórico relativo às pesquisas em políticas educacionais, a presente investigação analisa a remuneração variável do magistério público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino (REE) da Paraíba, questionando-a como política pública e categorizando-a no campo da valorização/desvalorização profissional. Focando aspectos histórico-filosóficos, teórico-conceituais, jurídico-legais e político-administrativos sobre a tríade tradicional de valorização docente - formação, carreira e remuneração -, este estudo especifica a remuneração como política pública e, analisando-a no universo das estratégias governamentais - reformuladas no/pelo Neoliberalismo -, delinea suas implicações na carreira e na profissionalização do magistério da Educação Básica. Destaca-se, neste contexto de análise, a remuneração variável de professores/as, baseada em bônus e premiações, e a percepção destes/as profissionais sobre esta estratégia remuneratória e sua associação com os discursos de valorização docente e melhoria da qualidade da educação e do ensino. A opção pelo tema deste estudo e pelos caminhos adotados nesta investigação resulta das experiências pessoais e profissionais e da participação política e acadêmica que norteiam a reflexão do pesquisador, enquanto ex-professor da mencionada Rede, e cuja agenda de pesquisa incorpora as políticas educacionais como eixo articulador de suas análises, especialmente na Educação Básica. A metodologia investigativa, de abordagem qualitativa, focou a remuneração variável do magistério por sua perspectiva histórico-documental, através do mapeamento documental e bibliográfico, e evidenciando, por meio de entrevistas semiestruturadas, o posicionamento crítico de professores/as. A análise dos resultados possibilitou a constatação de que a remuneração variável, no âmbito da REE, é uma estratégia político-administrativa e financeira dissociada da carreira docente e sem vinculação com as políticas de valorização dos/as professores/as, constituindo-se, ainda, como ação isolada de fomento à produtividade e à competitividade, visando responsabilizar o magistério pela melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Palavras-Chave: Valorização profissional. Remuneração variável do magistério. Premiação. Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

ABSTRACT

Built and founded from theoretical reference concerning research in education policy, this research analyzes the variable remuneration of the public teaching of Basic Education in network State Schools (REE) from Paraíba, questioning it as public policy and categorizing it in field of appreciation / depreciation professional. Focusing historical-philosophical aspects, theoretical-conceptual, juridical-legal, political-administrative about the traditional triad of teacher appreciation - training, career and remuneration -, this study specifies the remuneration as public policy and analyzing it in the world of government strategies - reformulated in / by Neoliberalism - outlines their implications for career and professionalization of teaching of basic education. Detach itself in this context of analysis, the variable remuneration of teachers, based on bonuses and awards, and their perception for this professionals on this remuneration strategy and its association with the teacher appreciation speeches and improving the quality of education and of teaching. The choice for the theme of this study and the ways adopted in this investigation results of personal and professional experiences and political and academic participation that guide the reflection of the researcher, while a former teacher of mentioned network, and whose research agenda incorporates educational policies as axis articulator of their analyzes, especially in basic education. The research methodology, on qualitative approach, focused on the variable remuneration of teaching for its historical and documentary point of view, through the documentary and bibliographic mapping, and showing, through semi-structured interviews, the critical positioning of teachers . The analysis of results enabled the realization that the variable remuneration on ambit the REE, is a political-administrative and financial strategy dissociated from the teaching profession and not linked to the valuation of policy the teachers , becoming even as an isolated action aimed at raising productivity and competitiveness, aiming to hold the teaching by improving the quality of education and guideline.

Keywords: Professional appreciation. Variable remuneration of teachers. Awards. State network from Paraíba education.

RESUMEN

Construida y fundada del marco teórico sobre la investigación en la política educativa, esta investigación analiza la retribución variable de la enseñanza pública de la educación básica en las escuelas del Estado (REE)¹ de Paraíba, cuestionándola como política pública y categorizándola en campo de apreciación / depreciación profesional. Centrándose aspectos histórico-filosóficos, teóricos y conceptuales, jurídicos y legales, políticos y administrativos de la tríada tradicional de valoración de los maestros - formación, carrera y remuneración -, este estudio especifica la remuneración como política pública y analizándola en el mundo de las estrategias gubernamentales - reformuladas en / por el Neoliberalismo - perfila implicaciones para la carrera y la profesionalización de la enseñanza de la educación básica. Es de destacar en este contexto de análisis, la retribución variable de los maestros / as, basado en bonificaciones y premios, y su percepción / profesional en esta estrategia de remuneración y su asociación con los discursos de valoración de los maestros y mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza. La elección del tema de este estudio y las formas adoptadas en esta investigación son resultados de las experiencias personales y profesionales y la participación política y académica que guían la reflexión del investigador, como un ex profesor de esa misma red, y cuya agenda de investigación incorpora las políticas educativas como eje articulador de sus análisis, especialmente en la educación básica. La metodología de investigación tiene enfoque cualitativo, centrándose en la retribución variable de la enseñanza para su punto de vista histórico y documental, a través de mapeo documental y bibliográfico, y mostrando, a través de entrevistas semiestructuradas, el posicionamiento crítico de los maestros / as. Los resultados permitieron a la comprensión de que la retribución variable en el REE, es una estrategia político-administrativa y financiera disociada de la profesión docente y no relacionada con la valoración de los/las maestros, convirtiéndose incluso como una acción aislada destinada a aumentar la productividad y la competitividad, con el objetivo de mantener la enseñanza mediante la mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza.

Palabras clave: valoración profesional. La retribución variable de los docentes. Premios. Red de Educación del Estado de Paraíba.

¹ Red de Enseñanza del Estado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos “argumentos neoliberais sobre a crise da educação”	17
Quadro 2 – Síntese do objeto de pesquisa	26
Quadro 3 – Síntese do problema de pesquisa	28
Quadro 4 – Categorias de valorização do magistério no documento final da CONAE	91
Quadro 5 – Metas previstas no projeto de lei do novo PNE para a valorização do magistério	95
Quadro 6 – Síntese da meta 17 do PNE – 2014-2024	97
Quadro 7 – Síntese da meta 18 do PNE – 2014-2024	98
Quadro 8 – Desvantagens do modelo tradicional de carreira	112
Quadro 9 – Fatores que prejudicam a implantação do pagamento por mérito	113
Quadro 10 – Tipos de responsabilização	115
Quadro 11 – Experiências internacionais de remuneração variável	122
Quadro 12 – Síntese de iniciativas de remuneração variável de professores/as no Brasil ..	127
Quadro 13 – Síntese das iniciativas de remuneração variável de professores na Paraíba ..	132
Quadro 14 – Síntese do prêmio Escola Nota dez do município de João Pessoa – Paraíba .	133
Quadro 15 – Redefinição dos critérios do prêmio Escola Nota Dez – Joao Pessoa (PB)	135
Quadro 16 – Síntese da premiação de professores/as no município de Bananeiras – PB ...	137
Quadro 17 – Especificação dos prêmios no município de Bananeiras – Paraíba	138
Quadro 18 – Critérios estabelecidos para a concessão dos prêmios no município de Bananeiras – Paraíba	139
Quadro 19 – Síntese da valorização profissional de professores/as no Estatuto do magistério público da Paraíba	144
Quadro 20 – Relação de gratificações do magistério segundo o PCCR – 2003	147
Quadro 21 – Alterações no PCCR do magistério público da Paraíba – 2005 a 2011	150
Quadro 22 – Síntese das principais características do plano de gestão Paraíba faz educação – 2011	166
Quadro 23 – Síntese dos procedimentos, objeto e público do Educação Exemplar – 2011	168
Quadro 24 – Descrição e objetivos do prêmio Educação exemplar – 2011	170
Quadro 25 – Critérios de avaliação do prêmio Educação exemplar – 2011	171
Quadro 26 – Critérios na seleção dos projetos no prêmio Mestres da Educação	179
Quadro 27 – Estrutura do roteiro de entrevista	183
Quadro 28 – O que você entende por valorização profissional?	185
Quadro 29 – Você se sente um(a) profissional valorizado(a)? Por quê?	188
Quadro 30 – Na valorização do magistério público, o que é mais importante? Por quê?	191
Quadro 31 – Que tipo de remuneração caracterizaria a valorização do magistério público? Por quê?	195
Quadro 32 – Você concorda com este tipo de remuneração variável? Por quê?	199
Quadro 33 – Em sua opinião, o prêmio Mestres da educação valoriza os/as professores/as? Por quê?	203
Quadro 34 – Em sua opinião, o prêmio Mestres da educação motiva/estimula/incentiva os/as professores/as a melhorarem o desempenho profissional? Por quê?	207
Quadro 35 – A remuneração variável do magistério, baseada em premiações, contribui para a melhoria da qualidade da educação? Por quê?	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre os percentuais de reajuste e valores do PSPN	86
Tabela 2 – Remuneração do magistério público da REE da Paraíba segundo o PCCR – 2003	148
Tabela 3 – Remuneração do magistério público da REE da Paraíba segundo o PCCR – Dezembro de 2010	151
Tabela 4 – Remuneração do magistério público da REE da Paraíba com a Bolsa Desempenho Profissional – Maio de 2011	152
Tabela 5 - Remuneração do magistério público da REE da Paraíba com a Bolsa Desempenho Profissional – Janeiro de 2015	153
Tabela 6 – Comparação dos valores da BDP e da GED	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	27
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	29
1.3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	30
1.4 ESTRUTURA DA TESE	33
 PARTE 1 – FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS, TEÓRICO-CONCEITUAIS E JURÍDICO-LEGAIS	 35
 2 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E JURÍDICO-LEGAIS	 36
2.1 APROXIMAÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS EM REVISITAÇÃO	37
2.2 ASPECTOS JURÍDICO-LEGAIS: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS	53
2.2.1 NO IMPÉRIO	55
2.2.2 NA REPÚBLICA	64
2.3 DAS “REFORMAS” ÀS POLÍTICAS: NOVAS IMPLICAÇÕES SOBRE VALORIZAÇÃO E SISTEMA DE CARREIRA DO/PARA O MAGISTÉRIO PÚBLICO ..	71
2.3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	72
2.3.2 “NOVA” LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996) ...	75
2.3.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DO FUNDEF (1996)	76
2.3.4 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)	78
2.3.5 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO FUNDEB (2007)	80
2.3.6 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (2008)	82
2.4 CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO: NOVOS CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE?	87
2.4.1 CONEB 2008	88
2.4.2 CONAE 2010	90
2.4.3 CONAE 2014	92
2.5 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	94
2.6 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES: REFORMULANDO A CARREIRA	99
 3 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS: (DES)VALORIZAÇÃO?	 107
3.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS	109
3.2 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL: A “SUPERAÇÃO DO TRADICIONAL”?	111
3.2.1 O MODELO TRADICIONAL E O NOVO MODELO: DICOTOMIAS	117
3.3 INICIATIVAS BRASILEIRAS DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS	126

PARTE 2 – ANÁLISE CRÍTICO-CRIATIVA	141
4 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA	142
4.1 ESPECIFICIDADES DA REMUNERAÇÃO VARIÁVEL NA REE DA PARAÍBA: ASPECTOS POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS E LEGAIS	157
4.1.1 PLANOS DE GOVERNO (2010-2014 E 2015-2018): GESTÃO POR RESULTADOS, METAS DE QUALIDADE E VALORIZAÇÃO DOCENTE	160
4.2 UM “NOVO” MODELO DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES/AS?	165
4.2.1 EDUCAÇÃO EXEMPLAR (2011)	167
4.2.2 BOLSA DE DESEMPENHO PROFISSIONAL	172
4.2.3 PRÊMIOS ESCOLA DE VALOR E MESTRES DA EDUCAÇÃO (2012-2014)	175
5 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DO MAGISTÉRIO NA PARAÍBA: PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS	181
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	222

1 INTRODUÇÃO

RESUMO INDICATIVO

Considerações sobre o objeto de pesquisa, enfatizando-o no contexto histórico-político do Neoliberalismo e das perspectivas de reforma do Estado, introduzindo o prisma teórico-conceitual de análise com a apresentação de questões sobre a crise educacional e suas implicações na políticas de educação, especificamente, nos debates inerentes à qualidade do ensino, à responsabilização docente e à valorização profissional do magistério. Discussão sobre a remuneração e sua flexibilização para a (des)valorização dos/as professores/as, considerando o debate sobre as condições de trabalho, evidenciando-se, por fim, as questões teórico-metodológicas que permeiam o estudo e concluindo com a exposição da estrutura textual da investigação.

No campo das inúmeras lutas pela redemocratização do Brasil, intensificada a partir do final da década de 1980, em meio à diversidade de demandas, como as indicadas – na pluralidade das divergências temáticas - pelos contextos políticos apresentados por Pessanha (1994), Faria Filho, Nascimento e Santos (2010), Furlanetto (2003), Melchior (1997), Rodrigues (1986), Imbernón (2009), Silva (2001), Vieira e Farias (2007), Vieira (2008a, 2008b, 2009), Saviani (2008) e Hermida (2008, 2011), o reconhecimento da educação escolar como necessária e fundamental aos processos de enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e culturais regionais, perceptivelmente crescentes, passou a revigorar as especificidades dos debates políticos, resgatando ideias e ideais presentes desde as primeiras décadas do século XX (AZEVEDO, 1958) e acirrando a luta em defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e de qualidade para todas as pessoas (BEISIEGEL, 2006). Escola esta que até hoje buscamos, tanto no Brasil como em toda a América Latina (CUNHA, SOUSA e SILVA, 2011).

Retomou-se, assim, questões que já estavam presentes na história da educação brasileira, especialmente a partir de textos de Manoel Bomfim (1993)²,

² Gontijo (2010), Aguiar (2000), Alves Filho (1979, 2008) e Baroni (2003).

Fernando de Azevedo³, Anísio Teixeira (1997, 2000, 2007, 2009)⁴, Lourenço Filho⁵, Paschoal Lemme⁶, Florestan Fernandes⁷, Darci Ribeiro⁸, entre outros, cada qual com sua abordagem peculiar, diferenciando-se contextualmente, sob a predominância da “tendência do social-liberalismo” (DALBERIO, 2009, p. 44).

Com os anseios por uma “nova nação” – expressão constantemente usada no discurso público da época - democrática e pluralista, as mobilizações de inúmeros grupos sociais e de grande parte da sociedade civil exigiam, no imenso leque de reivindicações, escolas públicas que atendessem as demandas das famílias dos/as trabalhadores/as (SADER, 1981; Cf. as reflexões de CASASSUS, 1995). Em meio às exigências, as instituições de classe, associações científicas e culturais e, ainda, iniciativas populares não institucionalizadas - como grupos de mães - requeriam melhores condições de trabalho para os/as professores/as, no intuito de garantir-lhes direitos trabalhistas, como, por exemplo, salário adjetivamente digno e jornada de trabalho predicativamente adequada – compatível com as dos/as trabalhadores/as, especialmente das mães, com progressivo ingresso no mercado formal -, reconhecendo estes sujeitos como profissionais de direito no serviço público.

A partir destas lutas, fundamentalmente históricas, o discurso de valorização dos/as profissionais do ensino ou do magistério público tornou-se oficial e documentalmente explícito e, graças aos processos de embate da sociedade com o poder político, marcadamente os realizados pelos sindicatos de trabalhadores/as urbanos, pode-se, hoje, sistematizar avanços, a exemplo da ampliação do acesso à escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos acréscimos nos salários dos/as docentes, particularmente a partir do ano 1996, com os impulsos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRZEZINSKI, 1997, 2008, 2014; SOUSA JUNIOR, 1997) que determinava a construção de políticas públicas que atendessem os reclames sociais (AGUIAR, 2004; TORRES, 2001).

Com a discussão sobre as políticas públicas educacionais no contexto de reforma do Estado – especialmente no campo da gestão (FERREIRA, 2006; OLIVEIRA, 2005; MACHADO, 2002) - e, depois, da instalação progressiva do

³ Penna (2010).

⁴ Monarcha (2001), Nunes (2010) e Moura (2012).

⁵ Monarcha (2010).

⁶ Brandão (2010).

⁷ Ianni (2004) e Cerqueira (2004).

⁸ Gomes (2010).

“Estado mínimo” - decorrentes do Neoliberalismo (DALBERIO, 2009) e suas atuantes instituições apologéticas (TEODORO e JEZINE, 2012), com implicações no modo de governar (GUIMARÃES-IOSIF, 2012) - e, também, as relações entre educação e globalização hegemônica – cenário pluridiversificado de investigações necessariamente inesgotáveis -, as estratégias internacionais – anunciadas como políticas públicas - ganharam relevo e percebeu-se efusivamente a construção de padrões mínimos normativos que indicavam a presença de novos projetos de educação, com visão mercadológica, voltados à competição e concebidos como manobra para a ampliação de mercado, no mais das vezes, negando direitos sociais e/ou redimensionando suas principais questões.

O Estado, plenamente neoliberal, com “posicionamentos ambíguos e contraditórios” (DALBERIO, 2009, p. 44), repensou, por esta via, a educação - considerando-a na diversidade do mundo globalizado -, orientando-a mediante perspectivas políticas internacionais (TEODORO, 2008; CABRAL NETO *et al.*, 2007) e, nestes intercursos, “omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos” (DALBERIO, 2009, p. 44), assumindo discursos de privatização e, mais recentemente, de terceirização, garantindo condições de mercado, no serviço público, para estimular a competitividade como um valor inerente ao desenvolvimento e ao progresso, com profundos impactos na educação formal mediante a conflitualidade público-privado.

O novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemônica trouxe, para primeiro plano, uma estratégia de liberação dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projeto e, desse modo, à recuperação da teoria neoclássica do capital humano (TEODORO, 2012, p. 21).

Este autor, abordando o que chamou de “influência mundial”, afirma, citando Roger Dale (1999), que a globalização impõe a “reorganização dos estados para se tornarem mais competitivos” (TEODORO, 2012, p. 21) e este novo elemento (a competição) tende a conduzir as políticas educacionais (DALE, 2004), implicando, em decorrência, no fato de a preocupação com a qualidade do ensino – requerida para o impulso mercadológica e industrial - ter se tornado frequente e, já agora, uma questão de necessidade em vista da competição que fora estabelecida em padrões mínimos e globais, cujos indicadores de análise são meramente estatísticos e

amplamente questionados por pesquisadores em políticas educacionais, como Freitas (2007), França e Bezerra (2009), Martins *et al.* (2013) e Castro e França (2012).

De acordo com Dalberio (2009, p.45), pode-se afirmar que “a ideologia neoliberal, com relação à educação pública, apresenta um discurso diferente do que se apresenta na prática”: se por um lado denuncia a má qualidade do ensino, por outro, diminui os investimentos no setor educacional público, em perceptível abertura às ideias privatistas e/ou patrimonialistas, próprias de mercado, como analisa Gentili (1995; 1998), ao criticar esta perspectiva neoliberal e seus discursos de reforma no campo da Educação. Dalberio (2009), no mesmo contexto discursivo, citando os argumentos neoliberais sobre a crise da educação, conforme apresentados por Gentili (1996), explicita o discurso dúbio e contraditório que explicaria, em tese, sob o ponto de vista neoliberal, a má qualidade do ensino público denunciada, ampliando, em consequência, a visão sobre os setores privados do ensino.

Salienta-se, aqui, que a chamada “crise da educação” – compreendida como “modismo oral” (MOURA, 2013c, p. 33), inserida na realidade brasileira por “implante internacional” e com base de sustentação na gestão por resultados (MOURA, 2013c) – configura-se mais como consequência retórica decorrente das visões confusas do Neoliberalismo do que de situações constatáveis e comprováveis no próprio campo de disputas da educação. Não que estas (as crises) não existam, mas que, existindo, decorrem daquela e não se justificam mutuamente, pois, fundamentalmente, é o próprio Neoliberalismo que nomeia a crise da educação e suas consequências para, em seguida, propor suas próprias estratégias (de mercado) e, a crise, ou melhor, as crises – pois a estrutura é multifacetada por inter-relações não focais e estão baseadas nas oscilações econômicas e mercadológicas -, por um olhar crítico, são “produtos” ou resultados de uma retórica especializada em visões homogêneas e enunciadas a partir de situações externas e alheias aos processos, mas com intenções comparativas que “efetivamente” – por poder de mídia - inferiorizam a educação pública ante o mercado, objetivando impor o discurso de que aquela deve produzir resultados e efeitos rápidos como este, desconsiderando-se, desta forma, as implicações contínuas, complexas e necessárias dos processos, impondo à educação, à escola e aos seus profissionais responsabilidades maiores do que as devidas (GENTILI, 2008; GENTIL e ALENCAR, 2001; GENTIL e McCOWAN, 2003).

Numa tentativa de síntese e construído a partir das assertivas de Dalberio (2009) sobre neoliberalismo e a “invenção da crise” (MOURA, 2013c, p. 29), A Tabela 1 facilita o processo de compreensão dos aludidos argumentos – neoliberais - sobre “as crises” da educação, possibilitando entender sob quais perspectivas as novas políticas educacionais, focadas nos produtos, vêm sendo construídas, desde os primeiros anos da década de 1990. Observa-se que as afirmativas, como apresentadas, trazem uma (i) argumentação e um (ii) foco, onde, neste último, segundo os pressupostos neoliberais, concentra-se a crise educacional, e, numa análise crítica, uma (iii) contra-argumentação, contestando os enunciados da crise – presentes no foco -, e que sintetiza o que se pode compreender como uma “visão crítica” dos argumentos, indicando as práticas neoliberais que intencionalmente desencadearam as crises na/da educação.

QUADRO 1: SÍNTESE DOS “ARGUMENTOS NEOLIBERAIS SOBRE A CRISE DA EDUCAÇÃO”

VISÃO NEOLIBERAL		VISÃO CRÍTICA	
ARGUMENTOS NEOLIBERAIS	A CRISE ESTÁ NO(S)...	CONTRA-ARGUMENTOS	A CRISE ESTÁ NA...
Argumento 1: “A educação funciona mal porque se gasta mal”.	Gerenciamento	Contra-argumento 1: “[...] os princípios neoliberais estão encobrindo a constante redução de investimentos na educação e a consequente escassez de recursos para atender as necessidades básicas da vida”.	Redução de investimentos
Argumento 2: “Os principais responsáveis pela crise educacional são os professores, porque estão formados de modo deficiente e não têm competência para exercer sua função”.	Professores	Contra-argumento 2: “[...] se por um lado os neoliberais acusam os profissionais da educação; por outro, o que desejam realmente é um sistema escolar na modalidade de mercado, escolas pensadas como empresas que devem produzir para competir no mercado”.	Concepção de escolas como empresas
Argumento 3: “A educação se articula ao mercado de trabalho, contudo, o mercado oferece indicações e a educação deve se ajustar a ele”.	Mercado de trabalho	Contra-argumento 3: “[...] essa ideia não coaduna com o ponto de vista de ajuste à globalização excludente nem no plano ético-político, em que a educação deixa de ser um direito para gradativamente transformar-se em mercadoria”.	Compreensão de que educação é direito e não mercadoria.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador, conforme Dalberio (2009, p. 46-47), fundamentado na visão crítica de Gentili (1996).

A crise educacional, inventada internacionalmente (MOURA, 2013c), e apontada pelos neoliberais como consequência de más gestões, foi amplamente “reconhecida” por órgãos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial (HADDAD, 2000) – que a criaram por imposição ideológico-comparativa entre escola e mercado -, desconsiderando a dialética proposta pela contra-argumentação das visões críticas. No entendimento destas, a crise não podia ser unilateralmente adjetivada, pois atingia a todos os setores sociais e, na educação, ainda hoje, articula-se com maior relevância, promovendo transformações que alcançam diretamente a função social da escola e, com grande impacto negativo, o papel dos/as professores/as, interferindo no trabalho docente – categoria discursiva de maior relevância neste contexto (ENGUITA, 1989; TARDIF e LESSARD, 2008; GURGEL, 2012; CABRAL NETO, OLIVEIRA e VIEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2012) -, inclusive flexibilizando as relações produtivas, objetivo estratégico do Neoliberalismo (MOURA, 2013c). Desta forma, os argumentos apresentados pela perspectiva neoliberal não resistem ao questionamento sistemático da perspectiva crítica e logo são negados como causas da chamada crise da educação, pois as causas são outras, construídas pela intencionalidade mercadológica dentro do próprio sistema neoliberal para que a educação se entenda “em crise”, favorecendo a constante abertura de espaço para construtos privatistas.

Para cada um dos argumentos neoliberais expostos na Tabela 1, são pensadas - ou apenas reproduzidas em processo de desconcentração, expandindo erros -, políticas e estratégias cujo foco central é a “qualidade total” da escola - fundamentada numa visão empresarial, de mercado, na gestão por resultados -, contrária à “qualidade social” (CAMINI, 2001) - pressuposto para a garantia do direito fundamental à educação (MOURA, 2014b) -, objetivando superar os baixos índices de rendimento do ensino público, mensurados por testes padronizados, criticados pelos mais diversos estudiosos da política pública de educação, como Silva e Rodrigues (2013).

Para Dalberio (2009, p. 52) esta é “uma tentativa de transferir para a esfera escolar os métodos e as estratégias de controle de qualidade próprios do campo produtivo” e, desta forma, inserir a responsabilização – veementemente, a docente, no campo do trabalho - como estratégia eficaz para a melhoria da qualidade de ensino, eximindo o Estado, pois, como nas empresas, o empregado é

responsável pela produção, na escola, sob a perspectiva neoliberal da escola-empresa, também deveria ser assim.

Neste contexto, discutindo-se a qualidade desejada da educação e sua inventada crise, o discurso de valorização dos/as professores/as – mera retórica neoliberal - vem acompanhado por estratégias de responsabilização docente – no contexto da gestão pública por resultados -, cujos pontos principais são a remuneração e o pagamento de salários, associando, na maioria dos casos, remuneração/salário e produtividade, isto é, o/a professor/a tem a possibilidade de ganhar mais se produzir mais. E esta é a lógica implicante: mais trabalho em menos tempo para produzir mais e ganhar “o merecido”, por competitividade, e não o que é de direito. Esta inter-relação “remunerar-produzir-remunerar mais” pressupõe, nos argumentos mercadológicos, a mensuração do alcance de metas pré-estabelecidas que, no campo da educação, sob o tom da responsabilização profissional, soa paradoxalmente como “avaliação do desempenho”⁹.

Os governos que adotam estas estratégias produtivistas defendem, geralmente, que oferecer oportunidades de mais remuneração aos/às trabalhadores/as é uma política de valorização profissional, pois, como afirmam, estão estimulando a produção com incentivos financeiros, criando remunerações variadas com base no mérito e/ou no desempenho, assim, motivando os/as professores/as e, conseqüentemente, melhorando a qualidade da educação, conforme os padrões mínimos internacionais, resolvendo a crise no setor. E é neste âmbito que a valorização dos/as professores/as da Educação Básica está inserida, tornando-se, nas últimas décadas, tema dos inúmeros debates e acirramentos inter-relacionados ao campo das políticas públicas educacionais (BAUER et al., 2007).

Compreende-se, sob a condução teórica de pesquisadoras como Silva (2004) e Facci (2004), críticas do neoliberalismo, que o debate sobre a valorização de professores/as exige sistemático inquérito sobre os parâmetros e as medidas jurídico-legais que, formalmente, estabelecem as condições adequadas para a instituição de políticas que reconheçam a importância e valorizem efetivamente os/as profissionais do magistério público. Tal questionamento deve alcançar a análise dos sistemas de carreira, verificando se estes garantem formação – inicial e continuada - e remuneração condigna, correlacionadas à cotidianidade dos direitos

⁹ A este respeito, sugerimos a leitura de Damasceno (2010).

trabalhistas regulamentados, conforme o regime jurídico adotado, em constante processo de negociação com a categoria. Neste íterim, a discussão sobre valorização de professores/as é intrínseca aos aspectos histórico-conceituais sobre as condições de trabalho, a formação e a remuneração integradas à carreira – sob a perspectiva de plano instituidor de sistema (MOURA, 2013d) - e concebidas dentro da compreensão histórica sobre qualidade social da educação (OLIVEIRA et al., 2012; DOURADO e OLIVEIRA, 2009; DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007), efetivamente garantida como direito fundamental (MOURA, 2014b; RANIERI e RIGHETTI, 2009; CURY, 2002).

Esta qualidade - conceitualmente complexa, e mais ainda com sua adjetivação “social” -, historicamente debatida e esperada, sendo compreendida como de responsabilidade primária do Estado (BALDIN e ALBUQUERQUE, 2012), tem sido, no contexto do Neoliberalismo, pelo impulso de organismos internacionais (HADDAD, 2000), objeto de incontáveis embates, atribuindo-se aos/as professores/as e respectivas escolas a garantia de um padrão mínimo que caracterize o ensino como “de qualidade”, ignorando-se, quase sempre, os impactos de fatores externos às instituições educativas sobre os processos de aprendizagem e suas inter-relações no campo das políticas de gestão e na diversidade das práticas educativas (SOUSA JUNIOR, FRANÇA e FARIAS, 2011).

Desde 1990, o debate sobre a valorização/desvalorização do magistério público da Educação Básica seguiu uma linha conturbada discussão, passando pelas questões inerentes ao Neoliberalismo e à Globalização da economia, alcançando as reformas de Estado - sob o prisma neoliberal - e a implantação de “modelos modernos” de gestão pública, com privatizações e terceirizações no/do serviço público, dando continuidade, na atualidade, com as chamadas “políticas remuneratórias” com foco na variação da percepção pecuniária mensal com base no desempenho e no mérito pela execução de atividades objetivamente mensuráveis, estabelecidas no cumprimento de metas, dentro da associação valorizar-responsabilizar-premiar.

Os anos de 1990 – legalmente anunciados como a “Década da educação” no Brasil – constituíram-se como marco fundamental – não inicial - para as pesquisas que focam a (des)valorização dos/as professores/as, seguindo uma

tendência internacional de estudos sobre o trabalho docente¹⁰. No citado período, a maioria das investigações considerou a formação e a profissionalização (ROCHA, 2009) – especialmente na Educação Básica, onde se concentram a maior parte das análises – como elementos primordiais, sob a égide da legislação educacional brasileira, que garantiriam, *a priori*, a formulação democrática de políticas públicas de valorização do magistério. Buscou-se, assim, por consequência desta ideia de valorização, a necessária qualidade do ensino, favorecendo – por discursividade - melhores condições de trabalho para os/as professores/as, considerados/as, neste bojo ideológico, como os/as principais responsáveis pelos avanços (= produtos) que até então se desejava alcançar.

Contraditoriamente aplicado à educação pública – ferindo o “dever do Estado” -, “nasce” o conceito de “responsabilização docente”, compreendido como uma estratégia – de mercado, privatista - de reconhecimento público da importância de tais profissionais diante da necessidade da melhoria do ensino público, dando maior visibilidade aos/às professores/as como os/as protagonistas responsáveis por resultados positivos e/ou negativos, tanto de alunos/as, como de escolas e dos próprios sistemas onde atuam. Em consequência, associando responsabilização e culpabilidade – com aplicação de punições (quando não diretas, indiretas) -, o Estado minimizou sua atuação política, intervindo diretamente por meio da “regulação institucional”, como categorizada, no universo da globalização, por Christian Maroy citado Teodoro (2012, p. 17), imprimindo, sequencialmente, mudanças estruturais na educação, ampliando a discussão sobre responsabilização profissional e, especificamente sobre a relação valorização/desvalorização de professores/as.

Neste mesmo contexto histórico de análise, os debates sobre profissionalização docente e qualidade do ensino se inter-relacionaram simbioticamente para garantir, teoricamente, a valorização requerida, visando, finalmente, a superação dos índices obtidos em avaliações externas de larga escala, com testes padronizados (como analisados por SILVA e RODRIGUES, 2013). Entretanto, vale ressaltar, que os embates sobre valorização docente vêm sendo progressivamente ampliados ao longo dos anos que perpassaram a década de 1920 – mediante iniciativas isoladas (PILETI e PILETI, 2012; SAVIANI, 2010; VICENTINI e

¹⁰ Sugiremos a leitura de Vicentini e Iugli (2009).

IUGLI, 2009; ARANHA, 2006) - até o final dos anos de 1980, com a Constituição de 1988 e, posteriormente, com o impacto das legislações infraconstitucionais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, conseqüentemente, com as políticas de fundo que implantaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006; ambos, concentrando, com perspectiva financeira e contábil, preocupações em torno da valorização do magistério público como uma das condições iniciais para a efetivação da garantia de qualidade do ensino (AMARAL, 2012; MARTINS, 2011).

Estes fundos passaram a destinar recursos financeiros de, no mínimo, 60% (sessenta por cento), exclusivamente para o pagamento de pessoal vinculado à escola, especialmente os/as professores/as, e constituíram-se, na proposição teórico-crítica, como propulsores de avanços consideráveis na valorização docente mediante a remuneração, acirrando, ainda mais, os debates entre os governos e as instituições representativas dos/as profissionais da educação.

Na discussão sobre os processos de valorização de professores/as, enquanto uma política pública, a remuneração ganhou maior destaque, tornando-se o centro dos debates sobre financiamento da educação (DAVIES, 2004, 2008; MARTINS, 2011), consolidando a ideia de responsabilização como norteadora das políticas de valorização profissional, mudando os padrões de pagamento salarial por meio de estratégias meritocráticas e de performance ou desempenho (CASSETARI, 2010, 2012, 2013). No entanto, já a partir do texto constitucional de 1988, os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e municípios – adotaram o discurso oficial de valorização dos/as professores/as, construindo, na autonomia e complementaridade legislativas, suas próprias leis sobre o assunto, garantindo, ao menos legalmente, a aplicabilidade da carreira docente com vencimentos básicos instituídos e a serem anualmente revistos, prevendo-se, inclusive, um piso salarial.

As exigências legais, textualmente consignadas e não efetivadas, motivaram inúmeras lutas - até então em andamento, mesmo com o estabelecimento do piso mencionado - pela garantia de um padrão mínimo de vencimentos para os/as professores/as do magistério público da Educação Básica. Estes embates estão inseridos dentro da perspectiva crítica das políticas públicas, construída pelos diversos movimentos de classe, especialmente organizados a partir

de associações e sindicatos de trabalhadores/as da educação, objetivando uma remuneração - como política de Estado -, na forma do direito. Desta forma, em 2008, com a definição de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – em valor questionável - para o magistério da Educação Básica, atendendo, de início, a reivindicações históricas que há mais 20 (vinte) anos já haviam sido constitucionalmente garantidas como direito, reconhece-se que esta discussão sobre a valorização de professores/as passa definitivamente pela questão da remuneração, concebida como um dos principais elementos impulsionadores do trabalho docente. Contudo, embora a valorização docente estivesse vinculada a esta questão e os entes federados tenham adequado suas legislações para aplicar novos valores salariais - em percentuais crescentes – os/as professores/as reconheceram que valorizar exige estas e muitas outras ações constituídas como política de Estado, fomentando a profissionalização, com o reconhecimento público das especificidades profissionais docentes, sua importância e função social dentro de sistemas de carreira a serem democraticamente construídos, como prever a legislação vigente.

Neste ínterim, discutindo a profissionalização docente – outro elemento a considerar para a garantia da valorização profissional -, Tedesco (2012) aponta a centralidade do/a professor/a nos atuais processos de mudança educacional, indicando, ainda, a importância de que sejam implementadas sistemáticas abordagens, a partir das políticas educacionais, que reconheçam e reflitam sobre o “esgotamento dos discursos tradicionais sobre os docentes” (TEDESCO, 2012, p. 84), transpondo, inclusive, os argumentos sobre a responsabilização que favorece as visões neoliberais sobre o trabalho. Este autor enfatiza, sequenciando o debate, 3 (três) discursos sobre o magistério, segundo ele mesmo, esgotados, a saber:

(i) [...] o discurso baseado no reconhecimento meramente retórico da importância do trabalho dos educadores (TEDESCO, 2012, p. 84);

(ii) [...] visão do docente seja como uma “vítima” do sistema o (ou) como “culpado” pelos precários e como tal, danosos resultados (TEDESCO, 2012, p. 85);

(iii) [...] o docente não é nem vítima nem culpado. Simplesmente, é pouco importante (TEDESCO, 2012, p. 86).

Os discursos soam, diante da ausência de políticas públicas concretas de valorização profissional, como “reconhecimento simbólico” (TEDESCO, 2012, p. 88), mantendo-se o “duplo discurso de reconhecimento retórico e o de desvalorização, que é real” (TEDESCO, 2012, p. 85). A remuneração, por exemplo, é uma variável da política de valorização profissional cujos processos de formulação não admitem, na maioria dos casos, a participação docente efetiva, com poder de deliberação democrática, contradizendo-se em relação aos imperativos legais da gestão educacional. Até mesmo as negociações com as entidades de classe precisam ser “forçadas” por mobilizações, paralisações, greves, pois “ouvir os/as profissionais da educação não faz parte da perspectiva neoliberal” (MOURA, 2013c, p. 35).

Por outro lado, no esvaziamento dos discursos, o/a docente, de vítima historicamente reconhecida – como já elucidavam Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (VIDAL, 2000) -, passa a ser o/a culpado/a, pois, conforme “uma concepção inspirada nas políticas neoliberais, os docentes foram considerados responsáveis dos (pelos) medíocres resultados de aprendizagem obtidos nos testes e em outras medições do rendimento escolar aplicadas em diversos países” (TEDESCO, 2012, p. 85). Tal concepção desemboca no terceiro discurso, ou seja, o/a professor/a não é vítima nem culpado/a, tendo ínfima importância nestes processos, sendo, assim, subestimado/a em seu papel e função, devendo ser estimulado/a e motivado/a para agir, pois, por si mesmo/a é incapaz de produzir os efeitos necessários, gerando os produtos. Cabe, em síntese, a superação destes enunciativos mediante processos democráticos decisórios de construção da valorização profissional com constante participação ativa dos/as docentes e suas entidades representativas.

Estes discursos – caracteristicamente neoliberais - abrem espaço para políticas pensadas com os mesmos princípios e, no esgotamento ou esvaziamento estratégico, nascem tentativas e/de reformas no campo da educação, especialmente as das décadas de 1990 (HERMIDA, 2008 e 2011), que se enquadram, seja por uma perspectiva crítica, seja por reprodução de políticas globais - a serem localmente implantadas -, como solução à crise educacional passivamente aceita. O fato é que, neste delineamento, a valorização docente foi relegada ao discurso jurídico e, mais recentemente, aos processos judicializados, onde se busca a concretude das leis e a materialização de direitos fundamentais vinculados ao trabalho e às condições profissionais, geralmente relativas aos aspectos remuneratórios.

Considerando este contexto de discussão sobre a (des)valorização profissional e as especificidades das políticas de pagamento, a remuneração variável – flexível, por mérito, por desempenho (CASSETTARI, 2010) -, objeto deste trabalho, figura entre as questões mais complexas, sendo compreendida pelos governos, de modo geral, como política pública de valorização, fundada na meritocracia produtivista, soando, para as instituições de classe e os/as trabalhadores/as em educação, diante do vigente marco jurídico-legal da educação brasileira, como uma contradição e, como tal, gerando uma série de indagações substanciais sobre valorização profissional e, nesta, sobre remuneração e sistemas de carreiras.

Aprofundando as questões sobre valorização do magistério, estas interpelações tornaram-se frequentes no debate educacional, amplamente destacado pelas mídias, especificamente, em torno da “nova política de salários” implantada por governos estaduais (como em São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco) e municipais, cuja questão primordial é a flexibilização da remuneração docente, dentro de “novos padrões de trabalho”, e as disposições meritocráticas que regulamentam bonificações e premiações por metas cumpridas, tanto para professores/as como escolas e, até mesmo, profissionais não docentes que atuam no âmbito das instituições de ensino.

Seguindo este raciocínio e implantando a remuneração variável, o discurso oficial do atual¹¹ governo do estado da Paraíba (2010-2014), contrário às argumentações de professores/as e suas entidades representativas, declarou, por meio de seu Programa governamental, a existência de um processo político-democrático de valorização profissional docente com fundamento em princípios que associam méritos e avaliação do desempenho. Uma valorização que, segundo o governo, tem sido crescente, constituindo-se, textualmente, dentro de uma perspectiva de carreira que se sobrepõe como um exemplo na região Nordeste do Brasil – ao lado de Pernambuco -, e cuja remuneração variável se destaca como eixo articulador de todas as demais políticas – inclusive as de formação -, motivando os/as profissionais para a superação dos baixos índices de qualidade, a partir de

¹¹ Atual, pois o governador foi reeleito, mantendo, por seu Plano/Programa de governo, os mesmos pilares administrativos.

práticas de responsabilização de escolas e professores/as pelos resultados do IDEB¹² e do IDEBPB¹³.

Neste sentido, analisamos a flexibilização da remuneração do magistério público da Educação Básica implantada pelo governo na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, mediante bonificações e premiações, considerando o discurso oficial de valorização profissional docente que afirma que esta estratégia é uma política pública e está associada aos processos de melhoria da qualidade da educação local.

Com a amplitude da pesquisa, optamos por analisar – não exclusivamente - a anunciada “política de remuneração do magistério público da Educação Básica” na Rede Estadual de Ensino (REE) da Paraíba, focando as discussões sobre (des)valorização de professores/as a partir da implantação da remuneração variável, com a inserção de bônus mensal e premiações pecuniárias anuais para a diferenciação das remunerações dos/as docentes, tendo caráter temporário, sem qualquer vinculação com o sistema de carreira, delineada a partir da Bolsa de Desempenho Profissional (BDP) e dos prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor.

QUADRO 2 – SÍNTESE DO OBJETO DE PESQUISA

Assunto	Valorização do magistério público da Educação Básica
Tema	Política de valorização do magistério público da Educação Básica na Paraíba
Objeto de estudo	Remuneração variável do magistério público da Educação Básica implantada pelo governo do estado da Paraíba como valorização profissional

Fonte: Construída pelo pesquisador (2012-2014).

A opção pelo tema deste estudo e pelos caminhos adotados na investigação resulta de nossas experiências pessoais e profissionais, na participação política – em militância - e acadêmica – conforme agenda de pesquisa - que norteiam nossa *práxis* como ex-professor da Rede Estadual de Ensino (2012-2014). Neste período de docência, vindo da experiência do mestrado em educação (UFPB),

¹² Índice de Desenvolvimento da Educação, discutido.

¹³ Índice de Desenvolvimento da Educação na Paraíba, constituído em similitude com o IDEB, configurando-se como Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba, a partir de 2012, cujos dados não são midiaticizados.

trabalhando com os Conselhos Municipais de Educação (CME), construímos percurso investigativo sobre a inter-relação remuneração-valorização do magistério, buscando analisar as enunciadas políticas educacionais em curso da Rede Estadual e objetivando fomentar o estudo sistemático das iniciativas governamentais e seus respectivos impactos no campo da gestão educacional.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Em sintonia com o pensamento de Marconi e Lakatos (2011) e com revisitações às questões teórico-conceituais e metodológicas sobre pesquisa, entendemos que o objeto de pesquisa – associado à finalidade investigativa, para além dos objetivos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e transversal – “[...] parte de um tipo de problema, de uma interrogação” (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 2), de uma espécie de inquietude fundamentada nas experiências do/a pesquisador/a enquanto partícipe de uma complexa rede de inter-relações sociais que o/a impele à ação sistemática em vista da construção da solução necessária.

Neste mesmo intercurso, toda pesquisa “[...] deve basear-se em uma teoria, que serve como ponto de partida para a investigação bem sucedida de um problema” (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 2). Esta teoria, na concepção de Pereira (1982), é o fundamento da ação investigativa, oferecendo os elementos que basicamente nortearão o/a pesquisador/a na arquitetura de suas análises até o cumprimento dos seus objetivos. Deste modo, as inter-relações entre objeto, problema e teoria evidenciam que esta última – pelo prisma epistemológico de Eco (2010), superando a abordagem de Hess (2005) e alcançando a complexidade interativa de Oliveira (2010) -, “sendo instrumento de ciência, é utilizada para conceituar os tipos de dados a serem analisados” (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 3), categorizando o processo de abordagem, segundo pressupostos metodológicos adotados pelo/a pesquisador/a, cuja solução ao problema de pesquisa se configura – na pluralidade, sem negar as singularidades - como processos crítico-criativos e complexamente construtivos.

Considerando, portanto, a remuneração docente como um indicador de valorização ou desvalorização profissional, com a finalidade de ampliar e aprofundar

estudos sobre os impactos da remuneração variável, esta pesquisa responde, parcial e provisoriamente, a seguinte questão central: **A remuneração variável, baseada em bonificações e prêmios, implantada pelo governo do estado da Paraíba é uma política pública de valorização dos/as profissionais do magistério da Rede Estadual de Educação Básica?**

Por sua estrutura semântica, a aludida indagação comporta o questionamento de alguns elementos fundamentais à análise do objeto problematizado. Entre eles, (i) o entendimento da remuneração por sua adjetivação “variável”, (ii) a percepção dos bônus e prêmios como parte deste tipo de remuneração, (iii) o estudo desta especificação remuneratória no âmbito das questões inerentes às políticas públicas, (iv) a compreensão dos elementos que caracterizam – ao menos formalmente – a valorização profissional do magistério e, por fim, (v) a apreensão de todos estes itens no caso específico da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Apresentado o problema de pesquisa - como questão central de análise – e seus principais elementos definidores – complexamente intercruzados -, delimitamos, a partir do arcabouço das possibilidades discursivas e nos termos abaixo elencados, o objeto de investigação, inter-relacionando-o (i) a si mesmo, (ii) à extensão ou campo de estudo e (iii) aos sujeitos, favorecendo a visualização teórico-conceitual e metodológica do inquérito¹⁴ e suas respectivas interpelações.

QUADRO 3 – SÍNTESE DO PROBLEMA DE PESQUISA

Problema	A remuneração variável, baseada em bonificações e prêmios, implantada pelo governo do estado da Paraíba é uma política pública de valorização dos/as profissionais do magistério da Rede Estadual de Educação Básica?	
Delimitação	Em relação ao objeto	Remuneração variável do magistério público da Educação Básica
	Em relação à extensão ou campo de investigação	Rede Estadual de Ensino da Paraíba
	Em relação aos sujeitos	Profissionais do magistério da Rede Estadual de Ensino da Paraíba

Fonte: Construção do pesquisador (2012-2014).

¹⁴ O termo “inquérito”, como usado nesta análise, pertence ao campo semântico de “pesquisa”, “análise”, “estudo” e “investigação” e, portanto, são entendidos como sinônimos.

Com foco nesta delimitação, para responder à indagação principal e problematizando a pesquisa em seu contexto, levantamos, ainda, outros questionamentos, objetivando o norteamiento tanto do processo de construção de dados como das análises paralelas e subsequentes, favorecendo o alcance do resultado final esperado com a confirmação ou refutação das assertivas correlacionadas. Neste ínterim, focando os desdobramentos do objeto na REE da Paraíba, perguntamos sobre as especificidades da remuneração variável e a(s) intenção(ões) do governo do estado da Paraíba com sua implantação, destacando, também, a relação entre a remuneração variável e as bonificações e os prêmios e as questões inerentes à qualidade da educação/do ensino, considerando-as no contexto da (des)valorização dos/as profissionais do magistério da Educação Básica.

As interpelações que surgiram no processo de investigação nortearam os caminhos da pesquisa e se configuraram como “placas indicativas” de estudo e análise do objeto enunciado, interligando as perspectivas de cunho teórico-conceitual com os objetivos que delineiam, de forma coesa, na obrigatoriedade da coerência, os procedimentos metodológicos adotados na sistematização de dados e informações e na construção complexa e provisória dos resultados.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Como **resultado geral** esperado, objetivamos, com este trabalho, analisar a remuneração variável implantada recentemente pelo governo do estado da Paraíba para o magistério público da Educação Básica, mapeando diretrizes teórico-conceituais, jurídico-legais e político-administrativas, fomentando o debate sobre a (des)valorização docente a partir da categoria “remuneração”, segundo a percepção dos/as professores/as.

Especificamente, indicando as ações investigativas decorrentes do resultado esperado, em correlação com o objeto e o problema de pesquisa, pretendemos:

(i) identificar questões teórico-conceituais, historicamente revisitadas, sobre (des)valorização e remuneração de professores/as, delimitando tipos e/ou modalidades de pagamento e articulando-os/as às questões sobre qualidade de ensino;

(ii) identificar diretrizes jurídico-legais, historicamente situadas, sobre (des)valorização de professores/as, focando aspectos gerais pertinentes à remuneração profissional e comparando o que estabelecem os dispositivos com a situação real analisada;

(iii) analisar a remuneração variável de professores/as implantada pelo governo do estado da Paraíba, mapeando o sistema de carreira e verificando os possíveis impactos sobre a (des)valorização docente.

Os objetivos – geral e específicos –, construídos como mapas teórico-metodológicos, possibilitaram a fundamentação conceitual da pesquisa, apresentada, não como enunciado, mas como unidade temática coerente – com progressão textual categorizada - e estruturada, aqui, como proposição, ao mesmo tempo e necessariamente, definida e limitada, construída a partir de seus próprios fundamentos teórico-metodológicos.

1.3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Visando atingir os objetivos especificados, de acordo com a natureza dos dados e informações, esta é uma investigação de caráter qualitativo (OLIVEIRA, 2010), delimitando o objeto de pesquisa dentro de um cenário específico de problematização teórico-metodológica (MINAYO, 2004) que contribui para aprofundar os questionamentos sobre o objeto analisado, sem restringir-se a uma única perspectiva metodológica.

Inserida neste paradigma de investigação científica, esta pesquisa não se fundamenta em critérios de ordem numérica para estabelecer suas análises, nem

estabelece conexões fixas entre seus resultados e os dados quantificáveis e estatísticos. Entretanto, associa aspectos qualitativos e quantitativos (OLIVEIRA, 2010), compreendendo que pesquisar é empreender atividades sequenciais e complementares com procedimentos sistemáticos que objetivam responder adequadamente a problemas previamente estabelecidos (MINAYO, 2000 e 2012).

Segundo Oliveira (2010, p. 60), quando se faz opção por uma abordagem qualitativa, deve-se “ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica ente o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade”. Em consequência, o objeto de estudo precisa ser analisado sob seus diversos aspectos: da historicidade dinâmica às concepções teóricas, das percepções comuns às sistemáticas observações metodologicamente dialéticas, procurando compreender o objeto de investigação em seu contexto de origem e constituição, considerando suas inter-relações e delineando seus impactos.

Definida a abordagem e a concepção metodológica da pesquisa, por esta perspectiva, optamos pela interação epistêmica entre método, técnicas e instrumentos, pois, assim, “[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (TRIVIÑOS, 2011, p. 133), possibilitando a interatividade, respeitando particularidades e, propositivamente, ressignificando conceitos e definições. A partir da compreensão interativa do método (OLIVEIRA, 2010) – que permite estas opções -, selecionamos as técnicas e os instrumentos que mais pudessem corresponder à natureza do estudo, concebendo os instrumentos como aportes teórico-práticos que possibilitam uma aproximação com o objeto de pesquisa.

Selecionamos as técnicas de pesquisa mais adequadas aos procedimentos para a construção dos dados e das informações e, em vista, também, da posterior consecução das análises, intercruzamos as etapas e momentos investigativos. Consequentemente, utilizamos, como principais fontes de informação, a (i) **pesquisa bibliográfica**, (ii) **pesquisa documental** e (iii) **pesquisa de campo**, sequenciando, com base na multiplicidade metodológica, os instrumentos capazes de atender a diversidade e a complexidade identitárias do objeto de estudo, e, consequentemente, utilizados em momentos distintos, onde cada instrumento complementou o outro, em transversalidade.

Deste modo, durante a pesquisa bibliográfica, utilizamos **fichas de conteúdo**, favorecendo a sistematização das categorias teóricas de estudo e permitindo estratégias de focalização do objeto-problema investigado, delimitando-o na etapa seguinte, quando, na pesquisa documental, a partir de fontes primárias, delineamos as especificidades do objeto de análise, inter-relacionando-o – por referencial teórico-conceitual - aos contextos histórico-filosóficos, jurídico-legais e político-administrativos nos quais está inserido. Em seguida, na pesquisa de campo, construímos um **diário**, comportando as anotações - tanto descritivas como reflexivas - e as respectivas sínteses comparativas sobre as características do objeto-problema, facilitando, portanto, a construção argumentativa das análises.

Durante esta etapa, associada, também às anteriores, realizamos visitas e observação não participante em algumas escolas públicas estaduais localizadas em municípios da primeira e segunda Gerências Regionais de Educação (GRE), objetivando construir uma amostra seletiva de professores/as a serem entrevistados/as. Na entrevista, empregamos um **roteiro semiestruturado**, com questões básicas, fomentando o diálogo entre o pesquisador, o objeto e os sujeitos, e especificando os debates inerentes à percepção docente, considerada fundamental para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Estas etapas e momentos foram integrados e possibilitaram a construção de dados de forma sistemática, com múltiplos olhares, instigando a estratégia de diversificação de instrumentos e finalidades que permitiu a arquitetura de um *corpus* teórico-conceitual amplo e, sequencialmente, organizado, facilitando as análises comparativas e garantindo a confiabilidade das informações.

Quanto aos procedimentos de análise, optamos por tratar os dados e informações segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), desconsiderando, no entanto, as exigências de frequência e quantificação de mensagens – não apropriadas em abordagens qualitativas -, mas optando por uma análise temática de conteúdo, focada na unidade textual e em suas correlações polissêmicas, problematizando o objeto de estudo dentro de suas configurações específicas, com descrição analítica.

Compreendendo que, enquanto técnica de pesquisa, a Análise de Conteúdo fomenta a descrição do objeto de estudo de forma objetiva, priorizando a sistematização do conteúdo expresso nos processos de comunicação e focando suas inter-relações contextuais, possibilitando, de forma complementar, a interação

entre assertivas de interpretação e conclusões, conforme processo de categorização, empreendemos, na pluralidade de procedimentos, (i) categorização, (ii) codificação e (iii) avaliação, seguidos dos processos de inferência e interpretação.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Primando pela unidade textual, mantendo a coesão e a coerência, dividimos o texto da tese em duas partes e, nestas, associamos, conforme os objetivos específicos, os capítulos. Entretanto, a divisão da tese em partes específicas se constitui apenas como uma estratégia de sequenciação discursiva, inter-relacionando resumos, objetivos e sínteses para favorecer as análises comparativas, garantindo-se, no entanto, que “não existe esta visão isolada das partes do estudo” (TRIVIÑOS, 2011, p. 132), pois todos os capítulos – sequenciados numericamente - estão relacionados por pressupostos teórico-conceituais e metodológicos inerentes ao objeto de pesquisa problematizado.

Neste sentido, esta **Introdução**, traz as considerações iniciais e os encaminhamentos primários relativos ao prisma referencial adotado na pesquisa, entronizando, brevemente, as discussões gerais sobre qualidade da educação, valorização do magistério, remuneração docente e as políticas educacionais dentro do Neoliberalismo, destacando, por fim, questões metodológicas vinculadas aos processos de apreensão do objeto de estudo.

Constituindo a **Parte 1 – Fundamentos histórico-filosóficos, teórico-conceituais e jurídico-legais** -, abordamos, no **segundo capítulo**, o tema da valorização do magistério público da Educação Básica a partir de (i) aproximações histórico-conceituais, em breve revisitação, considerando o pensamento de alguns autores brasileiros sobre o tema, e buscando correlacionar tais aspectos com (ii) dispositivos jurídico-legais e suas implicações, mapeando, descrevendo e refletindo sobre a legislação educacional brasileira, objetivando, de modo geral, contextualizar o assunto, indicando as influências inter-relacionais na construção de políticas públicas de educação para a valorização de professores/as.

No **terceiro capítulo**, em breves definições, distingue-se, inicialmente, alguns termos e expressões específicas do Direito do trabalho aplicadas às carreiras docentes, como (i) salário, (ii) vencimento e (iii) remuneração e, em seguida, aborda-se a (iv) remuneração de professores/as, concebendo-a a partir de suas implicações teórico-conceituais e correlacionada aos pressupostos da remuneração variável do magistério público da Educação Básica no universo das políticas de valorização profissional, destacando, por fim, algumas (v) experiências de remuneração variável no Brasil - especialmente em municípios paraibanos – e em outros países.

Na Parte 2, com uma proposta de **Análise crítico-criativa**, abordamos o contexto do objeto de pesquisa com o mapeamento da remuneração variável de professores/as na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Desta forma, no **quarto capítulo**, concebendo a remuneração no campo da política de (des)valorização profissional e discutindo as especificidades política de remuneração docente, fazemos um recorte temporal que delimita o objeto de estudo no período a partir de 2011 (até 2014), focando a remuneração variável implantada pelo governo do estado da Paraíba para o pagamento do Magistério Público da Educação Básica da REE. Considerando os aspectos jurídico-legais e, nestes, associando valorização profissional e remuneração, especificando esta última, e destacando a estratégia de premiação e suas ações correspondentes, conforme aspectos político-administrativos, com construção teórica a partir de pesquisa documental.

No **quinto capítulo**, dedicado ao processo de análise dos dados da pesquisa a partir das entrevistas com professores/as, fazemos uma apresentação do tema de investigação segundo a percepção docente, focando o objeto problematizado e especificando-o em análise categorizada, conforme o roteiro de entrevista que correlaciona remuneração variável com questões inerentes ao debate sobre a (des)valorização profissional do magistério da Educação Básica.

Por fim, seguem-se as **Considerações finais**, pautadas na ideia de síntese, com a discussão final do texto, conforme os objetivos da pesquisa, encaminhando o aprofundamento de algumas especificidades do objeto de análise, e, por fim, apresentamos as **Referências** usadas como suporte e aporte teórico-conceitual durante, especialmente, a pesquisa bibliográfica.

PARTE 1

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS, TEÓRICO-CONCEITUAIS E JURÍDICO-LEGAIS

RESUMO INDICATIVO

Discussão sobre (des)valorização do magistério público da Educação Básica a partir de fundamentos histórico-filosóficos e jurídico-legais, considerando questões teórico-conceituais sobre remuneração, debatendo sobre carreira profissional e políticas públicas de educação, especificando, neste contexto, a remuneração variável de professores/as, abordando em construção crítico-criativa.

OBJETIVOS

- 1 Identificar questões teórico-conceituais, historicamente revisitadas, sobre (des)valorização e remuneração de professores/as, delimitando tipos e/ou modalidades de pagamento e articulando-os/as às questões sobre qualidade de ensino;
- 2 Identificar diretrizes jurídico-legais, historicamente situadas, sobre (des)valorização de professores/as, focando aspectos gerais pertinentes à remuneração profissional e comparando o que estabelecem os dispositivos com a situação real analisada.

SUMÁRIO

- 2 Valorização do magistério público da Educação Básica: Aspectos histórico-filosóficos e jurídico-legais;
- 3 Remuneração variável de professores/as: (des)valorização?

2 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E JURÍDICO-LEGAIS

RESUMO INDICATIVO

Breve análise do percurso histórico-filosófico sobre a (des)valorização do magistério público da Educação Básica no Brasil, focando as contribuições teórico-conceituais – a partir do pensamento de alguns autores brasileiros, no Império e na República –, questões jurídico-legais, compreendidas no transcurso da história da legislação educacional brasileira, tendo-a como fundamento normativo para a consecução da valorização docente como política pública, e, por fim, destaca-se a mobilização social e da categoria dos profissionais da educação, reunidos em conferências, para construir marcos identitários em defesa da profissionalização.

O tema da valorização dos/as profissionais que atuam no magistério público, especialmente na Educação Básica, remota aos debates categóricos sobre instrução pública, no Império (1822-1889), e, posteriormente, na República (1889-), onde as discussões se intensificam, tornando-se, um problema social recorrente, concebido como demanda não resolvida e, historicamente negada na concretude das políticas públicas, mesmo diante de vasto arcabouço normativo.

À margem da efetiva valorização profissional, as reformas educacionais imprimiram a certeza da necessidade de profundas mudanças no ensino público (VIEIRA, 2008a), indicando os principais problemas que deveriam ser superados no âmbito da educação nacional. Neste contexto, apesar das inúmeras legislações, especialmente a partir da década de 1920, o discurso oficial não se transformou em política e, sem o reconhecimento profissional necessário, o/a docente foi marginalizado/a (SAVIANI, 2010), ficando fora das políticas de Estado que objetivavam a melhoria da educação (VIEIRA, 2007).

Oficialmente, de acordo com os aspectos históricos e conforme dados jurídico-legais, a participação do/a professor/a no percurso das reformas educacionais ficou restrita aos debates públicos promovidos por instituições não

governamentais, a exemplo das Conferências de Educação, cujo cerne discursivo não contemplava a especificidade da valorização do magistério, mas as melhorias gerais do ensino. Neste sentido, discutir a valorização dos/as profissionais da Educação Básica é um desafio que vem se tornando cada vez mais necessário ao debate sobre as políticas públicas em educação, cabendo aos/às pesquisadores/as, em postura crítico-criativa, visitar a história – dialeticamente -, associar os tempos e contextos, inter cruzando aspectos histórico-filosóficos e teórico-conceituais com dispositivos jurídico-legais e as suas políticas correspondentes, analisando os desafios, os limites e as possibilidades, evidenciando, assim, as contradições.

2.1 APROXIMAÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS EM REVISITAÇÃO

A discussão sobre a valorização profissional do magistério, vista sob o prisma da construção teórico-conceitual e histórico-filosófica, remete às estratégias de politização dos/as docentes diante das diversas tentativas de reforma educacional (VIEIRA, 2008a), nascidas a partir das sementes espalhadas por pensadores que contribuíram, de modo especial, com a consolidação do tema, instituindo visões críticas ainda hoje em requerida discussão.

Compete-nos, pois, reconhecendo o papel de alguns destes intelectuais brasileiros, resgatar a matriz histórico-filosófica do pensamento educacional sobre a valorização de professores/as a partir do posicionamento político-ideológico de alguns dos principais escritores/as e/ou gestores/as da educação nacional. Entre estes, abordamos as ideias de Rui Barbosa, Manoel Bomfim, José Veríssimo, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme e Paulo Freire, tentando construir, neste breve intercurso discursivo, uma linha geral sobre o problema da (des)valorização docente mediante aproximações histórico-filosóficas e conceituais.

Neste íterim, focando o tema da necessidade de investimento na formação de profissionais para a educação republicana, o jurista e político brasileiro **Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923)**, enquanto um dos construtores da República e organizador e coautor da primeira Constituição, atuou na consolidação das ideias e ideais federalistas e abolicionistas e, na concepção dos direitos e garantias individuais, compreendia que a educação seria o instrumento mais adequado para

superar o *status* de arcaísmo político nacional, rumo ao progresso, do qual o ensino público deveria ser o centro articulador.

Em Rui Barbosa, conforme o olhar didático de Machado (2010), percebe-se a figura do/da professor/a pela ótica legislativa de um parlamentar preocupado com a educação pública, indicando-a como propulsora do desenvolvimento progressivo, e o/a professor/a como agente cultural, sempre responsável por fomentar as novas ideias republicanas nas sociedades, cuja formação deveria ser preparada e construída para a consolidação do desenvolvimento cultural nacional.

Em Rui Barbosa, o/a professor/a é constituído/a como tal em função da profissão. Esta, por sua vez, incorpora-se, por acepções jurídico-legais, às demandas liberais pelo progresso brasileiro. Evidencia-se que o eixo articulador das propostas de Rui Barbosa no campo da educação e do ensino - quando focam o/a professor/a - é a profissão, ou seja, o exercício autorizado e normatizado de cargos e funções para as quais se tem a devida formação.

Partindo desta concepção, o/a professor/a deveria ser constituído/a – pela formação - como profissional, e, portanto, tendo as condições adequadas para o exercício efetivo do seu trabalho, atuando na defesa e promoção da cultura e da identidade nacionais, educando para o desenvolvimento social e político da nação republicana, deveria ser reconhecido como tal. Este reconhecimento oficial e público era, para Rui Barbosa, o princípio fundante da valorização do magistério.

Em *Pareceres sobre o ensino secundário e superior*, Rui Barbosa defende que a instrução pública deveria ser mantida unicamente pelo Estado que, no cumprimento do seu dever público, deveria implementar ampla reforma no ensino secundário e superior, responsabilizando-se socialmente pelas mudanças culturais necessárias (MACHADO, 2010). Neste ínterim, o/a professor/a receberia concentrada atenção para atuar de modo profissional, dedicando-se exclusivamente às suas funções, não acumulando cargos administrativos, e devendo, ainda, ter a formação adequada, que seria responsabilidade do Estado. A valorização deste/a profissional dar-se-ia, conforme os pressupostos discursivos da obra de Rui Barbosa, pela formação e pela dedicação exclusiva ao ensino, inter-relacionadas ao reconhecimento. A primeira – formação - como responsabilidade inicial do/a docente e depois do Estado, e a segunda - dedicação - como exigência profissional do Estado republicano e, cumpridas estas, estaria concretizada a valorização.

Por fim, embora a questão das finanças da educação fosse tema recorrente em Rui Barbosa, este não dedicou nenhuma discussão específica sobre a remuneração docente. Este fato implica, segundo uma visão política, que o autor-legislador entendia que o pagamento destes/as profissionais deveria seguir o mesmo trâmite jurídico-legal de qualquer funcionário público no exercício de sua função. No entanto, destacamos que, dando prioridade a educação e enfatizando o/a professor/a como centro de suas assertivas sobre profissionalização docente para o progresso nacional, o autor, ao deixar de discutir o elemento da remuneração, esquiva-se de um dos debates mais complexos de sua época dentro da educação, preferindo, assim, tratar a valorização do magistério como reconhecimento público de profissionais já formados/as e atuantes no serviço público.

Lourenço Filho, ressaltando que Rui Barbosa não atuou oficialmente como educador nem escreveu sistematicamente sobre pedagogia, considera a contribuição de Barbosa, que foi responsável, em grande parte, pela compreensão histórica da educação como política e, como tal, constituída como “projeto de nação” (MACHADO, 2013, não paginado). Rui Barbosa foi um dos primeiros a contestar a liberdade de ensino – sob o tom privatista da Igreja Católica – e questionar, por visão política e pedagógica, o papel do/a professor/a e sua atuação, indicando-o/a como profissional, rompendo a tradicional católica que percebia o/a docente como um/a mestre/mestra inspirado/a pelos ideais cristãos de voluntariado e sacerdócio.

A preocupação constante com a formação de professores/as, fez Rui Barbosa indicar que as reformas nas Escolas Normais deveriam incluir a perspectiva do profissionalismo para formar profissionais culturalmente adequados e cientificamente capacitados (MACHADO, 2002). Neste sentido, em vista de uma sociedade moderna e economicamente industrial (MACHADO, 2013), Rui Barbosa propôs um sistema nacional de educação, do jardim de infância ao ensino superior, onde o Estado fosse responsabilizado por tudo (MACHADO, 2013), especialmente pela formação docente.

Em sintonia com estes pressupostos, o intelectual **Manoel Bomfim** (1868-1932), em *A América Latina: Males de origem* (1905)¹⁵, roteirizando discussões que perpassariam os debates sociológicos posteriores, já anunciava que a educação –

¹⁵ O livro integral está disponível em:

<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/bomfim_a_america_latina_males_de_origem.pdf>
Acesso em 27 de junho de 2013.

pública e popular - deveria ser repensada, voltando-se aos interesses das classes populares, sendo considerada pelo autor citado necessária à superação do “parasitismo social” próprio dos processos culturais de colonização.

Tratando das questões que circundam o que chamou de “atraso do continente latinoamericano”, Bomfim condena o contínuo “processo de exploração colonial (da América Latina) pelas nações europeias” (PAIVA, 2009, p. 48), usando o conceito de parasitismo, associando aspectos inter-relacionados da vida econômica, política e, especialmente, cultural, ao atraso latinoamericano típico, segundo o autor, do processo de colonização. No entanto, para enfrentar e resolver as causas do atraso, indo às origens dos males – o parasitismo denunciado – Bomfim indica a educação pública e popular como o caminho das mudanças. Longe, no entanto, dos imediatismos, a educação seria a melhor estratégia para resolver a “questão nacional” superando o atraso cultural e, evidentemente, fortalecendo a República recém proclamada. A educação seria, neste contexto, a propulsora das mudanças necessárias para o alcance do progresso – em Bomfim sempre associado ao cotidiano das lutas por melhores condições de vida - impedido pelos que assumiam e mantinham determinados privilégios elitistas.

[...] mesmo tendo passado pelo processo de Independência, as antigas colônias continuaram com o mesmo problema, uma vez que, chegando ao poder, os representantes nacionais (que substituíram, teoricamente, os representantes da metrópole) não tinham interesse em destruir os costumes já consagrados (PAIVA, 2009, p. 52).

Em Bomfim, a assertiva é inovadora: o problema é e está na educação pública e, como lembra Paiva (2009, p.52-53), “a necessidade da educação se reafirma na necessidade de que as classes populares compreendam o papel do Estado”, isto é, conforme Bomfim (1993, p. 193), “o Estado só tem uma razão de ser: representar e defender os interesses gerais das populações, não tendo outros interesses que não os interesses comuns da sociedade, e o seu bem-estar.” Em decorrência, investir na educação pública seria investir na mudança necessária à sociedade. Por isso que Bomfim propõe, nas palavras de Paiva (2009, p. 54):

[...] uma educação pública e popular, que se dê de forma massiva, pois (Bomfim) acredita que a massa geral da população, da forma como foi formada por essa cultura da servidão e dos maus-tratos,

criada sob a cultura da ignorância, não tem interesse e não tem prazer no trabalho, pois não foi estimulada para isso.

Defendendo ideias progressistas, dentro de uma radicalidade própria, Bomfim condena a educação da época, afirmando que o progresso somente poderia ser atingido mediante mudanças culturais profundas na sociedade, e tais mudanças só poderiam ser construídas pela educação.

Manoel Bomfim foi um dos precursores da concepção de educação republicana associada ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania pelo controle do papel e das responsabilidades do Estado, em intertextualidade com o pensamento de Rui Barbosa. Neste ínterim, associando educação e revolução a partir do pensamento de Bomfim, reconhece-se a educação como eixo norteador da revolução cultural e que esta seria decorrente do reconhecimento e da valorização de quem faz a educação no cotidiano, ou seja, dos/as professores/as e demais responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem politicamente imbricados.

Analogicamente, o papel do Estado para com a educação seria primariamente a sua oferta pública e popular, responsabilizando-se pelas condições estruturais que configurasse uma política estatal de valorização dos professores/as, reconhecendo-os/as como profissionais e não conservando a ideia, em certos aspectos, ainda hoje corrente, de um professor-sacerdote, que trabalha “por amor”. Esta perspectiva, condenada, também, e severamente, por Rui Barbosa, em Bomfim constituía-se como ameaçadora dos ideais de progresso e de desenvolvimento social, pois a valorização dos/as professores/as não era uma escolha ou opção do Estado, mas, sim, essencialmente, um dever.

O reconhecimento da educação como fonte de revolução cultural, de acordo com o próprio Bomfim, deve, ainda, encaminhar a política para a valorização dos/as professores/as como profissionais que, atuando na educação, devem objetivar a revolução cultural que é, evidentemente, um processo histórico de acirramento de ideias, de lutas em classes.

Em Bomfim, a valorização do/a professor/a está subentendida em trechos de suas diversas obras, como, por exemplo, *Lições de pedagogia* (1915) e *Cultura e educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária* (1932, obra póstuma). Para este autor, valorizar o/a professor/a é parte do reconhecimento da importância da educação, uma vez que não se pode separar professor/a e

educação. No entanto, a valorização preconizada por este autor constituía-se como um processo de formação cultural, cuja responsabilidade, diferente do que entendia Rui Barbosa, seria do/a próprio/a professor/a, cabendo ao Estado garantir as condições de trabalho para o exercício autorizado.

De acordo com Gontijo (2010), Bomfim, defendendo a instrução pública e nacionalização da escola, concebia o/a professor/a como elemento central deste processo. No entanto, o mesmo autor criticou a centralidade do docente restrita aos processos de ensino e aprendizagem, pois entendia que o papel do/a professor/a ultrapassava sua condição institucional – vinculado à escola -, alcançando sua condição política e social na qual deveria defender a educação pública, republicana, para a democracia. Neste contexto, seria papel do Estado, na educação pública e popular, oferecer todas as condições para que a educação alcançasse seus objetivos. Em tais condições, para atender às exigências da modernidade, incluiria a formação adequada e a instituição de carreira para os/as professores/as, reconhecendo-os/as como profissionais que deveriam atuar para a consolidação da revolução cultural. Esta, no entanto, deveria se constituir a partir das escolas (AGUIAR, 2000; ALVES FILHO, 1979, 2008; ROMERO, 1906), compreendidas como espaços culturais de fomento ao desenvolvimento industrial.

As ideias progressistas, como as de Rui Barbosa e Manoel Bomfim, ganharam, à época, novos realces, alcançaram novas esferas e aprofundaram perspectivas que, inseridas em contexto internacional, sob muitas influências, subdividiram-se em ramos, linhas de atuação, áreas e posicionamentos políticos, todos, respeitadas as particularidades dos contextos locais, objetivando construir uma nação moderna, economicamente industrial, repensando, assim, as estruturas do Brasil e suas relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Especificamente no campo da educação, as reformas necessárias foram sinteticamente associadas, nestes dois autores, à criação de um sistema nacional de educação.

Por fim, tanto em Manoel Bomfim como em Rui Barbosa, o/a professor/a foi compreendido/a como agente público e que, portanto, deveria ter uma formação técnico-científica adequada para atuar nas escolas públicas, constituídas como obrigatórias, populares e, especialmente, laicas, voltadas para a cidadania. No entanto, a remuneração docente não foi tema de discussão específica de Bomfim, tendo sido tratada como elemento subjacente às condições de trabalho, sendo

caracterizada como retribuição pelo exercício da profissão, sem qualquer termo de adjetivação ou especificação.

Se em Rui Barbosa a valorização profissional dos/as professores/as começa com o reconhecimento oficial decorrente da formação e do exercício em função pública, para Bomfim, valorizar os/as docentes seria dever do Estado, pois estes/as profissionais têm funções maiores que as que exercem no serviço ordinário público, competindo ao Poder executivo promover as estratégias e/ou políticas necessárias para a adequada formação cultural.

Continuando o debate sobre a (des)valorização dos/as professores/as, vale ressaltar as ideias do educador **José Verissimo (1857-1916)**, especialmente em *A educação nacional*, obra escrita em 1890, após a promulgação da República. Nesta obra, a discussão sobre o sistema educacional brasileiro focava o papel do/a professor/a e o/a concebia como responsável, em parte, pelas mudanças no contexto das escolas. Diferentemente de Barbosa e Bomfim – que enfatizavam o contexto macro da atuação docente –, Verissimo reflete sobre o papel e as funções dos/as professores/as a partir das instituições de ensino e suas relações cotidianas.

Na obra citada acima, Verissimo (1985, data da terceira edição da obra) objetivava, sem a pretensão de diagnosticar a educação nacional, apresentar caminhos que fomentassem a criação de uma educação realmente nacional, brasileira, com suas próprias especificidades, acompanhando, evidentemente, os avanços internacionais. E criticava severamente o então sistema de ensino.

O nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo alguma o nome de educação nacional. É em todos os ramos – primário, secundário e superior – apenas um acervo de matérias, amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada da Pátria (VERISSIMO, 1985, p. 53).

Em meio ao discurso crítico sobre a instrução pública, este autor, aproximando-se e mantendo a concepção de educação nacional como sistema, amplamente apresentada por Rui Barbosa, enfatizava a formação de profissionais para atuarem nas escolas e, ao mesmo tempo em que criticava, destacava a importância das Escolas Normais para a formação de professores - em verdade, de professoras -, dando relevo à questão da formação dentro da educação nacional

como elemento para o fortalecimento da identidade nacional e, conseqüentemente, de reconhecimento da importância social dos/as docentes nestes processos.

Na educação nacional, como pensada por Verissimo, a valorização dos/as professores/as aconteceria no reconhecimento social, pois estes/as profissionais teriam papel preponderante, sendo vistos como os/as educadores/as da pátria e da nação, com formação cívico-moral adequada, e, estando inseridos/as no âmbito público como agentes culturais, seriam responsáveis pela construção do conceito de nacionalidade junto às crianças.

Por fim, mesmo entendendo o magistério como função pública relevante, consolidada na formação, Verissimo, no entanto, restringiu a discussão sobre valorização docente ao reconhecimento público e à formação para o exercício da função, prevendo, por menção, uma carreira, assim como Bomfim, mas sem apresentar teses a respeito. O tema da remuneração docente também foi negligenciado no seu discurso político-filosófico.

Aprofundando as questões inerentes à (des)valorização do magistério público, temos, em **Lourenço Filho (1889-1970)**, uma preocupação constante com os/as professores/as. Tendo atuado como professor e diretor em Escolas Normais, implementando diversas reformas neste sentido, sempre conectadas com a formação docente, este autor concebia que a valorização profissional do magistério seria decorrente da formação e esta, por sua vez, deveria formar profissionais para uma escola pública democrática e cidadã. Assim, os conceitos de cidadania e democracia estavam associados ao de formação profissional e os/as professores/as seriam os principais sujeitos deste processo, segundo sua concepção de carreira e profissionalização.

De acordo com Monarcha (2010), Lourenço Filho, enquanto funcionário público, professor, conservava a constante preocupação com a formação do/a professor/a, pois esta seria, a seu ver, a principal condição para sua inserção na carreira pública, constituída a partir do direito dos/as profissionais e do dever do Estado, pois, segundo os pressupostos teóricos de sua *práxis*, Filho compreendia que a profissionalização no serviço público se dava mediante o estabelecimento de uma carreira consolidada que garantisse o acesso de professores/as ao exercício autorizado e legitimado de cargos e funções mediante processos continuados de formação. Neste entendimento, pela responsabilidade pública e estatal da profissão,

somente os/as professores/as formados/as poderiam ter acesso a uma carreira no serviço público da educação.

Lourenço Filho compreendia que a valorização docente, sendo dever do Estado e direito do/a profissional, teria seu princípio na consolidação de uma carreira estabelecida a partir da formação e somente esta daria o direito de acesso àquela. No entanto, este autor também não discute qualquer especificidade da remuneração, mas, dentro da perspectiva de carreira, o tema é visto, por submissão temática, como parte das ações estatais para a implementação da valorização do magistério.

Embora citada por Rui Barbosa, Manoel Bomfim, Verissimo e outros, aqui não citados, a questão da necessidade de uma carreira docente foi especificamente caracterizada, no contexto histórico-social da educação brasileira, por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Estes autores foram os primeiros a defenderem a valorização dos/as professores/as mediante o estabelecimento de uma carreira profissional que fosse constituída a partir da formação e da responsabilização social do/a docente diante dos resultados de sua atuação na escola pública. Ressaltamos que a ideia de responsabilização, nesta origem, não tem vínculo semântico direto com as implicações e os pressupostos neoliberais que tem este termo atualmente, em especial na educação.

Desta forma, aproximando-se ainda mais da educação como política pública e problema social, distinguindo-se dos pensadores anteriormente destacados, o educador **Fernando de Azevedo (1894-1974)** repensa as estruturas da educação nacional e, localmente, investe em mudanças, impulsionando outros educadores, na gestão educacional, a implementarem transformações diversas, todas, no entanto, convergentes na defesa de uma nova educação brasileira.

A partir de suas acepções, Fernando de Azevedo entendia que a valorização do/a professor/a – de acordo com o contexto das reformas estaduais nas décadas de 1920 e 1930 -, deveria começar no processo de formação profissional em nível superior, superando a perspectiva das escolas de preparação para os cursos superiores (AZEVEDO, 1937). E enfatizou aspectos de uma política de formação profissional que construísse, a partir das escolas, experiências de transformação social capazes de democratizar a educação pela cidadania.

Em Azevedo (1976), é possível estabelecer que sem a devida formação, os/as professores/as não estariam inseridos/as numa carreira – pública - e, assim, como critica este autor, esta situação teria sérias implicações sobre as situações de

ensino e aprendizagem. O mesmo autor, a partir das reformas das quais ele mesmo participou, reconheceu o problema do magistério público, criticando a ausência de profissionais de carreira.

Sem escolas prepostas à formação uniforme dos professores secundários, quase todos autodidatas ou recrutados, como no Império, nos quadros das profissões liberais, o ensino secundário não podia apresentar, como não apresentava, esse poder educativo e essa eficiência cultural que provém da ação lenta de um curso de estudos, prolongado e desinteressado [...]. Nenhuma das reformas até 1930 encarou nem procurou resolver esse grande problema; e exatamente na falta de um **corpo de professores de carreira**, formados sob orientação uniforme, em escolas de alto nível é que se podem buscar as origens de muitas das dificuldades em que se esbarravam, na sua execução, os esforços mais honestos de reorganização do ensino secundário (AZEVEDO, 1976, p. 135, grifo nosso).

O discurso deste pensador, com algumas inovações, apresenta-se, em continuidade histórica, concebendo a valorização dos/as professores/as pela responsabilização destes/as diante dos desafios da escola pública. A assertiva de Azevedo, exposta anteriormente, refletindo sobre os eventos das décadas de 1920 e 1930, pode ser considerada, no entanto, um indício de valorização profissional onde formação e carreira estão associadas para a melhoria do ensino. A valorização do/a professor/a seria, neste entendimento, o reconhecimento de sua importância para a transformação da sociedade por meio da educação. Neste item, Azevedo assemelha-se a Rui Barbosa e Manoel Bomfim.

A formação – de nível superior – teria impacto sobre a qualidade do ensino, por isso a exigência de diretrizes uniformes de uma política educacional inovadora, “cortando as raízes” do Império, fixadas no *modus operandi* dos Poderes Executivos e Legislativos de sua época. E é neste contexto que Fernando de Azevedo indica a inter-relação entre formação e qualidade do ensino, considerando esta última como consequência daquela e ampliando, posteriormente, no espírito das reformas, a discussão sobre a qualidade como decorrente da valorização profissional e esta, por sua vez, iniciada pela formação e garantida na carreira pública. Neste sentido, estes cruzamentos seriam feitos mediante políticas públicas, dentro de um sistema nacional de educação que, por sua vez, seria a consequência do planejamento educacional, como pressuponha o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

As reformas – mesmo adjetivadas por Azevedo (1976) como fragmentadas e locais – trouxeram ideais e iniciativas que o mesmo reconheceu como fomentadoras da percepção da necessidade de um sistema nacional de educação – continuando as ideias de Manoel Bomfim, também ratificadas por José Verissimo - e, neste, ao lado da reestruturação do ensino, com um novo modelo de gestão, destaca-se a centralidade da formação docente que, na carreira, constituiria-se como política de valorização em vista da qualidade do ensino. No entanto, na política nacional de educação, o/a professor/a estaria co-responsabilizado/a pela qualidade do ensino, desde que valorizado/a, e tal valorização começaria, sob o tom das reformas – mesmo as locais, em menor escala -, nas escolas, como enfatizava José Verissimo. Esta afirmativa também corrobora com o pensamento de outros educadores brasileiros, como Paschoal Lemme, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. 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.

Em certa medida, delineando a ideia da responsabilidade social do/a professor/a pelo exercício de função pública relevante, percebemos que o conceito de responsabilidade pública - que perpassa a obra de **Paschoal Lemme (1904-1997)** - é o eixo articulador de suas proposições no campo da educação, tornando-o defensor da escola pública, onde começou sua carreira profissional. Para Lemme, segundo a tessitura de suas linhas complexas - e por vezes, ambíguas -, a responsabilidade que menciona – longe das concepções hodiernamente vigentes - faz parte do direito à carreira, ou seja, o/a professor/a, formado/a e inserido/a no serviço público, compartilharia do dever do Estado para com a oferta de um ensino fundado na qualidade.

Discordando de Fernando Azevedo e de Anísio Teixeira em inúmeros aspectos, em especial criticando a perspectiva destes “educadores liberais progressistas”, como assinala Brandão (2010, p. 57), Lemme “não guardava ilusões sobre o poder transformador da educação, e mantinha com a sua inserção no campo da luta política a esperança de uma sociedade mais igualitária” (BRANDÃO, 2010, p. 57). Contudo, focou as discussões sobre as especificidades dos problemas

educacionais, propondo uma nova concepção de política educacional, onde o Estado fosse capaz de intervir para garantir a escola pública, a qualificação dos/as professores/as e as condições de trabalho para que estes/as atuassem de modo autônomo, visando transformar a sociedade pela superação das desigualdades.

Neste autor, o tema das condições de trabalho do magistério é uma constante, estando, quase sempre, associado às críticas sobre a remuneração mínima do serviço prestado por estes/as profissionais, sem fundamento legal para progressão na carreira.

Para Brandão (2010), ao criticar as reformas educacionais de sua época, Lemme o fazia de modo criativo, com proposituras concretas, tendo a ação estatal como elemento central das políticas, criando e ampliando os debates sobre responsabilidade pública. E, assim: reiterava com veemência:

As reformas de ensino capitaneadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tinham como horizonte aspectos que, para Lemme, eram fundamentais na direção de uma sociedade mais justa:

- a) responsabilizar o estado pela organização de um sistema de ensino público aberto a todos;
- b) regulamentar os processos de seleção, por concurso, dos servidores públicos;
- c) qualificar professores e escolas para uma (*um*) processo de renovação escolar, superando práticas tradicionais e elitistas;
- d) formulação de documentos que garantissem uma direção mais democrática à educação escolar;

Em que pese as diferenças que o separavam das perspectivas dos demais educadores, Paschoal Lemme não tinha dúvidas sobre a pertinência de, como servidor público, trabalhar com os reformadores pela criação de uma escola pública mais democrática (BRANDÃO, 2010, p. 58-59).

Dando ênfase à qualificação de professores/as e criação de escolas públicas democráticas, Lemme aprofunda as bases da política educacional, indicando, conforme Brandão (2010, p. 61), que aos “educadores caberia porém um papel importante que o movimento de renovação assumiu como tarefa imprescindível do estado na organização do ensino público, laico, universal e gratuito”, associando educação e política. Esta perspectiva, segundo Brandão

(2010), diferenciou Lemme dos demais pensadores da história da educação no Brasil.

O entendimento de que apenas a ação estatal poderia resolver os problemas da educação e, nesta, enfrentar os demais desafios sociais, com respaldo jurídico-legal no dever do Estado para com a educação, fez de Lemme um educador com convicções radicais sobre a democracia no serviço público. De acordo com suas opções políticas, percebe-se que a valorização do servidor público somente seria possível em um “Estado democrático”, garantindo-se a participação dos/as profissionais nos processos políticos de superação das desigualdades.

A opção político-ideológica de Paschoal levou-o a pensar as questões da educação com referência a classes sociais e sociedade, diferenciando-se dos liberais que o faziam, normalmente, com referência a indivíduo e nação (BRANDÃO, 2010, p. 70).

A partir de sua experiência marxista, Lemme “operava com o conceito de luta de classes” (BRANDÃO, 2010, p. 70) e concebia o/a professor/a no leque das questões sobre o trabalho, olhando o/a docente como trabalhador/a, funcionário/a público/a, inter-relacionando as acepções de “classe em si” e “classe para si”, posicionando-se em defesa da profissionalização, aspecto amplamente negado no debate político da época.

Neste contexto, quando aborda a educação pública e a importância do/a professor/a, Lemme aproxima-se de Manoel Bomfim e Rui Barbosa, citando-os em seus escritos e reconhecendo-os como arautos das transformações sociais necessárias. No entanto, a associação entre formação, carreira, profissionalização e condições de trabalho é específica em Lemme e são concebidas como responsabilidades do Estado, mapeando as possibilidades políticas para a efetivação da valorização do magistério.

No *Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense*, em 1934, Lemme apresentou, em profunda análise político-temática, o plano de reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro e, neste, além de outras linhas gerais, cita a “formação do professorado e a segurança da carreira do professor” (BRANDÃO, 2010, p. 117) como aspectos fundamentais para uma “nova educação”, fundamentalmente, democrática e cidadã.

Desta forma, formação e carreira seriam os eixos articuladores de políticas públicas para valorizar os/as professores/as, com adequadas condições de trabalho.

Lemme, como os demais pensadores aqui apresentados, concebia que a valorização docente estaria inserida no processo de formação profissional e que o ingresso na carreira deveria ser consequência de uma seleção pública que considerasse, entre outros elementos, a própria formação que o Estado se obrigaria a promover. Assim, este autor especificou o dever e o direito profissional, sob o tom da responsabilização do poder público, avançando no questionamento sobre o papel estatal na oferta obrigatória de condições favoráveis de trabalho para o magistério.

Por fim, a questão da remuneração também não foi especificada por Lemme. Ele compreendia, no entanto, que o pagamento de salários – em qualquer área do serviço público - era parte fundamental para a garantia do sustento dos/as trabalhadores/as e suas famílias, favorecendo a melhoria da qualidade de vida, devendo, ao final, reduzir as desigualdades sociais.

Concluindo esta discussão, recorreremos à obra político-filosófica de **Paulo Freire (1921-1997)**. Nele, a valorização do/a professor/a tem início com o respeito à sua autonomia profissional e esta, por sua vez, fomentaria a ação educativa libertadora como compromisso profissional, sem o discurso da responsabilização, que caberia ao Estado. Estas duas questões - a autonomia profissional e compromisso profissional, enquanto categorias teóricas específicas do pensamento freireano – estabelecem um novo diferencial nos debates sobre a valorização do magistério público, acrescentando um teor político às práticas docentes, onde o professor é, também, educador, ou seja, um profissional com compromisso político com sua profissão cuja prática é autônoma e voltada para a libertação de oprimidos e opressores e, dentro de uma visão crítico-criativa, assume o diálogo como parte fundante das lutas em defesa de sua própria valorização.

Vasconcelos e Brito (2010), tratando dos principais conceitos de educação na obra de Freire, destacam que este autor associava o conceito de valorização do/a educador/a ao de educação como prioridade, confirmando a valorização como “direito do professor e seu dever enquanto luta” (VASCONCELOS e BRITO, 2010, p. 192). Em Paulo Freire, as autoras citadas reconhecem que compete ao/à professor/a “usar sua voz para denunciar à coletividade a incoerência entre o discurso de valorização e a ação de pouco investimento e destinação de verbas à educação” (VASCONCELOS e BRITO, 2010, p. 192). Esta voz, constituída

pela postura dialética, deveria ser intensificada no debate sobre as condições de trabalho e, nestas, as questões referentes ao pagamento de salários e autonomia didática, considerando o/a professor/a-educador/a como protagonista, dentro de uma perspectiva de política pública de educação.

Como categoria política, a valorização é reconhecida como um processo de luta constante e que prima por uma política educacional que garanta a sua efetivação como direito, cabendo a denúncia de qualquer estratégia de negação. Neste ínterim, destaca-se a assertiva de Freire (2001, p. 228) que inter-relaciona valorizar e respeitar a dignidade do docente, reconhecendo que valorizar é “o respeito à dignidade do professor, de uma pessoa sem a qual a educação não é prioridade.” E, concatenando ética e política, Freire (2001, p. 228) argumenta e alerta:

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. 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.

De acordo com Vasconcelos e Brito (2010), em Paulo Freire, a valorização docente fortalece a autonomia, compreendida como:

[...] processo gradativo de amadurecimento, que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades (VASCONCELOS e BRITO, 2010, p. 49).

Segundo a perspectiva argumentativa de Paulo Freire – perspectiva que perpassa toda a sua obra – é possível ratificar o pensamento histórico de que sem valorização profissional, respeitando e fortalecendo a autonomia, não é possível uma ação libertadora e, como consequência desta ausência, favorece-se a alienação, isto é, “o estado não-reflexivo do indivíduo” (VASCONCELOS e BRITO, 2010, p. 42), cujas implicações ressoam na ampliação das opressões.

No percurso discursivo de Freire, a partir da diversidade de suas obras, a valorização do/a educador/a desponta como política educacional, inserindo-se no conceito de profissionalização, respeitando-se a autonomia e buscando a ação libertadora pelo diálogo para vencer as condições de oprimido e opressor. Este processo implica em formação permanente, sendo que esta é entendida como direto profissional e, conseqüentemente, “porta de acesso” à carreira.

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que a formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca (FREIRE, 2001, p. 245).

Formação implica carreira e continuidade, e objetiva, na perspectiva freireana, fomentar a “opção libertadora” e a “nitidez política” mediante a “curiosidade epistemológica” (VASCONCELOS e BRITO, 2010), ou seja, formação e carreira, como direitos profissionais, são deveres do Estado e devem ser garantidos como política pública.

Vale ressaltar que Freire não se dedicou a especificar temas sobre carreira profissional ou questões relativas à remuneração docente, mas, no espírito de suas argumentações sobre educação e sua qualidade social, destacou a importância de uma política estatal que respeite a dignidade docente.

Neste sentido, é a partir destes intercursos históricos, associando formação e carreira, que a valorização docente - como ratificada, aqui, pelo pensamento, criticamente construído, de alguns pensadores brasileiros - deve se constituir como política de Estado, com tríplice dimensão da (i) formação inserida na (ii) carreira com (iii) remuneração adequada, garantindo-se as condições de trabalho que delineiam a profissionalidade.

A partir desta concepção histórico-filosófica, fundada nos pensadores citados, com suas divergências e convergências, amplia-se o entendimento de que a legislação educacional deve ser analisada, também pelo viés histórico, sendo vista como parte inerente e constituidora, no processo formal, das políticas públicas. Por isso, compete-nos, na pesquisa educacional, analisar as implicações históricas das leis de educação, demarcando os aspectos jurídico-legais sobre a valorização

docente, considerando a tríade tradicional formação, carreira e remuneração e os indicadores de sua superação política.

2.2 ASPECTOS JURÍDICO-LEGAIS: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS

No reconhecimento da educação pública como necessidade histórica para a consolidação de uma revolução cultural da sociedade, os primeiros anos do século XX foram fundamentais para que se construíssem os caminhos pelos quais, até hoje, discutimos a valorização docente. No entanto, desde então, sob as influências das lutas ideológicas, os verbetes “valorizar” (os/as professores/as) e “investir” (em educação pública) se tornaram parte dos discursos sobre as políticas educacionais e, nas ações governamentais, focaram a valorização profissional, geralmente como problema pedagógico, parte da responsabilização do/a próprio/a docente pelos processos de ensino e aprendizagem.

Todos estes elementos histórico-filosóficos, reunidos pelas forças sociais ao longo dos anos, fortaleceram a dinâmica das mobilizações locais, dando origem a diversas reformas educacionais ou, na expressão de Vieira (2008a), “desejos de reforma”, que imprimiram transformações na educação nacional. No campo da política de educação, as reformas locais, e algumas regionais, implantadas em diversos estados nas décadas de 1920 e 1930, sob o norteamento de ideias liberais e progressistas adicionadas à filosofia da Escola Nova e imensas no discurso democrático, de cunho liberal, possibilitaram o surgimento de lutas até hoje vigentes, trazendo bandeiras e reivindicações históricas, como a valorização docente, a qualidade do ensino e a superação das desigualdades sociais a partir da educação.

Consolidados no movimento histórico, afirmamos que o conhecimento dos aspectos jurídico-legais inerentes à valorização profissional dos/as professores/as é de suma importância para a contextualização das atuais políticas públicas nesta área, pois, as diversas leis educacionais trazem inúmeras concepções e acepções a este respeito. Neste sentido, discutindo políticas educacionais, devemos especificar os elementos jurídico-legais que fundamentam a adoção das ações governamentais, compreendendo a relevância do arcabouço legislativo.

O aparato legal é apenas uma dentre as muitas dimensões de uma política, expressando, via de regra, o “valor público” perseguido para a educação nos diversos contextos. A compreensão de seu significado, contudo, deve sempre ser mediada pelo conhecimento das condições concretas de sua implementação, em termos de viabilidade política, técnica e financeira (VIEIRA, 2008a, p. 16).

Dada à importância histórica da legislação educacional brasileira, compete-nos mapear os termos e as expressões que circundam os dispositivos e fundamentam princípios vinculados às políticas que lhes são decorrentes.

Independentemente dos contextos em que são concebidos, esses textos expressam concepções de educação, direitos a ela relativos, dispositivos curriculares e outras noções que interessam não apenas à pesquisa em política educacional, como à história da educação e outros campos disciplinares no âmbito dessa área de conhecimento (VIEIRA, 2008a, p. 19).

Assumindo o conhecimento legislativo como um imperativo da pesquisa em política educacional, apresenta-se, neste *corpus* textual, alguns aspectos que dizem respeito à valorização do magistério público, enfatizando-a como política pública e entendendo a legislação como “expressão de determinados interesses, representando projetos de sociedade de determinados grupos” (VIEIRA, 2008a, p. 19).

Na abordagem legal da política educacional de valorização profissional dos/as docentes, faz-se, inicialmente, a apresentação do texto constitucional e, em seguida, correlacionando leis ordinárias e complementares, decretos e outros gêneros textuais injuntivos, enfatiza-se a valorização dos/as profissionais do magistério, especificamente dos/as professores/as, associando desvalorização/valorização e remuneração a partir da concepção jurídico-legal de carreira.

O trabalho com as Constituições exprime o entendimento do pesquisador, concordando com Vieira (2008a, p. 23), quando esta afirma que “as Constituições Brasileiras são documentos chaves para compreender os temas relevantes relativos aos diferentes momentos históricos em que são concebidas”, pois, o texto e o contexto trazem novas acepções para o entendimento das políticas educacionais (VIEIRA, 2007). Desta forma, partimos das Constituições e alcançamos os textos

infraconstitucionais e, fundamentos nestes, analisamos os documentos políticos resultantes das conferências de educação.

2.2.1 No Império

No Império, a partir da Constituição de 1824, a educação sofreu uma série de proposições legais que objetivavam reformas no ensino (VIEIRA, 2008a). Neste período, foram realizadas as seguintes reformas: (i) Reforma Januário da Cunha Barbosa, (ii) Ato Adicional de 1834, (iii) Reforma Couto Ferraz e (iv) Reforma Leôncio de Carvalho. Todas estas “tentativas” de reformar o ensino imperial seguiam a linha de pensamento da Constituição vigente à época, ratificando preceitos e retificando posicionamentos políticos, dentro de contextos de embate.

A primeira constituição brasileira, a **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824, destacava, unicamente no inciso XXXII (32) do art. 179, a garantia da “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Neste dispositivo, o elemento mais importante era a gratuidade, entretanto, apenas aplicada ao ensino primário. No tocante à valorização docente ou a qualquer elemento do seu campo semântico, a aludida Constituição foi omissa. Evidentemente, o contexto dos acirramentos político-ideológicos entre os imperialistas e os que desejam a República não foram capazes de impor a inserção desta questão no texto constitucional.

Na sequência dos debates, a educação – ainda atrelada aos ideais de Portugal - passou a ser compreendida, ao menos nos discursos, como uma questão social ou, mais especificamente, como um problema social de ordem cultural, isto é, a educação - fomentadora de cultura -, deveria ser considerada como prioridade para o desenvolvimento cultural do Brasil, superando os resquícios da condição de Colônia.

Ao lado dos discursos que anunciavam a educação como prioridade nacional, os/as professores/as eram tratados com descaso, especialmente em relação à sua formação. Este descaso, na compreensão de Aranha (2006, p. 227), “fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar”, contrariando a discursividade oficial, onde “prevalecia a tradição

pragmática de acolher professores sem formação”, denunciando a “concepção ‘artesanal’ – “vinculada à maternidade” (ARANHA, 2006, p. 228) - da formação docente. Ainda neste contexto, Aranha (2006, p. 227) afirma que “era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas”.

Os processos seletivos para a escolha de professores/as dispensavam a formação profissional e eram pouco disputados, sendo, muitas vezes, nomeados/as funcionários/as públicos/as, sem qualquer concurso, “devido à troca de apoio, forma de clientelismo” (ARANHA, 2006, p. 227). Tanto os autores citados anteriormente como as tentativas de reforma que, em parte, apresentavam certa consonância com os pensadores da época, atestam as contradições entre os enunciados oficiais e as políticas e estratégias governamentais desta época.

Neste contexto, considerada como um conjunto legislativo importante, a **Reforma Januário da Cunha Barbosa**, discutindo a instrução pública em amplo debate jurídico-legal - o primeiro a constar na história da educação brasileira -, resultou em duas leis, descritas analiticamente em seguida.

A **Lei de 11 de agosto de 1827** que, ao criar cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, no tocante à educação superior, especificou a nomeação de professores/as (“Lentes” proprietários ou substitutos”) por parte do Governo (Art. 2º), destacando que o vencimento (“ordenado”) dos “Lentes proprietários – “donos das cadeiras”, professores/as titulares – seriam iguais aos dos “Desembargadores da Relações” e que teriam os mesmos gozos e honras e, após 20 (vinte) anos de serviço, poderiam ser jubilados/as (aposentados/as) sem cortes no ordenado (Art. 3º). O valor não foi explicitado, diferentemente dos/as professores/as substitutos/as que receberiam 800\$000 (Oitocentos mil réis) por ano, quantia considerada ínfima para os padrões profissionais da época.

Na **Lei de 15 de outubro de 1827**, que mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, mantinha-se o princípio constitucional de 1824 referente à instrução pública e avança na exigência de que os/as professores/as tivessem a formação/instrução adequada para atuar no ensino. Contraditoriamente, o Governo se abstinha das obrigações de construir políticas – ou mesmo estratégias – que implementassem a formação profissional requerida pelos dispositivos legais. Não consensualmente, a

formação era vista como de responsabilidade dos/as professores/as que a deveriam custear.

Nesta Lei, destaca-se a remoção de professores/as entre escolas (Art. 2º) e o estabelecimento de seus ordenados em taxas anuais que variavam de 200\$000 (duzentos) a 500\$000 (quinhentos) mil réis, considerando, no texto da Lei, as “circunstâncias da população e carestia dos lugares” (Art. 3º). Este valor era, em média, um terço do valor recebido pelos/as professores/as substitutos/as que atuavam na educação superior. Além disso, os/as profissionais arcavam com todos os custos relativos ao transporte, moradia, alimentação e, até mesmo, formação, precarizando cargos e funções de ensino, já desestimulados/as pelos baixos salários.

Como se ler, o artigo 5º estabelecia que os/as professores/as “que não tiverem a necessária instrução [...], irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”. Ou seja, a formação profissional deveria ser paga pelo/a próprio/a professor/a e os/as que pretendessem assumir as cadeiras criadas deveriam ser examinados/as publicamente, sendo nomeados/as pelo governo os/as que obtivessem êxito (Art. 7º), passando a integrar a carreira pública, na forma da lei.

Outro destaque inerente a estas complexidades históricas é o que reza o art. 10, que autorizava os Presidentes (das Províncias), desde que em Conselho, “a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.” Seria uma gratificação por desempenho de função pública, restrita ao tempo de serviço e associada ao desempenho dos/as alunos/as, segundo, ainda, à quantidade atendida em dado período de docência.

No tocante às professoras (“as mestras”), competia ensinar “as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames [...]” (art. 12), garantindo-se os mesmos ordenados e gratificações para mestres e mestras (Art. 13), com remunerações, portanto, equivalentes. Entretanto, com históricas e desiguais condições de trabalho.

Ainda sobre os vencimentos, lê-se no art. 14 que os “provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.” Esta pseudo estabilidade no serviço público fomentava nos/as professores/as, segundo os inúmeros historiadores da educação, um constante espírito de submissão, cujas consequências foram sentidas historicamente até os anos 1980, com o acirramento das lutas democráticas. Tal submissão “forçava” os/as docentes, pensando na manutenção do trabalho e na percepção de gratificações, ao cumprimento do padrão de desempenho exigido pelo governo.

Conforme a observação de Ribeiro (2000), esta lei estava inserida na perspectiva crescente de uma educação compreendida como dever do Estado, embora o texto não seja explícito neste sentido, deixando questões abertas e contraditórias. No entanto, em relação aos/as professores/as, nota-se que a concepção subjacente de valorização profissional já está estruturada como formação (“capacitação”, art. 5º), carreira (“formas de provimento”, art. 7º, 8º e 14) e remuneração (“ordenados”, art. 3), estabelecendo um padrão que foi historicamente mantido até os dias atuais, tendo sido, ainda, centro dos diversos debates iniciados pelos pensadores aqui já mencionados.

Com a **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**, alterando e fazendo acréscimos à Constituição Política do Império, ficando conhecida como “Ato Adicional de 1834”, que, embora não pertencente ao campo educacional, trouxe uma série de modificações importantes que resultaram em impactos sobre a valorização dos/as professores/as, especialmente quando esta Lei atribui às Assembleias a competência de legislar sobre “instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la [...]”, conforme o inciso 2º, do Art. 10, e autoriza-se, também, a criação de leis educacionais específicas que atendam demandas locais, instituindo e ampliando as diferenciações salariais e o tratamento oferecido aos/as professores/as e às escolas, privilegiando-se as elites regionais. Neste momento, o princípio da meritocracia no serviço público foi aprofundado e a valorização do magistério foi condicionada às iniciativas isoladas.

A **Reforma Couto Ferraz**, focada na reestruturação da instrução pública como estratégia de fortalecimento do poder do Império (VIEIRA, 2008a), constituiu-se a partir de três decretos, cujos termos contribuem para o entendimento histórico

da valorização docente e suas contradições, embora não sejam específicos ou delimitadores.

Dentre estes decretos, o de **nº 1.331A de 17 de fevereiro de 1854**, que “Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côte”, traz contribuições para a construção das práticas de valorização dos/as professores/as, estabelecendo critérios de ingresso na carreira e alguns direitos inerentes ao exercício profissional.

Um dos destaques da reforma diz respeito a critérios, critérios de ingresso e direitos do magistério do ensino público primário e secundário. Os professores deveriam submeter-se a exames de comprovação de sua capacidade profissional, compreendendo conteúdos e método de ensino. Chama atenção a referência à classe de professores adjuntos, integrada por alunos maiores de doze anos com aptidão para o magistério. Esses se submeteriam a testes ao final de cada ano letivo, e aqueles com mais de dezoito anos e bom aproveitamento nos testes do último ano seriam efetivados (VIEIRA, 2008a, 46).

Este decreto, criando conselho para a gestão do ensino primário e secundário, autorizava o Inspetor Geral a expedir instruções (§10), regulando os exames dos/as professores/as e dos/as adjuntos/as (1º, §10), bem como propor ao governo (§12) gratificações extraordinárias e aumento de vencimentos para os/as professores/as públicos/as (1º, §12). É a partir deste marco legal que a legislação brasileira indica os avanços que posteriormente serão constitucionalmente consolidados.

No Título II – “Da instrução pública primaria” -, Capítulo I – “Condições para o magistério público; nomeação, demissão e vantagens dos professores” -, são estabelecidas, pela primeira vez, as condições legais para o exercício do magistério, restringindo tal exercício aos/às cidadãos/ãs brasileiros/as que provassem (i) maioria legal (§1º, art. 12), (ii) Moralidade (§2º, art. 12) e (iii) Capacidade profissional (§3º, art. 12). No tocante à “capacidade profissional”, os/as professores/as seriam provados/as “em exame, oral e por escripto, que terá lugar sob a presidencia do Inspector Geral e perante dous examinadores nomeados pelo Governo” (Art. 17). Diante da aprovação e nomeação, o “provimento em qualquer cadeira, guardadas as regras precedentes, será considerado vitalicio, depois de 5 annos de effectivo serviço” (Art. 24) e, ainda: “O professor nestas condições perderá

o seu lugar somente por sentença em processo disciplinar que o sujeite á pena de demissão, ou por incapacidade physica ou moral judicialmente declarada” (Art. 24).

Quanto aos vencimentos (remuneração), o decreto diferenciava os valores a serem recebidos pelos/as docentes segundo o grau de ensino. Desta forma, os/as “professores[as] das escolas de segundo gráo, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação” e os “das escolas de primeiro gráo, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação” (Art. 25). Estes valores, em contos de réis, confirmam a existência histórica de uma política salarial baseada na variação remuneratória, com o estabelecimento de alguns privilégios aos/às professores/as de carreira.

Art. 27. Os professores publicos que tiverem servido bem por 10 annos terão preferencia para seus filhos entrarem no numero dos professores adjuntos, de que trata o Art. 35, ou para serem admittidos gratuitamente no Collegio de Pedro II.

Art. 28. O Governo poderá conceder, sobre proposta do Inspector Geral, com audiencia do Conselho Director, numa gratificação extraordinaria que não exceda a quinta parte dos vencimentos marcados no art. 25 aos professores que se houverem distinguido no ensino por mais de 15 annos de serviço effectivo.

Esta gratificação poderá ser suspensa ao professor que a desmerecer por seu procedimento ulterior.

Art. 29. O professor que contar 25 annos de serviço effectivo poderá ser jubilado com o ordenado por inteiro.

Aquelle que antes desse prazo ficar impossibilitado de continuar no exercido do magisterio poderá ser jubilado com a parte do ordenado proporcional ao tempo que houver effectivamente servido, não podendo porém gozar deste favor antes de haver exercido o magisterio por dez annos.

[...]

Art. 33. O professor publico não poderá exercer nenhum emprego administrativo sem authorisação previa do Inspector Geral.

Não lhe será contado para sua jubilação o tempo empregado fóra do magisterio.

[...]

No Título III, com o Capítulo único – “Da Instrução pública secundária” -, dentro do item condições de trabalho, o decreto estabelece que nenhum “professor

poderá reger mais de huma cadeira, excepto por substituição, no caso de impedimento de algum dos outros” (Art. 82), destacando, ainda, que os “professores gozarão dos mesmos direitos e favores concedidos aos de instrução publica primaria” (Art. 94). Em relação aos vencimentos, o art. 95 afirma que o “Governo garante premios na conformidade da 2ª parte do Art. 56 aos que compuzerem ou traduzirem compendios, os quaes serão sujeitos á disposição do § 4º do Art. 3º combinada com a do Art. 4º”, fortalecendo a remuneração por mérito, com variação dos valores percebidos pelo magistério, mediante premiação.

O teor deste decreto explicita uma concepção de valorização docente agregada ao controle sobre a atuação didática dos/as professores/as que são rigidamente regulados/as por normas de conduta. Neste marco legal, a formação, a carreira e a remuneração compõem uma mesma estrutura funcional, sem especificações, destacando-se apenas a diferencial dos vencimentos como estratégia de reconhecimento diante da categoria de desempenho profissional. Neste caso, o discurso de valorização estava atrelado a estes dispositivos legais que, isolados, não se efetivaram como políticas, ficando restrito às falácias retóricas.

O **Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854**, que “Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos”, imprime sérias transformações na carreira de professores/as do ensino superior, ratificando a obrigatoriedade dos concursos/exames públicos e estabelecendo inúmeras exigências profissionais. Sobre a valorização docente, percebe-se a nítida inter-relação entre formação, carreira e remuneração – seguindo os pressupostos legislativos anteriores -, mantendo a diferenciação salarial por desempenho e por mérito, com previsão de punição em casos especificados.

Aspecto curioso a registrar no âmbito desta reforma é a previsão de punições severas a professores e alunos. O Lente que viesse a infringir o regimento, “propagar doutrinas subversivas ou perigosas” (Art. 108), poderia ser suspenso por até um ano sem receber seu ordenado (VIEIRA, 2008a, 47).

Dando continuidade às discussões sobre os mesmos temas, o **Decreto nº 1.387 de 28 de abril de 1854**, que “Dá novos Estatutos às Escolas de Medicina”, com estrutura de reforma curricular, implicou sobre as cadeiras e os métodos de ensino, mas, no tocante à valorização dos/as professores/as, este decreto apenas ratifica dispositivos anteriormente estabelecidos, não especificando o tema. Entretanto, ao evidenciar questões curriculares, o decreto em epígrafe destaca

posicionamentos ideológicos capazes de delinear as condições didáticas oferecidas aos/às professores/as.

A **Reforma Leôncio de Carvalho**, constituída a partir de 2 (dois) decretos, apresentou algumas disposições fundamentais para a compreensão da valorização docente, enfatizando, no âmbito dos embates, as condições de trabalho e elementos estruturais das escolas.

Seguindo este raciocínio, o **Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878**, que “Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte”, afirma que os “Professores públicos cathedraticos” (Art. 2º) gozavam de primazia em relação a regência de cursos, a partir de suas respectivas escolas, em conformidade com as condições previamente estabelecidas. Este decreto reformou a autoridade do/a professor/a em sala de aula e atribuiu competências didáticas em relação aos fazeres cotidianos, desde o registro formal de falta dos/as alunos/as aos procedimentos de punição dos/das discentes com comportamento inadequado e, também, com maior ênfase, de professores/as.

Art. 43. Os Professores dos cursos nocturnos que se mostrarem negligentes ou omissos no cumprimento dos deveres impostos pelo presente decreto e regulamentos, instrucções e avisos, que forem expedidos para a sua boa execução, incorrerão nas penas comminadas no art. 115 do Regulamento que baixou com o Decreto nº 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854, as quaes lhe serão applicaveis nos termos do sobredito regulamento.

Art. 44. Os Professores cathedraticos, ou os adjuntos, que regerem os cursos de adultos, perceberão uma gratificação correspondente ao numero de alumnos, que frequentarem effectivamente os cursos, na conformidade da tabella annexa.

Quando a frequencia effectiva nos cursos nocturnos exceder de 50 alumnos, os Professores respectivos poderão requisitar do Inspector geral a nomeação de Professores adjuntos que os auxiliem, e a estes será abonada uma gratificação correspondente á metade da que perceberem os Professores cathedraticos ou adjuntos que dirigirem os cursos.

Art. 45. As faltas, que os Professores e adjuntos derem no curso nocturno, determinarão o desconto proporcional da gratificação que vencerem por este regulamento, bem assim da que perceberem pelo curso diurno.

Art. 46. Os Professores que, por mais de 10 annos, regerem com dedicação e bom exito algum curso nocturno terão direito a uma

gratificação adicional, que não excederá á metade da que se acha marcada no art. 44.

Dentro da perspectiva político-administrativa decorrente destas reformas, a valorização do magistério público implicava em remuneração. Esta, por sua vez, foi negada enquanto política. Neste sentido, este decreto determinava o valor das gratificações dos/as professores/as e adjuntos/as que atuavam nos cursos noturnos, conforme a quantidade de alunos. Assim, o pagamento destes/as profissionais não era padronizado, não estava estabelecido sob a perspectiva de sistema de carreira, mas, somente, como retribuição pecuniária pelo serviço, segundo os pressupostos da ordem dos interesses políticos vigentes.

O **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**, que tratava da “Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio”, também predominantemente curricular, trazia dispositivos inerentes ao objeto de nossa análise, e que especificavam estratégias governamentais em relação ao trabalho de professores/as, com o rígido controle sobre o exercício funcional. Enuncia-se, neste, alguns elementos que posteriormente serão assumidos para a construção de um sistema inicial de carreira.

A nomeação de professores/as seria feita por meio de concurso público (§8º do art. 9º), com vencimentos tabelados. E, neste íterim, o pagamento por desempenho, variável, com gratificações adicionais, estava, ainda, submetido ao tempo de serviço, mas já fazia parte das estratégias governamentais de incentivo ao trabalho.

Art. 17. Aos Professores do ensino primario que contarem 10 annos de serviço effectivo e se distinguirem por publicações julgadas uteis pelo Conselho director ou em provas publicas prestadas perante a Escola Normal, para as quaes se abrirá annualmente uma inscripção no municipio da Côrte, concederá o Governo uma gratificação adicional correspondente á quarta parte dos respectivos vencimentos.

Esta gratificação será elevada á terça parte e á metade dos mesmos vencimentos para os Professores que, contando 15 e 20 annos de serviço igualmente effectivo, se houverem distinguido pela mesma fórma.

[...]

Art. 18. Os Professores que houverem bem servido por 10 annos terão direito á admissão gratuita de seus filhos nos estabelecimentos de instrucção secundaria creados ou subvencionados pelo Estado.

Art. 19. Fica limitada, no maximo, a 250\$000 por anno a quota com que deve concorrer para o aluguel da casa de escola o Professor publico que na mesma casa residir.

Sobre os vencimentos, este decreto traz um conjunto de tabelas que especificavam os valores correntes dos salários e as gratificações, onde a remuneração se configurava como flexível, por força do desempenho profissional e das situações contextuais, e cujos valores correspondiam a baixos salários, complementados por gratificações e bônus.

Esta reforma foi a mais criticada, especialmente com questionamentos sobre a base política e prática que os dispositivos traziam. Os críticos condenavam a forma pela qual as reformas estavam sendo implementadas. Alguns elogiavam o aumento salarial dos/as professores/as, reconhecendo que esta seria uma das necessidades mais urgentes para a plena reforma da instrução pública. Entretanto, os aumentos se configuravam como ínfimas retribuições pecuniárias que não resultavam em progressões funcionais nem em avanços no desempenho profissional. Por fim, a questão da remuneração, com todos estes implicantes políticos, manteve-se inter-relacionada às estratégias governamentais e, formalmente, compreendida como direito profissional, cuja exigência máxima é o estabelecimento da carreira docente no serviço público.

2.2.2 Na República

Durante a República, as reformas educacionais continuaram e o foco na instrução pública foi intensificado com propostas e iniciativas advindas dos mais diferentes lugares do Brasil, segundo as experiências vigentes nos estados brasileiros, com algumas destas iniciativas sendo influenciadas pela filosofia da Escola Nova. A questão da valorização dos/as professores/as, dentro deste contexto de ênfase nas mudanças, é categorizada nas discussões políticas como imperativo e princípio, e a legislação da época apresentou ora avanços, ora retrocessos,

destacando a urgência da educação como problema social. As reformas, desde então, trouxeram inúmeros dispositivos jurídico-legais nos quais se pode perceber o debate sobre as condições de trabalho dos/as docentes e, nestas, a questão da remuneração, quase sempre associada à formação, dentro de uma carreira.

Especificando os debates históricos, a **Reforma Benjamin Constant**, primeira iniciativa republicana de estruturação do ensino, anterior à Constituição de 1891, a partir de 4 (quatro) decretos, estabeleceu alguns pressupostos legais em defesa de uma educação nacional, cujo papel do/a docente deveria ser considerado fundamental para o sucesso das reformas pretendidas. Neste sentido, o **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**, que “Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal”, enfatizou a formação de professores/as a partir das Escolas Normais, cuja conclusão do curso seria requisito para o exercício do magistério, como se ler no Art. 14: “Só podem exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal”. Na sequência, este mesmo artigo apresenta uma categorização de professores/as e normas específicas sobre provimento e condições de trabalho, com disposições para a configuração de uma carreira.

§ 1º Dividem-se os professores em duas categorias:

Professor adjunto - o que tiver pelo menos a aprovação nas materias das tres primeiras series da Escola Normal, e um anno de pratica na escola de applicação, de accordo com o decreto n. 407 de 17 de maio de 1890;

Professor primario - o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola.

§ 2º O provimento de cadeiras de ensino primario será feito por concurso entre os professores titulados pela Escola Normal, concurso cujo julgamento definitivo caberá ao conselho director de Instrucção primaria e secundaria, o qual proporá ao Governo a escolha de quem deva ser nomeado.

§ 3º Este concurso, para o qual se formulará regulamento especial, constará de uma parte theorica e de uma prova pratica de habilitação profissional.

§ 4º Os professores primarios terão direito á regencia interina das cadeiras publicas, emquanto ellas não forem providas definitivamente.

§ 5º Os professores primarios cathedraticos serão considerados vitalicios depois de cinco annos de exercicio de magisterio, contados da data da nomeação de professor primario interino.

Os artigos de 15 a 20 e o 23 especificam funções e atribuições dos/as professores/as, estabelecendo privilégios, dentro das condições de trabalho, abordando mudanças de cadeira, substituição de professores/as, nomeação e provimento. Destaca-se, nestes dispositivos, a preponderância do serviço público e as situações de conveniência no exercício de cargos e funções, nas quais os/as docentes estavam submissos/as aos processos burocráticos do governo que exercia controle permanente sobre as atividades didáticas, desconsiderando especificidades da carreira docente, como a autonomia.

O rigoroso sistema de controle do trabalho docente, com estabelecimento e aplicação de punições por faltas e por resultados negativos em avaliações de desempenho, facilitava o clima de supervisão e o tecnicismo adjetivado como propedêutico e enciclopédico. Dentre estas punições, estava o corte de gratificações e substituições de professores/as e remoções de uma escola para outra, conforme as conveniências administrativas, consolidando clima de insegurança. No tocante à remuneração, os artigos 75, 77, 78 e 79 enfatizam os vencimentos, as gratificações e os adicionais para o magistério público, diferenciando os valores por sexo, cargo, função, formação e desempenho.

O segundo decreto, o de **nº 982, de 8 de Novembro de 1890**, que “Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal”, abordava o assunto da valorização dos/as professores/as a partir da função da Escola Normal que era a de formar os/as profissionais docentes. Neste decreto, percebe-se o estabelecimento de uma série de deveres (Art. 30) e vincula os direitos (Art. 31) e as punições (Art. 33) aos/as professores/as que, sob o controle da função, poderiam até mesmo perder os vencimentos e serem demitidos/as. E, ainda, trazia a forma de provimento de vagas por meio de concurso, especificando critérios de nomeação, destacando os vencimentos, com diferenciação salarial por cargo, de acordo com a disciplina/cadeira, aprofundando princípios meritocráticos.

A simples análise dos decretos apresentados acima corrobora com a assertiva de que a remuneração do magistério público, no Brasil, obedece a um padrão tradicionalmente focado em vencimento e gratificações por função, desempenho ou mérito, e que a preocupação com os reajustes nos vencimentos

dos/as professores/as, em todos os níveis/graus, foi um dos aspectos considerados relevantes nesta reforma. O próprio José Verissimo (1985), tratando das reformas educacionais de Benjamin Constant, critica e ressalta:

As reformas de Benjamin Constant, os seus muitos regulamentos, porém, nunca se realizaram; de alguns deles a única parte posta em execução [...] foi a tabela dos vencimentos, porque estes haviam sido nelas aumentados (VERISSIMO, 1985, p. 19).

Neste primeiro conjunto legislativo, a valorização profissional docente foi apresentada em termos cujos fundamentos foram anteriormente questionados por Rui Barbosa e Manoel Bomfim. Estes autores enfatizavam as limitações e as contradições legais e denunciavam o amplo discurso oficial de valorização profissional atrelado aos interesses elitistas, sem práticas efetivas de profissionalização docente, como as que propuseram os Pioneiros da Educação Nova em 1932.

A segunda constituição, a primeira republicana, sob a égide iluminista, denominada de **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**, dentro do princípio da laicidade do Estado, traz, a partir do art. 72, uma declaração de direitos, assegurando a laicidade do ensino em estabelecimentos públicos (§6º), rompendo com ideias religiosas que aproximavam o fazer docente do sacerdócio.

Em relação à valorização do magistério público e demais questões inerentes à educação, esta Constituição foi omissa, estagnando percepções e impondo retrocessos. No entanto, a partir deste texto constitucional, algumas reformas surgiram, em resistência ideológica, imprimindo novas dinâmicas às políticas educacionais da época. Entre estas reformas, a de Eptácio Pessoa consolidou proposições referentes ao ensino público e especificou questões sobre o trabalho docente.

A **Reforma Eptácio Pessoa**, constituída com base em 2 (dois) decretos, contribuiu para ampliar a perspectiva histórica sobre a importância da formação profissional e, no **Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901**, que “Aprova o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores”, especificou funções e, apresentando normas administrativas, financeiras e didático-pedagógicas, categorizou o corpo docente, estabelecendo especificações em relação aos cargos, como provimento,

nomeação e competências, e enfatizando os salários e os seus acréscimos, conforme o tempo de serviço.

Em relação à valorização profissional, o decreto deixa subentendido o reconhecimento da necessidade de formação adequada para o exercício do magistério e, em especial, propõe a compreensão, no espírito da lei, de que a remuneração deveria ser adequada aos contextos de trabalho, cabendo ao Estado prover as condições necessárias para o exercício da docência. Para isso, o controle funcional do/a professor/a deveria ser efetivo e constante, com previsão de punições pelo descumprimento de normas, repetindo as velhas ideias imperiais.

O decreto trazia, ainda, algumas condições de premiação para alunos/as – do Ensino Normal, futuros/as professores/as – que atingissem determinado nível de desempenho, mediante julgamento de comissão específica.

Do ponto de vista jurídico-legal, este texto apresenta as bases que mais se aproximam das atuais legislações sobre a valorização profissional, expondo princípios de carreira e configurações sobre as formas de remuneração que equivalem, hoje, respeitadas as contextualizações históricas, ao modelo tradicional de carreira docente.

O **Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901**, que “Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional”, enfatizava, em título próprio (Título III), o magistério, definindo e atribuindo funções, cargos e competências gerais e específicas, mantendo as tradicionais formas de provimento e de nomeação por concurso público, com provas e provas de títulos, exigindo-se formação adequada, e nada acrescentando em relação à remuneração. Neste, o destaque foi dado à formação e à carreira.

Obedecendo ao percurso cronológico das reformas, a terceira constituição, a **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**, foi a primeira a destacar as especificidades da educação, trazendo, no Título V - Da Família, da Educação e da Cultura -, um capítulo, inter-relacionando educação e cultura – o Capítulo II, do art. 148 ao art. 158.

Nesta Carta Maior, a educação é historicamente reconhecida como “direito de todos” (Art. 149), como pressuponham as questões internacionais e o discurso do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), estabelecendo, também, o papel de co-responsabilidade entre a família e os Poderes Públicos.

No tocante à valorização de professores/as, esta Constituição trouxe alguns indicativos – expressos por adjetivação -, como, por exemplo, a remuneração condigna e a garantia de estabilidade que assegurariam, também, o reconhecimento para escolas particulares. Vedava-se, ainda, a dispensa de concurso de títulos e provas para o magistério oficial (Art. 158) e, neste sentido, sem mencionar qualquer questão sobre pagamento, os/as professores/as - nomeados por concurso público - tinham “garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos” (§2º, Art. 158), desde que fossem profissionais habilitados/as, isto é, inseridos/as na carreira do magistério público, aperfeiçoando o “sistema” existente.

Em resposta ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o texto constitucional de 1934 estabeleceu, entre as competências da União, a de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (Alínea “a”, do art. 150). O plano citado deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e organizado, na forma da lei, para ser aprovado pelo Poder Legislativo (Art. 152), estruturando, entre seus dispositivos, a valorização profissional dos/as professores/as dentro das estratégias cooperadas para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos (Art. 156).

A quarta constituição, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**, no capítulo da Educação e da Cultura, o Estado recua e alguns dos princípios são reformulados. O que se destaca é o disposto no art. 130, sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, mesmo mantendo e fortalecendo as caixas escolares.

Sobre a valorização de professores/as, o texto é ideologicamente omisso, uma vez que foi construído contra a democracia, objetivando imprimir o controle sobre os processos sociais e estes profissionais perderam direitos e novas obrigações foram politicamente impostas, sem a devida previsão legal.

A quinta constituição, a **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**, no Título VI - Da Família, da Educação e da Cultura -, Capítulo II - Da Educação e da Cultura – retoma a concepção de educação como direito de todos (Art. 166) e estabelece princípios pelos quais a legislação deverá garantir o ensino (Art. 168). Nestes termos, o art. 168 traz que o ensino primário será obrigatório (Inciso I) e o ensino primário oficial será gratuito para todos (Inciso II). O inciso IV reza que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar,

em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”. E, por fim, no inciso VI, menciona-se concurso de títulos e provas para professores/as e, aos/às que passarem e forem admitidos/as será assegurada a vitaliciedade.

O Título IV – Da Administração do Ensino – com artigos ainda atualmente vigentes, são especificadas as funções e competências do Ministério da Educação e do Desporto – “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Art. 6º) – e do Conselho Nacional de Educação (Arts. 7º a 9º). E, nesta discussão, especifica a formação do magistério, reconhecendo o papel da escola normal na formação de professores/as, orientadores/as, supervisores/as e administradores/as escolares destinados/as ao ensino primário (Art. 52) e a formação em nível superior para professores/as do ensino médio (Art. 59). Aborda, ainda, o concurso público de provas e títulos para provimento de cargo de professor/a (Art. 60).

Percebemos, assim, que estes dispositivos ratificam as lutas das reformas iniciadas nas décadas de 1920 e 1930 e retomam questões históricas que indicavam os princípios de valorização docente como política pública. Contudo, esta Constituição aborda apenas a questão da formação e do provimento, deixando de lado os debates específicos sobre remuneração e carreira. Esta omissão, em incoerência interna, enfatiza os momentos históricos de contradição, onde o texto legal contraria os seus próprios pressupostos, negando direitos anteriormente estabelecidos.

Com a sexta constituição, a **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**, o Título IV - Da Família, da Educação e da Cultura -, apresentou, no art. 168, a ratificação da educação como direito de todos, assegurando “a igualdade de oportunidade” e, no §3º, deste mesmo artigo, o texto constitucional expressou princípios e normas para que a legislação do ensino as adote, restringindo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público e, mais uma vez, no inciso V, determinando que “o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial”, aprimorando, formalmente, o sistema de carreira docente.

Como se pode notar, historicamente, a partir da legislação educacional brasileira, a valorização de professores/as ficou subentendida na necessidade de

formação e de ingresso por concurso de provas e de títulos, sem qualquer menção direta e específica à remuneração como direito profissional. Somente com a constituição de 1988, a valorização docente começou a ser oficialmente anunciada, ampliando-se direitos e co-responsabilidades. E, nesta, os constituintes, em resposta aos acirrados debates sociais, construíram um texto teoricamente capaz de atender as reivindicações, tornando-se conhecido como a “Constituição cidadã”.

2.3 DAS “REFORMAS” ÀS POLÍTICAS: NOVAS IMPLICAÇÕES SOBRE VALORIZAÇÃO E SISTEMA DE CARREIRA DO/PARA O MAGISTÉRIO PÚBLICO

Com a reflexão sobre os aspectos histórico-filosóficos e as implicações jurídico-legais sobre a valorização profissional do magistério público, destacando os percursos e o pensamento de educadores brasileiros e as questões inerentes às políticas públicas, enfatizamos, neste tópico, a “passagem” das “tentativas de reforma” (VIEIRA, 2008a) para os processos de construção de políticas de valorização numa perspectiva de carreira. Esta passagem, ainda em construção, eivada de disputas político-partidárias, marca o início de “um novo tempo” nas políticas educacionais, a partir das profundas mudanças legislativas, insuficientes por si mesmas, mas necessárias ao avanço na consolidação dos pilares da valorização profissional do magistério público mediante um sistema de carreira.

A construção de sistemas de carreira, como exigidos pela tessitura da legislação educacional brasileira, ressignificados à luz do disposto na Constituição de 1988, configura-se como dever para o poder público e direito para os profissionais da educação – não apenas do magistério -, materializando-se como política de estado, associando a formação – que garante o direito de acesso – e a remuneração – que, adjetivada como “condigna”, deve ser progressivamente majorada, segundo a continuidade dos processos de formação -, garantindo-se condições adequadas de trabalho, com valorização profissional, para resultar na melhoria da qualidade da educação.

Partindo do texto constitucional de 1988 e suas emendas correlacionadas, percorremos os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), focando, em seguida, as legislações relativas ao FUNDEF (1996) e ao

FUNDEB (2007), bem como os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) e as conferências de educação realizadas desde 2008. Com esta discussão, aprofundamos o debate sobre a valorização profissional - fundamentada na tríade formação, carreira e remuneração e suas inter-relações – e destacamos o papel da legislação educacional na construção de políticas públicas que promovam esta valorização dentro da perspectiva de um sistema de carreira, conforme arquitetado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e previsto pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

2.3.1 Constituição federal de 1988

Como resultado das “reformas” e dos posicionamentos de resistência dos movimentos sociais, populares e de classe, vinculados à educação, impondo a redemocratização nacional pela luta, a **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, trouxe, dentro do Título VIII – Da ordem social -, especificamente no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto -, uma seção dedicada à educação, do art. 205 ao art. 214, reconhecendo e ampliando direitos historicamente reivindicados e, agora, no campo educacional, estabelecidos como “dever do Estado” e “direito de todos”, conforme determina o art. 205.

Quanto à valorização dos/as professores/as, o texto original (de 1988, sem as atuais emendas) do inciso V, art. 206 - que trata dos princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado – estabelece:

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

Em parte, ratificando alguns dos direitos e deveres legalmente estabelecidos em legislações anteriores, a Carta Magna de 1988, inova com a textualização específica e correlacionada de direitos e deveres, concebendo a

valorização como consequência do cumprimento destes: plano de carreira, piso salarial e ingresso por concurso que exige formação (já que pede provas e títulos).

Por força das mudanças incorporadas ao Ensino Fundamental pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 2006, e pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Emenda Constitucional (EC) nº 19, de 4 de junho de 1998, repetindo o texto da LDB de 1996, deu nova redação ao citado inciso, sem alterar os preceitos sobre a valorização do magistério, passando a vigorar da seguinte forma:

valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Grifos – negrito e sublinhado - do pesquisador).

Em ambas as redações, o inciso V traz o termo “valorização” e o associa a “profissionais” que são adjetivados pela locução “do ensino”, indicando-se, assim, o objeto restrito da ação de valorizar. Em seguida, o texto apresenta a exigência de “plano de carreira para o magistério público”, ou seja, a valorização é para todos os profissionais que exercem o magistério (= de ensino), mas o plano de carreira aplica-se, como imperativo legal, aos que pertencem ao magistério público, que terão direito a um “piso salarial profissional”, excluindo-se os demais profissionais da educação.

Delimita-se, também, no mesmo texto, a forma de ingresso na carreira pública: exclusivamente mediante concurso público de provas e títulos, ou seja, com base na formação. Desta forma, a valorização – como princípio de ensino –, conforme o preceito legal enunciado, apresenta-se, inicialmente, a partir da existência de plano de carreira - como lei - e de um piso salarial profissional que garanta o vencimento inicial (= por isso “piso”), conforme a formação – inicial e continuada -. Neste sentido, estes elementos confirmam o início de uma lenta mudança estrutural de pensamento, reconhecendo-se, *a priori*, os professores como profissionais e sua valorização como princípio pelo qual o ensino público deverá ser ministrado e, mais ainda, na forma da lei.

Embora estes direitos e deveres já tenham sido incorporados à legislação brasileira, como vimos anteriormente, os mesmos não estavam associados nem eram obrigatoriamente consequentes. Esta nova perspectiva legal evidencia outra concepção sobre a prática da valorização docente, antes, apenas uma menção.

Depois de históricos processos de luta em defesa da educação pública, especialmente no que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério, a LDB de 1996, no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional -, ratifica e amplia os princípios que regerão o ensino público no país. No inciso VII do art. 3º (da LDB), lê-se que um destes princípios é a “valorização do profissional da educação escolar”, incorporando uma mudança política – polissêmica a partir dos termos – que iria aprofundar os debates e indicar, mediante novas lutas, questões para a especificação sobre quem é o profissional da educação escolar e como deveria ser sua valorização.

O art. 206, inciso V, da Constituição de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006, estabelece, como princípio de ensino, a “**valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Grifos – negrito e sublinhado - do pesquisador). A mudança de expressão de “profissionais do ensino” para “profissionais da educação escolar” era parte de uma série de exigências dos trabalhadores em educação, incorporando, assim, o pessoal não-docente. Em consequência, complementando a semântica do vocábulo valorização, o inciso VIII aborda a questão da remuneração e determina que lei - de iniciativa federal - deve estabelecer um “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública”.

A mesma EC citada – acrescentando parágrafo único ao aludido artigo constitucional - prever que a mencionada lei federal - a ser criada - disponha sobre as “categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica”¹⁶ e fixe um “prazo para a elaboração ou adequação de [...] planos de carreira” em todos os entes federados. E, na discussão sobre a valorização dos professores, a previsão legal determina que tal valorização aconteça, minimamente, com a garantia de 3

¹⁶ A lei que criou o FUNDEF trouxe esta categorização, sendo ratificada pelo Conselho Nacional de Educação e, posteriormente, consignada, de modo definitivo, pela lei do FUNDEB, à legislação educacional do Brasil.

(três) instrumentos constitucionalmente obrigatórios, a saber: (i) Plano de carreira; (ii) Piso salarial profissional nacional e (iii) Ingresso exclusivamente por concurso público. Neste contexto, a inexistência de algum destes instrumentos configura desvalorização profissional. No entanto, salienta-se que não basta a existência formal destes instrumentos, cabendo aos entes federados processos democráticos e participativos de elaboração de leis que garantam a efetivação de direitos, inibindo qualquer estratégia administrativa que prejudique a carreira do magistério público.

2.3.2 “Nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

Na sequência temporal da atual Constituição, a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB), traz uma concepção de valorização profissional ainda mais explícita, ampliando o texto constitucional, reconhecendo que os sistemas de carreira devem incorporar a formação e as condições adequadas de trabalho como elementos centrais da valorização. Desta forma, a educação – “dever da família e do Estado” (Art. 2º) -, mediante o ensino, de acordo com o art. 3º, terá por princípios: “[...] VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público [...]; IX - garantia de padrão de qualidade [...]”. E, especificando direitos e responsabilidades, a nova LDB traz o Título VI (do art. 61 ao art. 77), exclusivamente dedicado aos profissionais da Educação. Neste, redefine-se – parcialmente - os profissionais da educação, associando-os ao efetivo exercício profissional e destacando a formação específica como elemento que os distingue de modo oficial (Art. 61) dos demais trabalhadores em educação.

A formação torna-se, no espírito da lei, elemento primário do processo de valorização dos professores e *condicio sine qua non*, cabendo aos entes federados, em regime de colaboração, “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (§1º do art. 62), inclusive com incentivos financeiros, tornando o próprio local de trabalho um espaço para a garantia da formação continuada (§ único do art. 62-A). Em seguida, o art. 67, ainda da LDB, ratificando a Constituição, estabelece a valorização dos profissionais da

educação como competência dos sistemas de ensino que, por sua, devem assegurar, tanto nos estatutos como nos planos de carreira do magistério:

- 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.

Estes incisos explicitam o entendimento jurídico-legal sobre como os entes federados devem conceber, implantar e implementar as políticas de valorização de professores, garantindo-se, de modo indissociável, formação, carreira e remuneração, seguindo-se, ainda, além das questões já analisadas, a previsão de licenciamento periódico com remuneração para a participação em processos de formação (“aperfeiçoamento profissional continuado”), a progressão funcional com base tanto na titulação ou habilitação (= formação) como na “avaliação do desempenho” (Inciso IV), e, por fim, abre-se a discussão sobre a carga horária de trabalho e as condições adequadas para o exercício profissional (Incisos V e VI).

2.3.3 Valorização do magistério no FUNDEF (1996)

Considerada um “divisor de águas” no debate sobre o financiamento da educação e suas inter-relações, a **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**, que dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**, com fundamento no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tornou-se um marco no processo de valorização de professores no Brasil, sendo a primeira lei a estabelecer um percentual mínimo de aplicação de recursos para o pagamento de profissionais (mínimo de 60% do montante), manifestando preocupação, ainda, com a formação dos professores leigos (aqueles sem formação inicial) e abrindo discussões sobre as políticas educacionais de remuneração do magistério.

Neste ínterim, tematizando a remuneração, o art. 7 e seu parágrafo único exprimem a obrigatoriedade de aplicação mínima de recursos.

Art. 7º - Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a **remuneração dos profissionais do Magistério**, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

Parágrafo único. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na **capacitação de professores leigos**, na forma prevista no art. 9º, § 1º (Grifos – negrito – do pesquisador).

Ainda no tocante à remuneração, o FUNDEF impôs aos Estados, Distrito Federal e Municípios a obrigatoriedade de elaboração de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, assegurando, de acordo com os incisos e parágrafos do art. 9º:

- I - a **remuneração condigna** dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o **estímulo ao trabalho** em sala de aula;
- III - a **melhoria da qualidade do ensino**.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar **investimentos na capacitação dos professores leigos** [...].

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da **habilitação necessária ao exercício** das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é **condição para ingresso no quadro permanente da carreira** conforme os novos planos de carreira e remuneração (Grifos – negrito – do pesquisador).

Também no FUNDEF, mesmo que estando restrito ao Ensino Fundamental público, é perceptível a inter-relação tríade: (i) remuneração, (ii) carreira e (iii) formação como elementos de valorização profissional que devem configurar nos novos planos de carreira, sequenciando, assim, o padrão histórico tradicional, agora, focando a qualidade do ensino. Isto, na forma da lei, caracterizaria

o sistema de carreira como parte de uma política de estado capaz de valorizar os professores de forma adequada.

Os novos planos, como preconiza a lei, deveriam ser elaborados com base nas normas do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme o inciso II do Art. 10. Além disso, em vista da qualidade de ensino, a lei do FUNDEF determinou critérios diversos, eclodindo algumas questões que estavam historicamente reprimidas, sem regulamentação, como o número mínimo e máximo de alunos por sala e professor, a capacitação permanente dos profissionais da educação, preocupação com a jornada de trabalho e o aumento do padrão de qualidade.

Estes e outros elementos - amplamente discutidos pelas entidades representativas dos profissionais do magistério público, sem o respaldo do governo – foram incorporados, com atraso e sem o senso de realidade, como metas no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. No entanto, as citadas metas não foram cumpridas no decorrer da década de vigência do PNE e as ações implantadas, quase sempre de modo isolado, como estratégias de um ou outro governo, não obtiveram os resultados socialmente esperados.

2.3.4 Valorização do magistério no Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Requerido como necessidade fundamental para a política pública de educação no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola, em 1932, o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, aprovado pela **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, para o decênio 2001-2010, traz a obrigatoriedade de elaboração de Planos decenais correspondentes nos Estados, Distrito Federal e municípios (Art. 2º), e se constitui como um “novo marco” nas políticas educacionais, enunciando, novamente, os pilares da valorização profissional docente (= formação, carreira e remuneração) como políticas de estado, ratificando a Constituição de 1988 ao tratar a valorização profissional como dever e direito. Assim, seja no diagnóstico, seja nas diretrizes ou nos objetivos e metas, nos textos referentes, em todos os níveis e modalidades, estes 3 (três) elementos estão presentes e associados de forma restrita e inseparáveis.

No item IV, referente ao magistério da Educação Básica, trata-se especialmente da formação e da valorização (Item 10). De início, no diagnóstico (Item 10.1), o PNE associa a melhoria da qualidade do ensino com a paralela valorização do magistério, sendo que, pela argumentação, reconhece-se que a primeira não será alcançada sem a segunda. E especifica:

Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente:

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

A expressão “política global” remete – e não somente - às possibilidades de estabelecimento de um sistema de carreira para o magistério público que incorpore a valorização como enunciada legalmente, favorecendo que os entes federados, sob autonomia, construam seus próprios processos de valorização a partir da formação profissional como condição primária da política de estado.

Nas diretrizes (Item 10.2), as questões sobre qualidade do ensino e formação profissional são retomadas e concebidas em estreita associação com a valorização do magistério que implica, segundo o PNE, pelo menos nos seguintes requisitos:

- (i) uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- (ii) um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- (iii) jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- (iv) salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- (v) compromisso social e político do magistério.

E ressalta que, quanto à remuneração, “é indispensável que níveis mais elevados [diga-se, com maior formação¹⁷] correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho”, inserindo-se, no arcabouço legal, a perspectiva de diferenciação e variação pecuniárias. Neste sentido, os objetivos e metas do PNE nesta área (Item 10.3) apresentam uma série de elementos para a elaboração de uma política de valorização do magistério. Dentre estes, destaca-se o objetivo de garantir a implantação ou criação de planos de carreira para o magistério, que devem ser elaborados e/ou adequados e aprovados de acordo com as determinações da LDB, garantindo novos níveis de remuneração, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, “assegurando a promoção por mérito”. Esta é a primeira expressão na legislação educacional brasileira – relativa à Educação Básica - a associar textualmente, dentro da perspectiva de carreira profissional, a progressão funcional – a promoção – e a meritocracia. Tal menção evidencia a incorporação da perspectiva gerencial às políticas educacionais.

Todos os demais objetivos e metas, explícita ou implicitamente, focam a formação e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais - como elementos não detalhados -, mas, mesmo que subjacente, inter-relacionam-se à ideia de melhoria do padrão de qualidade, com foco em metas e estratégias. No entanto, avaliando o período de vigência do citado Plano, entendemos que os avanços foram mais intencionais que concretizáveis, com poucos impactos positivos nas políticas de valorização, especialmente as que focam a remuneração dos professores que, mesmo considerando os acréscimos, de modo comparativo, significou muito pouco.

2.3.5 Valorização do magistério no FUNDEB (2007)

Seguindo o mesmo percurso de análise, vemos que com a **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, regulamentando o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da**

¹⁷ Intercalação do pesquisador.

Educação (FUNDEB), ancorado no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, altera diversos dispositivos legais vigentes e amplia a concepção de valorização, focando toda a Educação Básica e não mais apenas o Ensino Fundamental, como era no FUNDEF.

Já no art. 2º, *caput*, a Lei do FUNDEB destaca a destinação dos fundos: (i) manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e (ii) valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua “condigna remuneração”. E o art. 22 determina, como no FUNDEF, 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.” Com este dispositivo, os trabalhadores da educação – novamente – “ficam de fora” da percepção dos recursos.

No art. 40, lê-se sobre a obrigatoriedade da implantação de Planos de Carreira e sistemas de remuneração. Esta exigência configuraria - por associação indissociável - a “remuneração condigna”. Especifica-se, ainda, neste mesmo contexto, que os citados Planos devem “contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino”. Na sequência, art. 41, a lei do FUNDEB estabelece: “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”, ratificando os princípios constitucionais e infraconstitucionais, determinando uma nomenclatura abrangente. Como é sabido, a lei que estabelece o piso – como exigido - foi sancionada quase 1 (ano) depois da data prevista, em julho de 2008.

Como se viu, tanto no FUNDEF como no FUNDEB, a valorização docente deve acontecer a partir da implantação de planos de carreira e remuneração que garantam a articulação com as políticas de formação, visando, sempre, a melhoria da qualidade de ensino.

2.3.6 Valorização do magistério na lei do Piso Salarial Profissional Nacional¹⁸ (2008)

A Emenda Constitucional nº 53/2006, instituiu, além do FUNDEB, o Piso Salarial Profissional Nacional como princípio de ensino, pretendendo definir um padrão salarial – seguindo as conquistas legais, historicamente consolidadas - que atendesse, *a priori*, aos interesses profissionais dos docentes. O piso, requerido há décadas, causou expectativas e, no processo de implantação, ainda em andamento, conseguiu frustrar os profissionais, com inúmeros percalços para a melhoria da política educacional de valorização do magistério público.

Durante décadas de lutas e discussões sobre as possibilidades e necessidades do estabelecimento de um padrão salarial para o magistério público da Educação Básica, a Constituição de 1988 incorpora a instituição de um piso salarial para esta categoria profissional, dando início a uma nova bandeira de lutas para que a sua materialização se concretize como política pública. E, mais de 20 (vinte) anos depois, surgiu o projeto de lei sobre o assunto.

Quando da discussão sobre o PSPN, ainda como projeto de lei, a proposta inicial era, em 2007, que o valor do piso fosse o de R\$ 850,00¹⁹ (oitocentos e cinquenta reais) para 40 (quarenta) horas semanais, sem especificar horas-atividade e nem nível de formação. Neste embate, a CNTE propôs o valor de R\$ 1.050,00 (mil e cinquenta reais), como vencimento inicial, vinculado a 30 (trinta) horas semanais e, no mínimo, 30% (trinta por cento) destas horas para horas-atividade, considerando os profissionais de nível médio. Para os professores de nível superior, a proposta da CNTE era de que o valor majorasse em 50% (cinquenta por cento) em relação aos de nível médio, passando a ser de R\$ 1.575,00 (mil quinhentos e setenta e cinco reais)²⁰. No entanto, ao aprovar o projeto de lei, construído no Senado, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos

¹⁸ A Lei do PSPN, segundo os pressupostos jurídicos do Direito Educacional, é considerada uma das mais dúbias e ambíguas da história legislativa brasileira, com inúmeros vazios e margens para diversas formas de interpretação. Aqui, na tentativa de dirimir parte da ambiguidade, optou-se por uma análise baseada na sintaxe do texto jurídico e sua correlação semântica, considerando a lei em si mesma e indicando uma perspectiva crítico-reflexiva de entendimento sobre a aludida legislação.

¹⁹ Neste mesmo ano, o salário mínimo era de R\$ 380,00. O valor pensado para o Piso correspondia, assim, a pouco mais de 2 (dois) salários mínimos.

²⁰ Sabe-se, no entanto, que o estabelecimento de valores salariais iniciais diferentes para profissionais de uma mesma categoria fere a isonomia preconizada pela Constituição Federal vigente.

Deputados acatou o valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para os professores do ensino público, com progressiva implantação a partir de janeiro de 2010, com mais de 2 (dois) anos para adequação dos entes federados. Com isso, a Comissão substituiu 2 (dois) projetos anteriores: um do Senado, propondo o valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais) para professores do nível médio, e R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para professores do nível superior; e outro projeto, de iniciativa do Poder Executivo, estipulando o valor de R\$ 850,00 (oitocentos e cinquenta reais) para todos os professores da rede pública, sem especificações.

Neste sentido, a **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**, regulamentando a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), instituiu o **Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)** para os profissionais do magistério público da educação básica, estabelecendo, à época, o valor de R\$ 950,00²¹ (novecentos e cinquenta reais) mensais para os profissionais com formação inicial em nível médio, na modalidade Normal, deixando vacante²² o caso dos professores de nível superior.

A Lei do piso, por sua inserção jurídico-legal - subjacente à Lei nº 11.494/2007 -, atrelada, também, ao ADCT, da Constituição Federal (CF), passa a vigorar de forma paralela e com a mesma periodização do FUNDEB. Desta forma, o PSPN continua requerendo regulamentação própria, conforme prevê o art. 206, inciso VIII, da CF de 1988, para contemplar todos os profissionais da educação. Neste sentido, as entidades representativas dos trabalhadores em educação, especialmente a CNTE, têm insistido na aprovação do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 507, de 2003 (e nº 6.206/2005, na Câmara dos Deputados)²³, que altera o art. 61 da LDB, com “a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”, conforme exprime sua ementa, especificando o disposto na LDB e na lei do FUNDEB.

A Lei do Piso – também articulada sob o tripé formação, carreira e remuneração – entende que a valorização profissional passa necessariamente pela

²¹ Em 2015, o valor atualizado do PSPN é de R\$ 1.917,78, reajustado em 13,01%, segundo o MEC.

²² Em verdade, no espírito da lei, cabe aos entes federados, a partir de seus respectivos planos de carreira, o estabelecimento do vencimento inicial dos profissionais de nível superior. Para não ferir a isonomia salarial, o valor diferencial deverá compor uma mesma tabela de vencimentos e os valores estabelecidos a mais devem configurar como progressões verticais, considerando titulação ou habilitação e/ou avaliação do desempenho.

²³ O PL, de autoria da senadora Fátima Cleide (PT-RO), foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esportes, sob relatoria da senadora Ideli Salvatti. Atualmente, o citado projeto tramita na Câmara dos Deputados.

questão salarial. Assim, prevê que o valor textualmente exposto seja atualizado, anualmente, no mês de janeiro, constituindo-se o “valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”, conforme o §1º do art. 2º.

Neste contexto discursivo, como explícito do art. 2º, *caput*, o valor do Piso deverá ser aplicado aos profissionais de nível médio, formados na Modalidade Normal, implicando no entendimento tradicional, legalmente estabelecido, de que os profissionais de nível superior deverão ser remunerados considerando os planos de carreira que, por sua vez, devem focar a titulação ou habilitação, conforme dispões o art. 67, inciso IV, da LDB.

Ao restringir os valores às especificidades dos profissionais do magistério, o §1º, do art. 2º, da Lei do Piso consagra o vencimento inicial de carreira atrelado ao valor do PSPN, de acordo com uma jornada de trabalho padrão. 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.

O problema da jornada de trabalho, fundamental para a valorização do magistério, gerou inúmeras dubiedades na interpretação da lei. Entretanto, visto à luz da sintaxe do texto jurídico, compreende-se que não pode haver valores desproporcionais ao definido como Piso, conforme a jornada padrão (estabelecida pelos Planos de carreira). Contudo, para as demais jornadas de trabalho – maiores ou menores -, os valores serão proporcionais. Assim, se o Plano de carreira de um município estabelece que a carga horária semana - jornada de trabalho – é de 30 (trinta) horas semanais, o valor do Piso deverá ser aplicado a esta carga horária e às demais, seja 20h, 25h ou 40h, serão aplicados os valores proporcionais. Por erro de interpretação ou intenção governamental, os entes federados têm aplicado a proporcionalidade ao valor do Piso considerando a jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, ferindo, assim, o princípio valorativo da mencionada lei.

No tocante à admissibilidade da Lei, alguns governadores²⁴ entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) requerendo a (i) inconstitucionalidade da lei, a (ii) desvinculação do valor do piso aos vencimentos iniciais e a (iii) desconsideração da hora-atividade em nível nacional. O STF, além de confirmar a constitucionalidade da Lei do Piso, negando ADI²⁵ dos governadores, considerou que a lei deverá ser aplicada integralmente.

Independentemente do que os planos de carreira dos entes federados estabelecem, a Lei do Piso impõe, de forma pioneira, que, na composição da jornada de trabalho²⁶ dos profissionais, deve-se reservar, no mínimo, 1/3 (um terço) para horas-atividades, fora de sala de aula (§4º do art. 2º), ampliando o entendimento jurídico sobre a valorização docente como essência para um sistema de carreira. Neste íterim, ao estabelecer o PSPN, a Lei determinou a obrigatoriedade de elaboração ou adequação de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (Art. 6º), dando o prazo máximo de até 31 de dezembro de 2009, objetivando o “cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. Novamente, remuneração e carreira são apresentadas legalmente associadas, desta vez com a incorporação da expressão “vencimento inicial”, inter-relacionando-a ao valor reajustável do PSPN.

Em relação ao reajuste (Art. 5º), verifica-se problemas em relação aos percentuais, pois, embora a lei preveja a forma, na prática têm sido adotados outros valores, minorando o Piso, gerando processos judiciais que, segundo a CNTE, objetivam a percepção de valores retroativos. Conforme a Lei, a atualização do piso “será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente”, conforme a lei do FUNDEB²⁷. No entanto, desconhece-se os

²⁴ Governadores do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PA), Mato Grosso do Sul (RS) e do Ceará (CE), seguidos por José Serra (SP), Aécio Neves (MG), Marcelo Miranda (TO), José de Anchieta Junior (RO) e José Roberto Arruda (DF).

²⁵ Esta ADI entrou na história da educação brasileira como estratégia partidária para “ganhar tempo” na aplicabilidade da lei, pois, o próprio texto da Ação, contraditoriamente, cita o fato de que a Constituição de 1988 prevê o estabelecimento do PSPN. E se está na Constituição, não é inconstitucional.

²⁶ É indispensável considerar, nesta discussão, o Parecer CNE/CEB nº 18/2012, homologado em agosto de 2013.

²⁷ O Projeto de Lei 3.776/2008, de iniciativa do Poder Executivo, propõe a mudança na forma de reajuste da Lei do Piso que passaria a ser reajustado com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC). Este projeto, pronto para votação no Plenário da Câmara dos Deputados, já aprovado pela Comissão de Educação e outras, vem sendo questionado pelas diversas entidades representativas do magistério público da Educação Básica.

motivos pelos quais o MEC, a CNTE e outras instituições discordam, entre si, dos valores aplicados. Na lei, está explícito que o percentual de crescimento deve considerar a comparação do valor anterior com o valor posterior, segundo as portarias interministeriais.

TABELA 1 – COMPARAÇÃO ENTRE OS PERCENTUAIS DE REAJUSTES E VALORES DO PSPN²⁸

ANO	Segundo o MEC		Segundo a CNTE ²⁹	
	%	Valor (R\$)	%	Valor (R\$)
2008	----	950,00	---	950,00
2009	----	950,00	19,2%	1.132,40
2010	7,86%	1.024,67	15,93%	1.312,85
2011	15,294%	1.181,34	15,29%	1.513,58
2012	22,22%	1.451,00	22,22%	1.937,26
2013	7,97%	1.556,69	9,05%	1.566,48
2014	8,32%	1.697,37	----	----
2015	13,01	1.917,78	----	----

Fonte: O pesquisador com base nos dados apresentados pelo MEC³⁰ e pela CNTE³¹.
O pesquisador encontrou diferentes percentuais e valores por estes órgãos.

A Tabela 1 mostra a discordância de percentuais e valores estabelecida entre o governo, representado pelo MEC, e as entidades representativas do magistério público que acompanham a CNTE. Segundo estas entidades, os percentuais de reajuste “sugeridos” pelo MEC – sob a tônica de interpretação da Advocacia Geral da União (AGU) - e seguidos pelos governos estaduais e municipais, são questionados pela CNTE que afirma que a AGU não considera o texto da lei do Piso, resultando em valores menores do que os que deveriam ser praticados.

Cabe ressaltar que o estabelecimento de um valor nacional, considerado, ainda, ínfimo em relação aos diversos salários de outros profissionais, visa o

²⁸ A apresentação desta tabela objetiva expor a “confusão” em relação aos dados apresentados tanto pelo MEC, como pela CNTE. A simples verificação dos percentuais e valores constata a inconsistência dos valores.

²⁹ Até o presente, a CNTE entende que os valores do PSPN, conforme reajustados, não correspondem ao que deveria ser. Embora as críticas e as divergências continuem, a CNTE não apresentou, oficialmente, os percentuais e os valores em 2014 e 2015.

³⁰ Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em vários momentos.

³¹ Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acessado em vários momentos.

fomento à ampliação de políticas locais – nos estados e municípios – de valorização do magistério a partir da progressiva percepção pecuniária. E, sendo um valor mínimo, para uma categoria profissional, caberá aos entes federados, por meio dos seus respectivos sistemas de carreira avançar em relação à remuneração.

Contraditoriamente, o piso para os/as professores/as com formação de nível superior não foi estabelecido, deixando a cargo dos Estados, o Distrito Federal e municípios que o devem determinar a partir dos Planos de carreira. Este foi um dos aspectos negativos da aludida lei, pois não definiu valor nem estabeleceu percentual de diferença, considerando a formação profissional e a titulação/escolaridade. Neste caso, subentende-se, apenas, que o valor deve ser maior.

2.4 CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO: NOVOS CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE?

Marcando um novo tempo no cenário educacional brasileiro, as conferências de educação, reunindo a diversidade de segmentos sociais, foram constituídas em todas as esferas, sejam nacionais, regionais, estaduais ou locais, objetivando ampliar os debates sobre as políticas públicas de educação focadas nos resultados das conferências, em processo democrático. Desta forma, deste 2008, com a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e, depois, com as Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em 2010 e 2014, a política educacional do Brasil passou a focar, com ênfase a valorização do magistério público, as decisões destes encontros consultivos.

Em todas as conferências, o tema da valorização do magistério público da Educação Básica traz questões de interesse geral da categoria, ratificando a tríade tradicional da valorização profissional, focando a remuneração como elemento central para a qualidade da educação como objetivada pelos marcos legais do ensino no Brasil.

2.4.1 CONEB 2008

O documento final da **Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB)**, realizada em abril de 2008, reconhece o “protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional” (BRASIL, 2008, p. 43) e, no Eixo V – Formação e valorização profissional (p. 43-54) –, apresenta diretrizes para a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores em educação, tanto professores como funcionários de apoio e técnico-administrativos. O uso da expressão “trabalhadores em educação” é, neste texto, oficialmente adotado como designativo profissional, reconhecendo a importância dos funcionários - não docentes – que atuam na educação, especialmente no âmbito escolar.

Reconhece-se, neste documento, que “pouco se avançou na conquista de salários e condições dignas e na elevação da qualidade do ensino público oferecido à população” (BRASIL, 2008, p. 43), ressaltando que o processo – portanto, algo em permanente construção – de valorização profissional deve incorporar a “criação de plano de carreira que, na forma da lei, garanta (i) “ piso salarial nacional para todos os profissionais da educação”, (ii) “jornada de trabalho em um único turno, com tempo para formação e planejamento de atividades” e (iii) “reconhecimento do tempo de serviço e formação” (*idem.*, p. 43). Considerando, ainda, que a “garantia de um número máximo de alunos por turma e por professor, previsto no custo-aluno-qualidade, é imprescindível para o desenvolvimento e a valorização do profissional da educação” (*idem.*, p. 43).

Abordando a questão da formação e da profissionalização – elementos estes indissociáveis, na concepção histórico-legal do magistério -, associados à exigência de padrões – mesmo que mínimos - nacionais de qualidade para as escolas, o aludido documento afirma a primazia da formação, enquanto política pública, como elemento motivador e articulador da valorização profissional, reconhecendo que

[...] é urgente que se crie uma política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação [...] com a definição de estratégias que garantam políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada e a valorização profissional efetiva de todos os trabalhadores da educação (BRASIL, 2008, p. 43-44).

A concepção de formação, decorrente deste pressuposto, é abrangente e requer reflexão, inter-relacionando-se à valorização profissional, sendo que esta é compreendida como consequência daquela. Nestes termos, o documento da CONEB, associando formação profissional para a qualidade da educação básica, compreende que a valorização dos trabalhadores da educação – ao “extinguir, paulatinamente, as soluções emergenciais” (BRASIL, 2008, p.45) – deve se constituir como política pública dentro de um sistema nacional, obedecendo ao regime de colaboração, no pacto federativo.

Conforme o citado documento, tal política nacional de formação e valorização implica, entre outras coisas, em (i) “reconhecimento da especificidade do trabalho docente” e (ii) “garantia de implementação de processos de formação, valorização e consolidação da identidade dos professores”. E, neste mesmo contexto dialógico, a “qualificação, os salários e a carreira dos professores” (BRASIL, 2008, p. 46) são considerados fatores que interferem no “sucesso ou fracasso educacional”, enunciando, em linhas gerais, uma ideia de responsabilização profissional que, por acepção, seria inerente ao magistério.

Ampliando-se a perspectiva sobre a mencionada qualidade da educação, como esperada segundo os dispositivos legais brasileiros, passa pela democratização das políticas públicas, garantindo-se, por processos institucionais, as condições materiais mínimas de participação popular em vista da implementação do controle social que, em tese, resultaria em políticas de acesso, permanência e avaliação que considere a aprendizagem como elemento definidor da educação de qualidade.

A valorização dos profissionais da educação – não apenas os professores -, associada à qualidade da educação, passa a ser compreendida politicamente como a indispensável inter-relação entre (i) formação – inicial e continuada -, (ii) remuneração, (iii) carreira e (iv) condições de trabalho. Estes elementos estão embutidos, ainda, dentro do eixo que discute o financiamento da educação, ampliando, assim, o debate sobre as novas fontes de recursos.

O ordenamento jurídico da educação nacional propõe o entendimento de que a valorização dos profissionais do magistério deve acontecer a partir de políticas públicas democraticamente formuladas, implementadas e constantemente avaliadas mediante monitoramento e controle social, pois, como é perceptível, “os gritos” –

advindos de inúmeros setores sociais – clamando por uma educação pública para todos, sob todos os aspectos jurídico-legais e administrativos - historicamente rememorados aqui - constatam que a valorização docente foi incorporada ao discurso oficial, mas excluída das políticas públicas e, mesmo com a Constituição de 1988, quando os professores passaram a contar com novos dispositivos legais que obrigam a construção de instrumentos de valorização dos profissionais da educação, a situação de desvalorização ainda é facilmente reconhecida.

2.4.2 CONAE 2010

A **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília (DF), foi um dos compromissos assumidos na Conferência Nacional de Educação Básica - CONEB (BRASIL, 2008), como apresentada acima, e teve como tema central *CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*.

Antes da Conferência Nacional, a sociedade civil realizou um amplo debate sobre o tema, partindo do Documento-Referência, elaborado pela Comissão Organizadora Nacional, que sofreu milhares de emendas – suprimindo, acrescentando ou reformando parágrafos -, por meio de conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais. Durante estas conferências, com base no Documento-Referência, a questão da valorização docente foi ratificada em seus princípios históricos de luta, reafirmando-se que a valorização de professores implica na garantia de uma política integrada de formação e remuneração inseridas em um sistema de carreira – como direito profissional - e que alcance a todos os trabalhadores em educação.

No contexto de um sistema nacional de educação, o documento final da CONAE (BRASIL, 2010), considerando o processo de elaboração de políticas educacionais, retoma a importância do tripé (i) formação, (ii) desenvolvimento profissional e (iii) valorização dos trabalhadores da educação. Enquanto

subsistemas³² da carreira docente, estes 3 (três) elementos explicitam que a profissionalização comporta formação e valorização que garante, em tese, a qualidade da educação.

No tocante a valorização docente, o documento final da CONAE (BRASIL, 2010), no **Eixo IV – Formação e valorização dos/das profissionais da educação** (p. 77-100), apresenta o tema associado à profissionalização, compreendendo-a como resultado do processo de implementação de políticas públicas para a qualidade social da educação. Portanto, o citado documento retoma as lutas históricas do magistério e ratifica os dispositivos legais vigentes ampliando-os dentro de uma perspectiva de sistema nacional.

QUADRO 4 – CATEGORIAS DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010)

FORMAÇÃO	CARREIRA	REMUNERAÇÃO
Garantir plano de carreira e jornada ampliada, que contribuem para elevar a formação de professores [...] (p. 87).		Cumprimento do preceito constitucional do art. 206, inciso V (p. 95).
Reduzir a carga horária, sem perda salarial, para o/a professor/a que participa da formação inicial e continuada (p. 90).		Garantia da isonomia salarial entre ativos e aposentados (CF, art. 40) (p. 95).
Ampliação da oferta de cursos de formação para professores (Licenciatura, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado).	Criar dispositivo legal que garanta a aplicação da dedicação exclusiva dos/das docentes em uma única instituição de ensino (p. 90).	Preservação do poder aquisitivo com reposição de perdas salariais (p. 95).
Regulamentar o artigo 67, inciso II da Lei nº 9.394/96 (LDB), quanto à licença remunerada para fins de estudo (mestrado e doutorado) (p. 91).		
---	---	Ampliação do piso salarial nacional profissional (p. 96).

Fonte: O pesquisador com base em Brasil (2010, com grifos do original).

A Quadro 4, sintetizando o pensamento da Conferência sobre a valorização profissional do magistério, traz a associação inicial, no campo da formação e da carreira, de que os planos de carreira sejam construídos na

³² Estes elementos são considerados subsistemas por estarem integrados e terem complexidade próprio.

perspectiva de que a jornada de trabalho, com a devida ampliação progressiva, como já prevê a LDB, contribua para a implementação de processos de formação de professores. Neste mesmo sentido, o documento final da CONAE estabelece a necessidade de redução da carga horária de trabalho, “sem perda salarial”, para inserir os professores em formação inicial e continuada.

Além da ampliação da oferta de cursos para professores, os planos de carreira, no âmbito dos entes federados, com base em iniciativa legal da União, devem garantir a dedicação exclusiva para os profissionais do magistério, garantindo remuneração adequada para este regime de trabalho. Por fim, o documento, neste item, reafirma a importância da aplicabilidade integral do Piso Salarial Profissional Nacional como uma política pública de valorização do magistério da Educação Básica e de superação das desigualdades salariais entre estados e municípios.

2.4.3 CONAE 2014

Em preparação à **II Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, realizada, com atrasos, no período de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília, os municípios, Estados e o Distrito Federal realizaram, durante o ano de 2013, as conferências municipais e/ou intermunicipais, distrital, estaduais e livres discutindo o Documento-referência (BRASIL, 2013), cujo tema central foi o *PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*, aprofundando, assim, as discussões em torno do Plano Nacional de Educação, já aprovado, e da tríade necessária ao sistema nacional de educação que se configura no subtítulo do documento mencionado.

O Documento-referência está estruturado em 7 (sete) eixos discursivos que perpassam, de modo geral e/ou especificado, as questões inerentes a melhoria da qualidade da educação pública como resultado esperado e explicitamente enunciado no aludido documento e em suas discussões sistemáticas.

Focando o Plano Nacional de Educação (PNE) e o sistema nacional de educação (SNE)³³, estreitando o debate sobre a organização e a regulação, como

³³ Sobre esta discussão, sugerimos a leitura dos textos trazidos por França (2009).

questões centrais das quais decorrem todas as demais, o eixo I encaminha o debate e direciona as atenções à integração em um sistema nacional, mediante processos contínuos de organização, do local ao global.

Os eixos IV – qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem -, V – gestão democrática, participação popular e controle social -, VI – valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho -, e VII – financiamento da educação, gestão, transparência e controle social dos recursos – mantêm uma linha discursiva que parte das conceituações e concepções histórico-legais e das condições necessárias à qualidade da educação.

Especificamente, no tocante à valorização dos profissionais do magistério, o Documento-referência retoma as lutas dos trabalhadores em educação e reafirma a indispensável articulação entre formação, carreira e remuneração - como direitos profissionais e deveres do Estado – e amplia as discussões sobre as condições de trabalho dos professores e questão da qualidade social da educação.

Focando o Eixo VI, da Valorização dos profissionais da educação, que considera formação, remuneração, carreira associadas às requeridas condições de trabalho, a CONAE tratou da política e dos desafios inerentes à formação inicial e continuada de professores (Colóquio 6.1) e abriu espaço para tratar dos funcionários de escola e pessoal não-docente, mas, sim, técnico-administrativo, discutindo tanto a formação como a questão da identidade profissional (Colóquio 6.2), tornando-se a primeira conferência nacional a debater abertamente a valorização destes profissionais.

Ainda neste mesmo eixo temático, o Colóquio 6.3, intitulado “Valorização dos profissionais da educação: desafios e perspectivas”, objetivou, além de discutir o tema, mapear estratégias e definir prioridades para a construção de políticas públicas neste sentido. Este Colóquio interligou os debates com o Colóquio 6.4 que tratou do 2 (dois) elementos centrais da valorização do magistério: o piso salarial e as Diretrizes Nacionais de Carreira. Complementando a discussão, dentro destes itens, o colóquio abordou, ainda, o “desenvolvimento profissional”, “reconhecimento social” e “melhoria das condições de trabalho na educação escolar” como partes integrantes de um sistema de carreira. E, no Colóquio 6.9, com a discussão sobre o Pacto Federativo, debateu-se o “Piso Salarial Nacional dos professores da Educação Básica”.

2.5 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)³⁴

Com o fim da vigência do PNE (2001-2010), o processo de elaboração de um novo **Plano Nacional de Educação**, para o próximo decênio, encontrou um cenário entusiasmo, com um setor profissional ansioso por mudanças, especialmente a partir dos resultados das Conferências Nacionais que imprimiram inúmeras perspectivas e expectativas às políticas educacionais. Os debates acirrados das conferências impulsionaram a categoria do magistério público a acreditar, novamente, nas possibilidades enunciadas de valorização profissional, sobretudo com a garantia de uma remuneração condigna.

A atmosfera entusiasta do novo PNE³⁵ recuperou as perspectivas frustradas com os mínimos avanços alcançados com as metas do Plano anterior – elaborado exclusivamente no âmbito do Poder Executivo – e motivou a categoria para o acompanhamento do PNE 2014-2024, mediante o processo de discussão, construção e elaboração do texto final que incorporou parte considerável do documento final da CONAE 2010.

O projeto de lei, com atrasos, já no art. 2º, apresenta as diretrizes do PNE (inicialmente pensado para o interstício 2011-2020) e, nestas, novamente, figuram a “melhoria da qualidade do ensino” (Inciso IV) e a “valorização dos profissionais da educação” (Inciso IX).

O projeto de lei do novo PNE (Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010), conforme o texto original, tinha apenas 20 metas, cada qual com suas respectivas estratégias e, do total das metas, 5 (cinco) especificavam a valorização docente, centrando nos mesmos pilares legais: a formação, a carreira e a remuneração. Desta forma, as metas 15, 16, 17, 18 e 19, como apresentadas na Tabela 10, focam a valorização do magistério público considerando as conquistas tradicionais da categoria.

³⁴ Para acompanhar as metas do Plano Nacional de Educação, consulte: <<http://pne.mec.gov.br/>>.

³⁵ Em relação à discussão sobre o novo PNE, sugerimos a leitura comparativa de Dourado (2011) e França e Momo (2014).

QUADRO 5 - METAS PREVISTAS NO PROJETO DE LEI DO NOVO PNE PARA A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

METAS	SÍNTESE
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 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.	Formação de professores
Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e <i>stricto</i> sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.	
Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	Remuneração de professores
Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.	Sistema de Carreira

Fonte: Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.

O **PL nº 8.035**, depois dos intensos processos de discussão, embates e conflitos entre partidos, governos, entidades representativas dos trabalhadores em educação e sociedade civil, destacando, com especial ênfase, as emendas relativas aos recursos para a educação, com foco na definição do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser destinado ao setor, o Congresso Nacional aprovou o projeto que foi sancionado sem vetos. Neste contexto, a **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o decênio 2014-2024, foi sancionada pouco mais de 3 (três) anos depois da apresentação do projeto de lei correspondente, mantendo sua estrutura básica.

O novo PNE, ratificando as diretrizes nacionais de educação (Art. 2º), indicando avanços, especialmente em relação à “melhoria da qualidade da educação” (Inciso IV do Art. 2º), ao “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (Inciso VIII do art. 2º) e à “valorização dos (as) profissionais da educação” (Inciso IX do art. 2º). Estas 3 (três) diretrizes, indissociável das demais, especificam o objeto desta análise, enfatizando a compreensão do legislador que entende que a

melhoria da qualidade da educação passa pela definição e ampliação de recursos para, entre outras coisas, a valorização dos profissionais da educação.

Estabelecendo metas e estratégias específicas para o seu alcance, o PNE, como previsto no art. 5º, será “objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas”, com divulgação dos resultados e análises sobre a execução e o cumprimento das metas definidas, possibilitando o acompanhamento social do Plano.

Uma das características do novo PNE é o foco no financiamento público da educação, a partir do estabelecimento de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para aplicação em políticas educacionais. O tema do financiamento, associado às discussões sobre o regime de colaboração – entre os entes federados - e a construção do sistema nacional de educação, é retomado, no texto anexo à Lei, como condição indispensável para o alcance das metas, responsabilizando-se a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Numa visão geral das metas e estratégias do novo PNE relacionadas à valorização docente, percebe-se a restrita correlação entre a valorização e a tríade formação, carreira e remuneração, concebidas como direitos historicamente conquistados e preservadas, até então, na forma da lei. Entretanto, os enunciados, tanto das metas como das estratégias, apresentam especificações importantes, a serem consideradas no processo de elaboração das políticas públicas, que ampliam a compreensão da aludida tríade. Assim, ao analisamos as metas do campo semântico da valorização profissional do magistério público da educação básica, delimita-se a discussão ao texto das metas 17 e 18³⁶, com respectivas estratégias, como as mais enfáticas sobre o tema.

A meta 17, a ser cumprida até junho de 2020, foca a valorização e a remuneração e, em suas estratégias, percebe que a remuneração deverá estar estritamente inter-relacionada ao Piso Salarial Profissional Nacional, cabendo ao Ministério da Educação, o acompanhamento da atualização dos valores do Piso (Estratégia 17.1). Outra estratégia (a 17.3) desta meta diz respeito aos planos de carreira, também submissos à Lei do Piso, procurando garantir a remuneração para o cumprimento de jornada de trabalho em único estabelecimento de ensino, aproximando-se da proposta de política de dedicação exclusiva para os professores.

³⁶ Outras metas e inúmeras estratégias apresentadas pelo PNE discorrem sobre temas do campo específico da valorização do magistério.

Para isto, a União deverá ampliar os recursos repassados aos entes federados para o financiamento de políticas públicas de valorização (17.4).

QUADRO 6 – SÍNTESE DA META 17 DO PNE – 2014-2024

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.	17.1 constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;	- Valorização profissional associada à remuneração - Remuneração associada ao Piso Salarial Profissional Nacional
	17.3 implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica , observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 , com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar ;	- Carreira profissional estabelecida a partir de planos de carreira - Planos de carreira relacionados aos critérios da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional - Carreira e remuneração relacionadas à dedicação exclusiva
	17.4 ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.	- Financiamento da União para políticas de valorização do magistério público - valorização associada ao Piso Salarial Profissional Nacional

A **meta 18**, com prazo de cumprimento de 2 (dois) anos, ou seja, até 2016, aborda a questão específica dos planos de carreira, inter-relacionando-se à Estratégia 17.3. Ratifica-se, novamente, a relação entre carreira e remuneração com esta última vinculada ao Piso dos professores. Assim, para o ingresso na carreira, exige-se o provimento efetivo nos cargos específicos (Estratégia 18.1), com a garantia de processos de formação e remuneração condigna, com a implementação de avaliação do desempenho.

QUADRO 7 - SÍNTESE DA META 18 DO PNE – 2014-2024

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.1 estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;	- Carreira relacionada ao provimento efetivo de profissionais da educação
	18.2 implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada , a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;	- carreira relacionada a processos de formação para “profissionais iniciantes” - carreira e “avaliação documentada” do estágio probatório
	18.3 realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;	- Carreira e prova nacional para profissionais do magistério
	18.4 prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;	- Carreira associada à formação - Remuneração para qualificação profissional
	18.7 priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;	- Vinculação das transferências de recursos federais aos planos de carreira
	18.8 estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.	- Comissões permanentes para pensar os Planos de carreira

As estratégias apresentadas nesta meta incorporam a necessidade de sistema de carreiras como políticas de estado, reconhecendo, no espírito da lei, que a valorização profissional não poderá ser efetivada sem a garantia desta condição.

Para o estabelecimento destes sistemas, entretanto, na perspectiva do Sistema Nacional Articulado, os entes federados devem seguir diretrizes construídas nacionalmente, ou seja, diretrizes nacionais de carreira que efetivem os princípios de valorização do magistério público e reformulem as atuais práticas de estados e municípios que negam os direitos profissionais desta classe de trabalhadores.

2.6 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES: REFORMULANDO A CARREIRA

No contexto jurídico-legal da valorização dos profissionais da educação escolar pública e/ou do magistério público, o Conselho Nacional de Educação (CNE) exerce papel fundamental, sobretudo mediante a análise de questões específicas e no processo decisório encerrado na publicação de resoluções e pareceres, especialmente, em nosso caso, da Câmara de Educação Básica (CEB), e, assim, tendo caráter normativo, o CNE confirma a legislação educacional vigente, regulamentando procedimentos e especificando políticas educacionais que devem seguir os padrões legais.

Em relação à valorização dos professores da Educação Básica, o CNE reconhece a construção de sistemas de carreira como estratégias jurídico-legais obrigatórias, consideradas como as mais adequadas para a implementação de políticas públicas que atendam aos desafios históricos da valorização docente. Na compreensão do CNE, a valorização profissional do magistério é subjacente à carreira sistematicamente articulada.

Com base nos dispositivos da nova LDB, a CEB do CNE, mediante a **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**³⁷, “Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, visando atender, também, o disposto nos artigos 9º e 10 da Lei 9.424/1996, que cria o FUNDEF, e conforme o Parecer 10/1997, homologado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 25 de setembro de 1997.

³⁷ Revogada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009.

Esta resolução, a primeira a especificar a carreira profissional de professores no Brasil, ratificando a legislação educacional vigente, estabelece que os “novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério Público deverão observar às diretrizes fixadas por esta Resolução” (Art. 1º), definindo e especificando os profissionais do magistério (Art. 2º), bem como reafirmando que o “ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos” (Art. 3º), considerando, ainda, a “experiência docente mínima”, constituída como “pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência” (§1º, Art. 3º).

No art. 4º, a resolução apresenta as exigências mínimas de qualificação para o exercício da docência, desde a formação em nível médio, na modalidade normal, até a de nível superior. O art. 5º estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino, que, “no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, enviaresão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício”. Tais programas deveriam incluir a formação em nível superior e “programas de aperfeiçoamento em serviço”, enfatizando, nos de I a III, do parágrafo único, alguns critérios que devem ser considerados na implementação destes programas.

O art. 6º estabelece os critérios gerais e específicos que devem ser observados na formulação dos novos PCCR do magistério, enfatizando, nos incisos de I a VIII, entre outros elementos, a jornada de trabalho, férias e recessos e incentivos de progressão funcional.

I - não serão incluídos benefícios que impliquem afastamento da escola, tais como faltas abonadas, justificativas ou licenças, não previstas na Constituição Federal;

II - a cedência para outras funções fora do sistema de ensino só será admitida sem ônus para o sistema de origem do integrante da carreira de magistério;

III - as docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares deverão ser assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano;

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual

entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V - a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio;

VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

VII - não deverão ser permitidas incorporações de quaisquer gratificações por funções dentro ou fora do sistema de ensino aos vencimentos e proventos de aposentadoria;

VIII - a passagem do docente de um cargo de atuação para outro só deverá ser permitida mediante concurso, admitido o exercício a título precário apenas quando indispensável para o atendimento à necessidade do serviço.

O inciso V, deste art. 6º, determina que a remuneração deve contemplar os diferentes níveis de titulação/formação, estabelecendo um teto (percentual máximo) de 50% de diferenciação entre os valores percebidos pelos profissionais de nível médio e os de nível superior. Este dispositivo, vigente à época, não foi respeitado na lei que define o Piso Salarial Profissional Nacional.

Na sequência, no Inciso VI, a resolução trata dos incentivos de progressão funcional, exclusivamente focados na “qualificação de trabalho docente”, numa visão tradicional de carreira. Tais incentivos serão concedidos mediante (i) dedicação exclusiva; (ii) desempenho no trabalho; (iii) qualificação, (iv) tempo de serviço e (v) avaliações periódicas. Assim, por este inciso, a progressão funcional será constituída dentro da carreira, implicando acréscimos de salários e mudanças

de classes ou subclasses, respeitando a isonomia salarial, constitucionalmente estabelecida.

O art. 7º detalha que a “remuneração dos docentes do ensino fundamental deverá ser definida em uma escala cujo ponto médio terá como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal”, devendo considerar o custo médio aluno-ano, a partir dos valores do FUNDEF, e a jornada de trabalho e a quantidade de alunos por professor. Os valores resultantes seriam constituídos como “referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio” (Inciso V).

Embora tenha tido uma importância primária, esta resolução não foi respeitada pela maioria dos entes federados, especialmente no âmbito dos municípios, mantendo-se os problemas inerentes à valorização do magistério público e respectiva remuneração que não atendia aos imperativos legais.

Por força das inúmeras mudanças na legislação educacional, esta resolução foi revogada, no todo, pela **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009**, que “fixa as diretrizes nacionais para os Planos de carreira e remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”, atendendo demanda histórica dos trabalhadores em educação. Nesta nova resolução, os pressupostos legais de valorização docente estão explicitamente indicados como metas a serem cumpridas mediante políticas públicas a partir de um sistema de carreira constituído na incorporação da formação e da remuneração como elementos articuladores da profissionalidade docente.

Nesta Resolução, a existência de planos de carreira configura-se como a primeira grande exigência para a implementação da valorização profissional do magistério público. Desta forma, cumprindo o papel normativo, o CNE resolve fixar diretrizes nacionais para os planos de carreira que, sob o fundamento legal, têm caráter obrigatório. E, além dos planos de carreira, o tema da remuneração ganha realce específico em conformidade com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial dos professores.

Retomando a Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008 – que define os profissionais do magistério -, a resolução dos Planos de Carreira especifica no §1º do art. 2º:

São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica [...].

Esta definição, em vista da aplicabilidade da Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, foi considerada um marco de fundamental importância no processo de valorização dos profissionais do magistério, especialmente dos professores, pois, para o CNE/CEB, na forma da lei, os planos de carreira devem ser estruturados a partir do reconhecimento destes profissionais, mediante instrumentos de valorização. Neste sentido, o art. 4º é explícito:

As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério [...], dentro dos seguintes princípios:

[...]

II – acesso à carreira por concurso público [...];

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

IV – reconhecimento da importância da carreira [...] e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI – valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII – jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo 40 (quarenta) horas semanais [...];

VIII – incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Vale salientar que estes princípios, especificados “sob o peso da lei”, devem ser incorporados aos planos de carreira e remuneração dos profissionais do

magistério público. Tais princípios ratificam direitos historicamente reivindicados e, alguns, anteriores inseridos na Constituição de 1988 e legislação educacional brasileira, como a exigência do concurso público para acesso à carreira. Além disto, outros elementos são fundamentais para a ampliação das políticas públicas de valorização docente, como o discurso de reconhecimento da importância do magistério público e a previsão de ações que devam efetivar a equiparação salarial entre professores e outras categorias profissionais.

Tem-se, ainda, a questão da progressão salarial associada à percepção de incentivos que considerem o próprio trabalho docente (“experiência” e “desempenho”) e processos de formação (“titulação”, “atualização e aperfeiçoamento profissional”). Ressalta-se que a progressão acontece pelo acréscimo de valor pecuniário ao vencimento básico ou inicial do profissional, conforme escala com percentuais definidos de acordo com a legislação específica do ente federado. Desta forma, práticas de incorporação de gratificações ou bônus à composição da remuneração, e não dos vencimentos, constitui, pelo entendimento legal, prática de desvalorização. A progressão salarial por desempenho implica em processo continuado e sistemático de avaliação, cujos planos de carreira devem prever, com ampla participação dos profissionais do magistério. E, assim, a progressão poderá acontecer de acordo com o tempo de serviço prestado, configurando-se como princípio de valorização.

Outro elemento fundamental é a especificação da dedicação exclusiva como um direito dos profissionais que passariam a trabalhar em uma única unidade escolar, em tempo integral, com jornada de trabalho compatível, associada aos processos de formação continuada. No entanto, a maior inovação é em relação à remuneração - adjetiva como “condigna” - estritamente relacionada com a Lei que cria o PSPN. Desta forma, os planos de carreira devem estabelecer vencimentos ou salários iniciais iguais ou superiores aos valores do PSPN, dentro de um sistema de carreira que se configure como uma política pública de valorização profissional.

No tocante a este item, a Resolução em epígrafe estabelece, no art. 5º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, quando da adequação dos seus planos de carreira aos dispositivos da lei do FUNDEB e do PSPN, devem observar as seguintes diretrizes:

IV – fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação profissional;

V – diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

VI – assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal;

VII – manter comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade;

Dentre estes últimos instrumentos, o amplamente discutido padrão de qualidade tem se tornado o centro dos debates políticos em torno da educação: Como garantir uma educação de qualidade? É possível ter um padrão de qualidade para a educação? Estas e outras questões ainda se configuram como abertas, em discussão.

Por fim, ao tratar destes aspectos, este “apanhado” jurídico-legal não desconsidera a diversidade de leis estaduais e municipais, ordinárias e complementares, que interferem nas políticas de valorização dos professores. No entanto, todas as legislações, por hierarquia jurídica, devem manter estreita relação de submissão aos marcos legais nacionais.

O estudo sistemático das políticas de valorização de professores, a partir do delineamento de aspectos histórico-conceituais e jurídico-legais, indica que o entendimento tradicional a este respeito segue um padrão, associando, progressivamente, (i) formação, (ii) carreira e (iii) remuneração como elementos inseparáveis das políticas públicas educacionais de valorização profissional docente.

Neste contexto, a legislação educacional especifica que a formação deve garantir o ingresso e a progressão na carreira profissional, cuja remuneração deverá ser condigna, proporcional à jornada de trabalho e à formação, constituindo-se como um direito de natureza social, reconhecidamente fundamental e subjetivo.

3 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS: (DES)VALORIZAÇÃO?

RESUMO INDICATIVO

Em crítica às estratégias neoliberais que fundamentam as atuais políticas públicas de educação, faz-se análise sobre a remuneração variável de professores/as, considerando-a a partir das discussões sobre (des)valorização profissional. Distinguem-se, em breves definições, alguns termos e expressões específicas do Direito do trabalho aplicadas às carreiras docentes, como salário, vencimento e remuneração e, em seguida, aborda-se a remuneração de professores/as, concebendo-a a partir de suas implicações teórico-conceituais e correlacionadas aos pressupostos da remuneração variável do magistério público da Educação Básica. Destaca-se, por fim, algumas experiências de remuneração variável no Brasil - especialmente em municípios paraibanos – e em outros países, contextualizando as abordagens.

A valorização de professores/as, como historicamente compreendida, seja a partir de aproximações textuais, com documentos político-administrativos e institucionais; seja no contexto de elaboração jurídico-legal, seja no pensamento pedagógico-filosófico nacional, sempre esteve associada à discussão sobre qualidade do ensino e vinculada ao âmbito da gestão escolar. Mesmo quando o entendimento de qualidade apresenta-se como limitado a indicadores quantitativos - que especificam índices e objetivam mensurações restritas ou amplas, em larga escala -, percebe-se a correspondência entre a ideia abstrata e polissêmica de qualidade e o discurso oficial de valorização profissional dos/as professores/as, especialmente nos últimos 30 (trinta) anos, quando estes temas (qualidade de ensino e valorização docente), impelidos pelas reformas políticas e estruturais, assumiram o centro de argumentação paradoxal das políticas públicas.

No contexto de reforma do aparelho do Estado, por meio de diretrizes neoliberais, os discursos foram ampliados e ressignificados, mantendo-se antigas práticas – como a estrutura tradicional de reajuste de salários dentro da carreira - e implementando novas ações pautadas na lógica mercantil, a exemplo da

desregulamentação e da privatização, integrando-as ao trabalho docente e vinculadas aos princípios da (i) eficiência, da (ii) eficácia e da (iii) produtividade que, conforme aborda Saviani (2010), caracterizam o *neoprodutivismo*, transformando o campo educacional, pelo gerencialismo, em um espaço mercadológico. Consequentemente, para medir a qualidade na produtividade, foram criados inúmeros mecanismos de avaliação, cujo objetivo central era o de melhorar a própria qualidade mensurada.

O Neoliberalismo, com seu fundamento produtivo, implicando na flexibilização das relações de trabalho, ampliando os mercados e suprimindo direitos, redefiniu os horizontes do Estado, minimizando suas responsabilidades e influenciando os processos de elaboração das políticas públicas, quase sempre caracterizadas como ações meramente governamentais, revestidas com muita propaganda e *marketing* eleitoral. Neste ínterim, as políticas – agora adjetivas como neoliberais – associam a qualidade à produtividade, isto é, qualidade tem quem mais produz e, para produzir mais, entende-se, vale aplicar estratégias de fomento à competitividade para que os indivíduos possam ser responsabilizados pelos resultados de sua produção e, assim, conforme os percursos avaliativos, serem, ou não, recompensados com incentivos financeiros que objetivam, mais ainda, alimentar o ciclo de produção. E, focando o produto como resultado dos processos, nega-se a complexidade destes últimos, impondo o que Rodrigues e Oliveira (2003, p. 2) chamam de “disseminação da cultura do desempenho” e fortalecendo “a ideologia da responsabilização” (*ibidem.*).

Neste contexto, a remuneração de professores/as passa a ser considerada elemento fundamental no processo de valorização/desvalorização profissional e, discute-se, agora, as melhores formas de pagar aos/às docentes, incentivando-os/as a produzir as mudanças necessárias para a superação de baixos índices quantificados medidos pela avaliação da qualidade do ensino. Assim, as estruturas salariais são questionadas e os sistemas de carreira revistos, inserindo-se novas modalidades de pagamento e flexibilizando as remunerações, inserindo-se a perspectiva estratégica do mérito e/ou o desempenho.

3.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS

O universo jurídico-legal do Direito do trabalho especifica salário, vencimento e remuneração, distinguindo-os nas relações trabalhistas para fins de percepção. Desta forma, os termos salário e vencimento – sinônimos - equivalem ao valor pecuniário em retribuição pelo exercício efetivo de cargo, considerando classes, subclasses, níveis, referências e progressões, sendo fixado em lei e nunca inferior, no caso brasileiro, ao salário mínimo estabelecido nacionalmente, variando de acordo com as especificidades profissionais. Salário e vencimento se diferem, apenas, pelo setor de uso, ou seja, utiliza-se o termo salário sob o regime próprio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no setor privado; e vencimento, valor ajustável, fixado em lei, aplicado aos servidores públicos.

As expressões “vencimento inicial” e “vencimento básico” – também sinônimas – explicitam, na forma da lei, o valor de retribuição no primeiro nível ou referência de cada classe e/ou subclasse de um cargo público específico, obedecendo às progressões funcionais que apresentam valores percentualmente superiores, horizontal e verticalmente.

O vocábulo “vencimentos”, no plural, em alguns casos, equivale à semântica de “remuneração”. Esta, por sua vez, corresponde ao valor do salário ou vencimento acrescido das demais vantagens financeiras próprias do cargo, ou por exercício de função, asseguradas por lei. As vantagens – que não incidem sobre o valor do vencimento - são as mais diversas e, exceto aquelas legalmente obrigatórias, são estabelecidas a critério dos entes federados, constituídas por interesses administrativos.

Ressalta-se que o pagamento do salário ou vencimento está vinculado, geralmente, à periodicidade dos serviços prestados, subordinando-se a jornadas de trabalho estabelecidas. No caso do serviço público, o pagamento é sempre mensal e o valor percebido sofre, anualmente, conforme a data-base, reajustes com percentuais variantes, gerando, assim, uma diversidade salarial, mantendo, em certos aspectos, diferenças geradoras de desigualdades. A data-base é a data ou mês em que os profissionais recebem o reajuste no vencimento.

No tocante aos/às trabalhadores/as da educação, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) – uma lei de iniciativa do Poder Executivo - define

os valores e os percentuais de reajuste, a partir da data-base³⁸, bem como determina critérios específicos para a valorização profissional associada à remuneração, estabelecendo, dentro de um sistema próprio de carreira, legalmente construído, em tese, sob a égide constitucional, uma política pública. A partir do estabelecimento do Piso³⁹ Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério público da Educação Básica, o vencimento inicial ou básico será, no mínimo, o valor especificado mediante atualização anual.

Todas estas questões implicam em sistemas de carreira. Estes, obrigatórios no serviço público, são constituídos sob a autonomia dos entes federados, com fundamentos constitucionais, sendo arquitetados a partir dos pressupostos do direito público do trabalho. No caso específico dos/as professores/as, a base legal dos mencionados sistemas de carreira constitui-se da seguinte maneira, de acordo com a estrutura do ente federado:

Nos **estados**, a base legal da carreira docente é pensada a partir da (i) Constituição Federal e, depois, considera-se (ii) a Constituição do estado, (iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (iv) o Plano Nacional de Educação, (v) o Plano Estadual de Educação, (vi) o Regime jurídico próprio e (vii) o Estatuto dos servidores.

Nos **municípios**, esta base é composta, hierarquicamente, a partir da (i) Constituição Federal, seguindo-se (ii) a Constituição do estado, (iii) a Lei Orgânica Municipal, (iv) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (v) o Plano Nacional de Educação (PNE), (vi) o Plano Estadual de Educação (PEE), (vii) Plano Municipal de Educação (PME), (viii) o Regime jurídico próprio e (ix) o Estatuto dos servidores (MOURA, 2013b, p. 89).

Desta base legal – tanto nos estados como nos municípios - originam-se os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), concebidos como o *corpus* do sistema de carreira (MOURA, 2013b), respeitando-se a “hierarquia” das leis, da esfera nacional à municipal. E, assim, os PCCR consideram a lei que institui o respectivo sistema de ensino e as deliberações (resoluções e pareceres) do Conselho Estadual de Educação (CEE) e, no caso dos municípios, também, as do

³⁸ Com o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos professores, a data-base para os reajustes passou a ser o mês de janeiro.

³⁹ Piso salarial é o valor mínimo e inicial de vencimento de determinado cargo, estipulado em lei, ao contrário do “teto salarial” que é o maior valor possível a ser pago.

Conselho Municipal de Educação (CME), enquanto órgãos normativos (MOURA, 2010).

Outras legislações – ordinárias ou complementares – delineiam questões específicas da carreira docente, conforme atribuições dos poderes Executivo e Legislativo, acrescentando ou suprimindo princípios e/ou dispositivos na política pública de valorização docente, respeitando-se os direitos. Conclui-se, pois, que esta política é resultante do sistema de carreira e que, assim, fora deste, não há valorização profissional, mas, tão somente, estratégias de incentivo à produtividade e à competição que culminam, geralmente, em discriminação profissional, destacando os “bons” e os “maus” docentes (MOURA, 2013b).

Neste sentido, a remuneração dos/as professores/as, compondo a tríade tradicional da valorização profissional, sob o questionamento das investidas neoliberalistas, passa a ser ressignificada pela inserção das concepções de Mercado, objetivando tornar o processo de retribuição pecuniária do serviço público equívale à dos setores privados, variando valores percebíveis e associando-os ao desempenho profissional, dentro do discurso de superação dos moldes tradicionais.

3.2 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL: A “SUPERAÇÃO DO TRADICIONAL”?

A partir de inúmeras experiências em distritos escolares dos Estados Unidos da América (EUA), retomadas na década de 1980, sob influência da economia global, vinculadas às críticas sobre os tradicionais modelos das estruturas salariais dos/as professores/as, as práticas de pagamento variável no setor público, mediante bonificações por produtividade, rompem os padrões e as escalas de remuneração vigentes e, conseqüentemente, implantam uma série de iniciativas de diferenciação salarial, com valores variáveis e flexíveis, fundadas na meritocracia e na avaliação objetiva do desempenho.

As insatisfações em relação aos salários e às carreiras docentes alcançaram os processos de elaboração de políticas educacionais e os debates em torno da melhoria da qualidade da educação, indicando, por um lado, que as atuais estruturas remuneratórias fomentavam o “igualitarismo profissional” e, por isso, não valorizavam os/as professores/as e, conseqüentemente, não impulsionavam a

qualidade do ensino e das institucionais educativas. Por outro lado, as iniciativas inovadoras neste campo encontravam resistência por parte de especialistas, professores/as e suas entidades representativas que alegavam que tais experiências flexibilizavam as relações de trabalho, discriminando os/as profissionais e fomentando a competição.

De acordo com Morduchowicz (2003), as insatisfações tornaram-se críticas e, estas, configuraram-se como demandas recorrentes na discussão sobre os sistemas de carreira do magistério. Os reclames apontavam a falta de incentivos financeiros – coletivos ou organizacionais e individuais – e principais desvantagens do magistério em relação às políticas salariais. Neste ínterim, Morduchowicz (2003), em documento elaborado para o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), apresenta as seguintes desvantagens gerais do modelo tradicional de carreira, segundo as críticas mais contundentes:

QUADRO 8 – DESVANTAGENS DO MODELO TRADICIONAL DE CARREIRA

1 A carreira magistral somente permite a promoção do professor para outros postos que o afastam da aula;
2 O modo de acesso a um cargo superior fomenta a busca de credenciamento e a acumulação de anos de serviço;
3 Dentro do mesmo cargo, a única diferença de remuneração entre os professores refere-se ao tempo de serviço;
4 O regime de remunerações está desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas;
5 Há marcante tendência à criação de cargos para cada uma das atividades: remuneram-se postos, e não as pessoas e as atividades que desenvolvem;
6 Há uma grande dispersão salarial entre os estados e províncias;
7 Os adicionais existentes não fazem mais que distorcer ainda mais a pirâmide salarial;
8 A escala salarial vigente paga o mesmo por diferentes esforços e aptidões.

Fonte: Morduchowicz (2003, p. 12-17).

Entre as soluções indicadas para resolver estes problemas, apresentam-se, segundo Morduchowicz (2003), as seguintes alternativas: (i) o pagamento por mérito, (ii) o pagamento por competências, (iii) carreiras escalonadas e (iv) incentivo às escolas. Tais “soluções”, supostamente, resolveriam a histórica desvalorização profissional e, conseqüentemente, com professores/as melhor remunerados/as, a

qualidade do ensino, da educação e das práticas de gestão escolar melhorariam, diferenciando remunerações e, assim, motivando ao trabalho produtivo. A ideia central para estimular a qualidade – evidentemente necessária – seria, neste contexto, a remuneração competitiva.

[...] a justificativa do pagamento por mérito reside, em última instância, no raciocínio de que se os professores forem remunerados competitivamente em função de seus respectivos desempenhos trabalharão mais, e os mais eficazes serão recompensados monetariamente (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 22).

Os defensores desta proposta indicam que o pagamento por mérito possibilita a existência de docentes motivados/as – “por estímulos monetários” – e “a oportunidade de obter este tipo de remuneração incentivá-los-ia a um comportamento de superação que melhor os posicionasse em sua carreira profissional” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 22). No entanto, conforme este autor, o pagamento por mérito encontra inúmeros fatores que prejudicam a sua implantação e, em análise sintética, aborda os principais elementos que seriam obstáculos ao pagamento meritocrático.

QUADRO 9 – FATORES QUE PREJUDICAM A IMPLANTAÇÃO DO PAGAMENTO POR MÉRITO

1 A dificuldade da medição;
2 Limitação dos recursos a repartir;
3 Sua utilização como represália e não como estímulo;
4 O risco de uma carga de trabalho maior;
5 Qualidade maior não se deve a uma contribuição individual;
6 Alguns poucos professores são recompensados, mas o nível geral de ensino não se eleva.

Fonte: Morduchowicz (2003, p. 22-26).

Com base nas assertivas deste autor, pode-se afirmar que o pagamento por mérito é essencialmente discriminatório e, por focar os processos de avaliação de desempenho, configura-se como uma espécie de recompensa profissional, mantendo-se, contraditoriamente, de modo geral, os baixos salários percebidos, variando nos valores de vantagens temporais associadas à produção, não se constituindo efetivamente como política pública de valorização docente, “mas, sim,

como estratégias e incentivos com bônus e/ou premiações pontuais para uma parte dos/as profissionais do magistério” (MOURA, 2013a, p. 24). O pagamento por mérito estimula, segundo seus contestadores, a competitividade e a produtividade, aumentando a carga horária de trabalho e os problemas decorrentes da pressão imposta para o alcance de resultados, mediante o cumprimento de metas temporalizadas.

Ao lado do pagamento por mérito, Morduchowicz (2003) apresenta outras 3 (três) modalidades de remuneração variável: carreiras escalonadas⁴⁰, pagamento por competências e incentivo às escolas. No entanto, estes modelos consistem, basicamente, no oferecimento de bonificações aos/às profissionais e/ou instituições de ensino que superarem padrões anteriores mensurados por avaliações externas, de larga escala.

No tocante ao modelo de incentivos às escolas, as experiências indicam que o foco está restrito à autonomia escolar, cobrada para atingir resultados em metas preestabelecidas. Segundo Morduchowicz (2003, p. 37), há dois tipos de incentivos: (i) *ex ante*, que “incentivam processos” e (ii) *ex post*, que “premiam resultados”.

[...] a vantagem de um sistema de incentivos a processos (*ex ante*) é que permite promover e direcionar as atividades valorizadas pelos responsáveis pela educação. Sua maior contribuição talvez decorra da possibilidade de prover fundos às escolas para que desenvolvam ações para as quais eles nunca sejam suficientes, ou sequer estejam disponíveis.

[...] a vantagem de um sistema de incentivos a resultados (*ex post*) é que, ao premiá-los, tem-se a garantia de que já foram alcançados. Ainda que a utilização dos valores monetários destinados às escolas segundo este conceito também possa estar sujeita a regulamentações, estas costumam dar mais liberdade de ação quanto à sua distribuição, por se entender que as escolas souberam organizar-se para alcançar os resultados desejados e, neste sentido, deve-se respeitar – sempre dentro de certos limites, naturalmente – o caminho empreendido (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 37-38).

Focados na “promoção da autonomia institucional” (*idem.*, p. 37), os incentivos *ex ante* são repassados às escolas mediante processos de elaboração de

⁴⁰ Em conformidade com os objetivos desta pesquisa, não se aborda, aqui, o modelo de carreiras escalonadas, compreendendo que este extrapola o objeto de investigação.

projetos com definição de metas e prioridades vinculadas aos critérios gerais que regulamentam as transferências de recursos⁴¹. Estes modelos, em síntese, forçam a responsabilização docente pelos resultados alcançados. A Tabela 15 especifica o tipo de responsabilização diante das estratégias de remuneração variável.

QUADRO 10 – TIPOS DE RESPONSABILIZAÇÃO

Responsabilização individual	Responsabilização coletiva ou institucional
Pagamento por mérito	Incentivos às escolas
Carreiras escalonadas	
Pagamento por competências	

Fonte: Caracterização adaptada pelo pesquisador (2014)

Estas 4 (quatro) estratégias, isoladas ou associadas, constituem uma “política” de remuneração variável, construída na gênese do campo industrial, focada na meritocracia e/ou no desempenho, objetivando, pela responsabilização profissional e diminuição progressiva da participação e/ou intervenção efetiva do Estado, a melhoria da qualidade da educação, em adoção aos modelos gerencialistas. Neste contexto argumentativo, Cassettari (2012, p. 2), com fundamento em Wiscombe (2002, p. 134), alerta que este tipo de pagamento rompe o modelo tradicional, negando-o como valorização:

As iniciativas partem do princípio que a diferenciação salarial com base no tempo de serviço, na formação adquirida e nos cargos ocupados, não é suficiente para recompensar os esforços (individuais ou coletivos) que resultam em melhorias para o desempenho global das empresas, sendo necessários incentivos financeiros que motivem os profissionais a trabalhar mais e melhor.

Originário do campo empresarial, este sistema remuneratório alcança o setor público impulsionado pela globalização que, ao ampliar a visibilidade de iniciativas locais, contextualmente considerados pelos governos como experiências bem sucedidas, especialmente na Europa e na América do Norte, expandiu, dentro da lógica neoliberal, as práticas de incentivo ao aumento da produtividade. O

⁴¹ No Brasil, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) representa um exemplo deste modelo de financiamento.

neoliberalismo, pregando a desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas, faz da responsabilização docente uma meta administrativa que, associada à eficiência, requer a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Os paralelos e conflitos construídos por este novo sistema de remuneração implicam no entendimento – político-administrativo e jurídico-legal - sobre a polêmica gerada a partir da associação entre os principais intentos de qualidade que, intrinsecamente, se correlacionam: (i) a qualidade do trabalho docente e (ii) a qualidade da educação.

[...] os defensores dessas propostas acreditam que esse modelo de remuneração pode colaborar para a atração e retenção dos melhores profissionais; motivar performances desejáveis; incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores; favorecer a consolidação de uma cultura empresarial baseada na inovação, na competência e na participação; reforçar e definir a estrutura e hierarquia da organização; e relacionar os custos com salários à produtividade da empresa (CASSETTARI, 2012, p. 2).

Cassettari (2012), Pontual (2008), Moura (2013a) entendem que remunerar baseado no mérito ou no desempenho implica em avaliar, e, neste sentido, questiona-se: Como avaliar de forma justa, garantindo efetivamente que a diferença salarial seja justificada diante da complexidade dos padrões inter-relacionais do trabalho docente? E mais: A diferenciação salarial, que beneficia uns e outros não, valoriza os/as professores/as? Este tipo de “política” de remuneração impacta positivamente na qualidade da educação? Se sim, como? Se não, porque associam-na a este pressuposto?

[...] os defensores do pagamento por performance acreditam que, a fim de alcançar uma maior remuneração, os professores irão trabalhar mais e melhor, impactando o desempenho de suas escolas e sistemas educacionais (CASSETTARI, 2012, p. 2).

Esta é uma visão que sintetiza as concepções que dizem respeito à responsabilização docente pelo desempenho e pela qualidade da educação, considerando fatores relativos à aprendizagem dos/as alunos/as (BROOKE, 2006),

evidenciando a perspectiva neoliberal e seus impulsos mercantis dentro da educação.

As discussões sobre condições de trabalho geralmente não estão inseridas neste panorama, pois, para os governos – sob o prisma gerencialista -, a ideia de premiar professores estimula-os a buscar melhores condições de trabalho dentro das escolas e, conseqüentemente, a melhorar o desempenho para obter mais ganhos pecuniários, gerando, assim, uma melhor qualidade da educação. Neste sentido, as melhores condições de trabalho seriam competência dos/as professores/as. Este argumento autoriza o Estado a diminuir a intervenção na gestão educacional e amplia, em decorrência, as responsabilidades do magistério público (BROOKE, 2008).

No caso específico do Brasil, este argumento sobre as condições de trabalho como responsabilidade docente se constitui como afronta à legislação educacional que prever, no arcabouço dos direitos, que as condições de trabalho são parte do dever do Estado para a garantia do padrão de qualidade.

3.2.1 O modelo tradicional e o novo modelo: dicotomias

No Brasil, de modo tradicional, os sistemas de ensino remuneram os/as professores/as a partir do estabelecimento de vencimento inicial/básico, fixado em lei, variando, de profissional para profissional, segundo o (i) tempo de serviço (progressão horizontal) e (ii) o nível de escolaridade ou titulação (progressão vertical), com classes, subclasses, níveis e/ou referências para o pagamento salarial (CASSETARI, 2010; BARBOSA, 2011). No entanto, além do tempo de serviço e da titulação, a legislação educacional, a partir da LDB – já assumindo o discurso privatista -, aborda a avaliação do desempenho como elemento a ser considerado no estabelecimento da remuneração docente, que, na autonomia dos sistemas de ensino, incide sobre a política salarial, variando as remunerações, dentro da carreira.

Nos últimos anos, diante da ausência de regulamentação sobre a avaliação do desempenho, este modelo tradicional tem sido questionado e as legislações educacionais de alguns estados e municípios já dispõem a respeito de outros elementos que deveriam ser considerados para o estabelecimento de uma

política de remuneração profissional. Estes “outros elementos” vêm acompanhados pelo discurso da valorização docente, focando as políticas de remuneração que - constituídas sob a égide jurídico-legal - são implementadas mediante modelos administrativos de ordem executiva.

Nos últimos anos, estes modelos têm se diferenciado, incorporando a meritocracia - própria dos sistemas privados empresariais – no serviço público, formatando novos modelos de pagamento, denominados por Cassettari (2012) como “modelos de remuneração por desempenho”, configurados por (i) pagamento por mérito individual, (ii) bonificação com base no resultado das escolas e (iii) pagamento com base nos conhecimentos e habilidades dos/as professores/as.

Neste novo sistema, os governos efetivam o pagamento docente considerando a performance dos sujeitos a partir de metas, padrões e condições de trabalho, aferidos mediante avaliação do desempenho que gera uma remuneração diferenciada. Entretanto, conforme Cassettari (2012), uma das características deste sistema de remuneração é sua provisoriedade, ou seja, a maioria dos programas, quase sempre pelos motivos categorizados por Morduchowicz (2003), não persiste por mais de 5 (cinco) anos, sendo reformado substancialmente, mudando suas bases de aplicação e funcionalidades e, ainda, sob o tom do aperfeiçoamento, mudam nomes, aplicações, estilos, critérios de pagamento e valores.

A descontinuidade, portanto, evidencia além da falta de recursos financeiros – em alguns casos -, a desistência dos governos que sofrem - em outros casos -, por pressão dos/as professores/as (CASSETTARI, 2012) e suas entidades representativas que alegam que estes programas de remuneração por mérito são proposições governamentais e não políticas públicas e, desta forma, não se constituem em respeito aos direitos de carreira, mas apenas cria vantagens temporárias, fomentando uma cultura local de apoio à bonificação e premiações que serve às estratégias político-eleitorais.

Neste ínterim, argumentando sobre esta nova perspectiva governamental, Moura (2013a) afirma que:

[...] a política de remuneração variável flexibiliza o sistema de carreira e rompe com direitos legalmente conquistados, implicando negativamente na qualidade do trabalho docente e, assim, contradizendo o próprio objetivo de fomento à qualidade da educação (MOURA, 2013a, p. 26).

É neste contexto que surge a remuneração variável, flexível – já amplamente utilizada no setor privado, nos mercados – com base no desempenho funcional – e que, na educação pública, associa-se, como as experiências concluídas ou em andamento exprimem, aos objetivos de melhoria da qualidade do ensino.

A qualidade, quantitativamente inter-relacionada ao desempenho dos/as alunos/as e escolas, e mensurada mediante testes padronizados, em larga escala, responsabiliza os/as professores/as pelos resultados, remunerando-os de forma variável, mantendo, por outro lado, o vencimento básico fixo, na forma da lei, obedecendo às progressões horizontal e vertical. E, assim, a remuneração assume a condução das políticas de valorização docente, tornando-se seu eixo articulador e a maior reivindicação dos/as profissionais e suas entidades organizativas.

As práticas de remuneração flexível, seja por mérito, seja por desempenho, têm origem em iniciativas mercadológicas de incentivo à competitividade, instigando o desempenho diferenciado por parte de empresas privadas, focando a capacidade de produção e acumulação de produtos, consolidando a meritocracia no serviço público. Esta, que é uma conquista dos processos históricos da burguesia, torna-se contrária ao direito profissional quando associada à competitividade para a diferenciação salarial, negando as condições de trabalho.

Aprofundado a caracterização deste modelo remuneratório, ressaltamos que os principais elementos da remuneração variável são os bônus e as premiações, sejam (i) de aumento – quando incidem sobre a progressão funcional, tendo caráter continuado por tempo indeterminado -, sejam (ii) por desempenho – quando apenas premiam com base na avaliação do desempenho ou a partir de resultados de avaliações externas, tendo, neste sentido, caráter descontinuado por tempo determinado.

Através de um bônus por desempenho para professores, espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim o professor a aumentar seu esforço dentro de sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão (PONTUAL, 2008, p. 5).

Pontual (2008, p. 4), focando as pesquisas e experiências sobre remuneração variável, visando “uma política inovadora e promissora de melhoria da qualidade da educação”, em diálogo internacional, apresenta os Estados Unidos da América (EUA) como os primeiros a associarem remuneração e avaliação do desempenho de alunos/as e professores/as para o pagamento destes últimos. Tanto a avaliação de professores/as como a de alunos/as assumiu o tom de políticas de responsabilização, ampliando a pressão sobre os sistemas de ensino e focando as escolas, criando estratégias para melhorar a aprendizagem.

Nos EUA, diante de baixos níveis de aprendizagem, redescobre-se, décadas depois das primeiras tentativas – como discute Ravitch (2011) -, que a remuneração variável responsabilizaria professores/as pelos resultados na melhoria da aprendizagem dos alunos/as, fomentando a qualidade do ensino, com pouco ou nenhuma intervenção do Estado. Esta autora, também pesquisadora em educação da Universidade de Nova York, foi protagonista de dois momentos fundamentais na discussão internacional sobre remuneração variável de professores/as e responsabilização docente.

Tendo assumido o cargo de secretária-adjunta de educação (1991-1993), Ravitch participou ativamente da concepção e implantação de programas de aplicação de testes educacionais padronizados, objetivando melhorar a qualidade da educação nos EUA, fundamentada na crença de que a responsabilização de professores/as, a partir do contexto escolar, e os consequentes impactos nos salários contribuiriam para que a educação superasse seus índices internos e externos (como o PISA, por exemplo).

Estes programas – geralmente implantados pelo *National Assessment Governing Board*, que também foi coordenado por Ravitch -, previam e efetivavam, pelo cumprimento de metas, conforme testes padronizados, a reforma do sistema educacional americano, a responsabilização de professores/as com base no desempenho de alunos/as, com implicações remuneratórias positivas ou negativas, e, até mesmo, o fechamento de escolas consideradas “mal avaliadas”, segundo os dados dos mencionados testes. Entretanto, analisando sistematicamente as experiências das quais ela mesma participou, Diane Ravitch constatou que os objetivos de melhoria do ensino não foram efetivamente atingidos e que as reformas implantadas acirraram a competitividade profissional (entre professores/as) e

institucional (entre escolas), favorecendo, apenas, a produção de “medo e obediência entre os educadores” (RAVITCH, 2011).

No fim eu percebi que as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação. [...] O que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: mensure, depois puna ou recompense (RAVITCH, 2001, p. 32).

Como revela esta autora, sob a égide discursiva da reforma, a punição ou a recompensa estava consignada nos processos remuneratórios, pressupondo a flexibilização das carreiras e a instabilidade profissional no exercício de cargos e funções (administradores/as e professores/as).

Os verdadeiros reformadores, disseram os críticos e editores, lutavam contra os sindicatos de professores e demandavam um pagamento por mérito baseado nos escores dos estudantes nos testes. Os verdadeiros reformadores fechavam escolas de baixa performance e demitiam administradores e professores. Os verdadeiros reformadores se opunham à estabilidade para professores (RAVITCH 2011, p. 38).

Este modelo, hoje criticado por Ravitch (2011), influenciou a maioria das iniciativas de remuneração variável e pagamento de professores/as por mérito ou desempenho estabelecidas aqui no Brasil. Todas estas experiências, inseridas na discussão sobre qualidade da educação, objetivando melhorá-la, implementam a responsabilização docente como uma das estratégias para o alcance das metas e superação dos baixos índices obtidos por avaliações de larga escala.

Dentro deste contexto, para justificar sua posição em defesa da remuneração variável, nitidamente apresentada, Pontual (2008) cita várias experiências, tanto internacionais como nacionais (do Brasil), cujas concepções sobre remuneração meritocrática – variável - especificam a valorização de professores/as como parte dos processos.

QUADRO 11 - EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL

EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS	
Cidade de Denver (Colorado).	Índia
Estado do Texas	Quênia
Estado da Flórida	Chile
Estado de Minnesota	México

Fonte: Pontual (2008).

Para Pontual (2008), as atuais experiências, neste campo, cada vez mais frequentes e populares, segundo sua perspectiva argumentativa, estão em processo de aprimoramento, consolidando-se como política pública, cujas vantagens e desvantagens impactam na qualidade do ensino.

Seguindo esta linha de pensamento, a experiência do México vincula a promoção à carreira, cujo modelo de progressão funcional é próximo ao modelo tradicional do Brasil, considerando horizontalidade e verticalidade. Assim, o foco do governo mexicano era a carreira e, conforme Pontual (2008, p.10), a “experiência mexicana se refere ao programa Carrera Magisterial, que criou um novo plano de carreira para os professores mexicanos que visava promover os professores com base no seu desempenho”. O programa citado pontuava os docentes a partir das seguintes áreas: (i) educação (que se referia à formação inicial), (ii) anos de experiência (equivalente ao tempo de serviço, no Brasil), (iii) formação continuada (participação do/a professor/a na capacitação em serviço), (iv) avaliação do diretor (sobre o professor), (v) teste sobre conteúdos gerais e específicos (uma espécie de prova de conhecimentos curriculares) e (vi) desempenho do aluno (medido por provas e testes padronizados ou não). Neste percurso, a maior pontuação era atribuída a esta última área – focada no aluno -, podendo variar até 20 pontos (PONTUAL, 2008).

Ao refletir sobre estas experiências internacionais, Pontual (2008) reconhece que os modelos de remuneração variável não são políticas padronizadas, com características uniformes, mas se constituem como modelos em constante diferenciação político-administrativa.

Não só os bônus são calculados e oferecidos em formatos e com frequência completamente diversas, mas são diversas também as formas de medir o desempenho dos professores, com alguns programas usando somente avaliações externas dos alunos [...] e ainda outros usando um conjunto de medidas que incluem não só

alguma medida do desempenho dos alunos mas também avaliações dos diretores de escola, de algum conselho ou comitê que exista na escola, ou dos pais dos alunos. Esses fatores nos impedem de resumir o efeito do bônus por desempenho para professores como se fosse uma política uniforme (PONTUAL, 2008, p. 8)

Como evidencia Pontual (2008, p. 11), “a capacidade que uma política de remuneração variável tem de incentivar o professor a melhorar o desempenho dos seus alunos será influenciada pela fórmula utilizada para quantificar e medir o desempenho do professor”, ou seja, a metodologia e os instrumentos de avaliação do desempenho do magistério podem revelar tanto melhorias como retrocessos na qualidade da educação a partir dos mesmos dados e critérios, conforme complexidade do problema e os processos de análise e interpretação dos dados e, evidentemente, dos interesses políticos em jogo.

Em consequência desta argumentação, Pontual (2008) assevera que os estudos recentes nesta área de pesquisa sugerem que, para ser efetivamente reconhecida,

[...] uma política de remuneração variável deve ser desenhada de modo a garantir que o maior número possível de professores tenha a chance de ganhar o prêmio [...], que o prêmio seja distribuído somente àqueles que realmente melhoram o desempenho de seus alunos [...] e seja alto o suficiente para ser almejado por todos os professores (PONTUAL, 2008, p. 11-12).

Esta visão sobre variar remuneração profissional mediante premiação não pode ser compreendida como política, e, menos ainda, quando adjetivada de pública, pois o elemento da universalidade (o público, o para todos), consensual na definição de uma política pública, não é atendido num processo seletivo/competitivo onde os prêmios são percebidos por alguns ou por uma maioria, mas deixando outros “de fora”, “taxados” por desempenho insuficiente. E este é um processo discriminatório que, mesmo fundado na meritocracia, fere, no caso brasileiro, o direito profissional pela inserção da competitividade que nega a percepção da retribuição pecuniária dentro do princípio de isonomia.

No Brasil, a política de remuneração variável surgiu, seguindo os padrões internacionais, a partir das avaliações sobre a educação, especialmente depois da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995,

favorecendo tanto o diagnóstico como a comparação e o estabelecimento de *ranking* da qualidade do ensino público nos estados e municípios. E, assim como nas experiências internacionais de avaliação, o SAEB impulsionou uma corrida generalizada e frenética em busca de um padrão de qualidade – não claramente estabelecido - incapaz de ser objetivamente descrito, mas que motivou a implantação de inúmeras estratégias governamentais para a superação dos índices mensurados.

Inspirado no *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa de Avaliação Internacional de Estudantes –, o SAEB avalia, bianualmente, competências e habilidades adquiridas pelos/as alunos/as e, sendo uma prova de caráter amostral, o SAEB permitiu a construção de “avaliações censitárias” (PONTUAL, 2008, p.21), como a Prova Brasil (em 2005) e, depois, a Provinha Brasil, além de outras, tornando-se modelo de avaliação para estados e municípios, como apresentou Brooke (2008), que afirmou que em 2006, 13 (treze) dos 26 (vinte e seis) estados brasileiros já haviam criado avaliações específicas para mensurar o desempenho estadual, em comparação – e às vezes, em contestação – aos dados do SAEB.

Ressaltamos que os sistemas de avaliação externa de escolas e processos de ensino e aprendizagem corroboram em uma mesma perspectiva: visam a melhoria da qualidade da educação. E, por isso, é comum governos municipais premiarem professores/as que trabalhem em escolas cujos resultados nas avaliações externas, como a Prova Brasil, foram satisfatórios, superando percentuais anteriores. Além de premiar os/as “melhores/as” professores/as e escolas, os municípios transformam os resultados positivos obtidos nas avaliações em larga escala em *marketing* institucional para o fortalecendo de bases governamentais.

Nas avaliações estaduais, inspiradas no modelo do SAEB para a determinação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os objetivos são os mesmos: avaliar a qualidade da educação a partir de um indicador padronizado para, posteriormente, definir e redefinir metas e estratégias de superação dos índices. Acrescente-se a isso, que os estados intentam, também, comparar os dados locais com os nacionais e internacionais – como os do PISA – em atitude de questionamento.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, faz parte desta configuração, e reúne, numa perspectiva de qualidade da educação, os conceitos de (i) fluxo escolar e (ii) as médias que configuram o desempenho nas avaliações de estados e municípios, num único indicador calculado segundo os dados de aprovação, auferidos no Censo Escolar, e as médias nas avaliações (SAEB e Prova Brasil).

Por influência internacional, os resultados auferidos a partir destes processos de avaliação externa consolidam a construção de políticas de responsabilização docente e, com elas, as iniciativas de remuneração variável, pensadas com o objetivo de motivar os/as professores/as no cumprimento de metas.

A proliferação destes sistemas de avaliação educacional de larga escala possibilitou a adoção de políticas de responsabilização como a remuneração variável em território nacional, não só por possibilitarem a identificação das escolas de melhor e pior desempenho [...], mas também por diagnosticarem como crítico o nível de desempenho da maior parte dos alunos brasileiros, tornando urgente a busca por políticas efetivas de melhoria da qualidade do ensino (PONTUAL, 2008, p. 21).

Estas políticas rompem com o padrão tradicional de remuneração vinculado à experiência e à qualificação, trazendo o desempenho como outro critério a ser considerado, como já previsto na legislação brasileira. Entretanto, avaliar o desempenho profissional requer a construção de princípios, critérios e instrumentos capazes de auferir o alcance de metas de qualidade, definindo-se claramente o que se entende por qualidade, pois, até o momento, este conceito continua tendo caráter abstrato, sem qualquer diretriz consensualmente aceita.

Estas estratégias governamentais, de caráter gerencial e produtivista, favorecem o discurso de que a remuneração variável é uma política pública e, seguindo a mesma lógica, diversos estados e municípios brasileiros, inspirados em modelos internacionais, têm construídos protótipos deste tipo de remuneração dentro da retórica sobre a valorização profissional dos/as professores/as. Desta forma, entendemos que é necessário o conhecimento destes modelos experimentais de pagamento salarial aos/as profissionais do magistério público, nos diversos entes federados, para compreendermos, em comparação, as especificidades do nosso objeto de estudo.

As iniciativas brasileiras de remuneração variável, seguindo os pressupostos gerenciais e neoliberais que associam educação/ensino como produto de mercado, trata os/as professores/as como os/as responsáveis primários/as pela conquista do padrão – ainda meramente conceitual – de qualidade – sem qualquer concretude política – das escolas e, para isso, avaliam os/as alunos/as, incentivando docentes com premiações e bônus.

3.3 INICIATIVAS BRASILEIRAS DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS⁴²

No Brasil, reproduzindo-se experiências de outros sistemas de ensino, dentro das interinfluências internacionais, as iniciativas de remuneração variável de professores/as seguem, basicamente, com maior ou menor aproximação, o modelo implantado em Nova Iorque, hoje não mais vigente, mas amplamente criticado (RAVITCH, 2011). Lá, mesmo com os testes padronizados e o modelo mercadológico, o sistema de ensino fracassou no fomento à melhoria da educação e, em especial, na meta de valorização dos/as profissionais do magistério, cujas ideias de responsabilização docente trouxeram implicações negativas, associando o trabalho às estratégias mercantis de competitividade e empregabilidade.

Neste mesmo tom, as iniciativas brasileiras associam o objetivo de melhorar a qualidade da educação e do ensino com as práticas de responsabilização docente, considerando, para tanto, os resultados obtidos pelas escolas e alunos, segundo os parâmetros previamente estabelecidos pelos governos nacional, estaduais e/ou municipais, e implantando a variação remuneratória, com bônus e prêmios, no intuito de motivar o trabalho dos/as professores/as para o alcance das metas objetivamente estipuladas.

Com a diversidade de iniciativas, selecionamos, para esta breve discussão, com base no referencial teórico-conceitual desta análise, algumas ações que apresentam maior correlação com o objeto desta investigação, conforme síntese apresentada na Tabela 18. Estas experiências de remuneração variável foram

⁴² Este item objetiva a contextualização do objeto de pesquisa em nível nacional, apresentando, brevemente, as principais iniciativas de remuneração variável de professores e, focando, por fim, as experiências no estado da Paraíba, para, em seguida, especificar o caso da Rede Estadual de Ensino.

construídas a partir do mesmo eixo metodológico, ou seja, os governos implementam processos de avaliação, focam o cumprimento de metas para a superação de baixos índices verificados e, por fim, estabelecem premiação e/ou bonificação de escolas e professores/as adjetivos/as como “os/as melhores”, por classificação pública, dentro um *ranking* de desempenho.

QUADRO 12 – SÍNTESE DE ALGUMAS INICIATIVAS DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Estado / cidade	Ano	Denominação	Síntese descritiva
Estado do Rio de Janeiro	Janeiro de 2000	Programa Nova Escola	- Gratificação de escolas, por nível de desempenho; - Vinculação ao Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Educação;
Estado do Ceará	2001	Prêmio Escola do Novo Milênio ⁴³	- Vinculação ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará; - Seleção de escolas que se destacam a partir do cumprimento de metas do Sistema; - Premiação equivalente ao 14º salário.
Município de Sobral/Ceará	2001	Prêmio Escola alfabetizadora	- Prêmio conferido a escolas pelo cumprimento de metas de alfabetização, mediante processo de avaliação.
Estado de Minas Gerais	Julho de 2008	Prêmio por Produtividade	- Premiação com valores que variam em relação ao cumprimento de metas, focando a escola e seus profissionais, premiando-os com o 14º salário; - Rigor no processo de avaliação do prêmio.
Estado de Pernambuco	Julho de 2008	Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	- Foca o desempenho discente (leitura e matemática); - Desempenho auferido pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, com ênfase na gestão escolar e no trabalho dos professores; - Dados comparados da avaliação gera o Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco; - Bônus para servidores de escolas que alcançam metas e os valores pagos se diferenciam de escola para escola; - Valor máximo do bônus: um salário do servidor.
Estado de São Paulo	Agosto de 2008	Bonificação por resultado (BR)	- Bonificação concedida aos profissionais de escolas que atingiram metas estabelecidas em percentuais superiores ao do ano anterior; - Metas definidas com base no Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e correlacionadas com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo; - Os valores da bonificação variam conforme o cumprimento das metas.

Fonte: O pesquisador, adaptado de Pontual (2008) e Brooke (2008).

⁴³ Em 2004-2005, este prêmio passou a ser denominado de Escola Destaque do ano, mantendo-se os pressupostos originais com pequenas mudanças processuais.

Dentre as iniciativas destacadas nesta tabela, o *Programa Nova Escola*, implantado pelo governo do estado do Rio de Janeiro, em janeiro de 2000, é, fundamentalmente, segundo Costa (com acesso em 2014, p. 1), “uma avaliação em larga escala”, avaliando estudantes – por amostras sorteadas – mediante respostas a testes padronizados, e constituindo-se, além de avaliação escolar, em um “sistema de incentivo” (COSTA, 2014, p. 1), impulsionado por gratificações proporcionais ao desempenho alcançado pelos/as professores/as e demais profissionais das escolas, segundo metas estabelecidas com base na avaliação da aprendizagem escolar (focada nos/as alunos/as). A gratificação é concebida sob a tônica da valorização docente (COSTA, 2014), considerando-se o discurso oficial de que a gratificação é parte do reconhecimento profissional devido aos/às docentes pelos resultados alcançados.

Nesta mesma perspectiva, anunciado como um modelo de educação, o *Programa Escola do Novo Milênio*, do governo estadual do Ceará, vinculado ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará (SPAECE), premia professores/as, mediante o cumprimento de metas do citado Sistema, e, associado ao desempenho destes/as profissionais, reforça as práticas de responsabilização docente com a mensuração de dados de avaliações realizadas junto aos/às alunos/as. A premiação ou bonificação é parte da estratégia de motivação do magistério para o alcance das metas, convergente com o entendimento de que valorização profissional é reconhecimento.

Aprofundando o discurso de valorização profissional para a melhoria da qualidade da educação, o município de Sobral, no interior do Ceará, estabeleceu o prêmio *Escola alfabetizadora*. Este programa é parte de um “plano de gestão diferenciado”, conforme enuncia sua proposta original, focado na perspectiva da gestão por resultados, que objetiva (i) a erradicação do analfabetismo, (ii) a diminuição da evasão escolar, (iii) a valorização do/a professor/a e (iv) a meritocracia. Este “modelo educacional”, pelos dados obtidos e confirmados pelo Ministério da Educação, tornou-se base para vários outros projetos similares no Brasil, aceitos, reconhecidos e recomendados pelo MEC como experiências exitosas de promoção da qualidade da educação.

O citado Programa prevê o pagamento de bônus para professores/as cujas turmas obtenham os melhores índices de alfabetização, segundo os critérios do Escola alfabetizadora. Neste sentido, os objetivos de valorização do/a professor/a está focado na remuneração e esta na meritocracia, promovendo uma variável nos vencimentos - mensal e no final do ano -, flexibilizando parte do sistema de carreira que, no todo, continuam baseado no modelo tradicional de progressão.

Além destas, as iniciativas dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco, alinhadas às perspectivas produtivistas, pensam a qualidade da educação e do ensino sob a ótica neoliberal e a valorização do magistério – focando o eixo da remuneração - associada a meros processos de bonificação e premiação pelo cumprimento de metas pré-estabelecidas, equipando-se às demais.

No caso de Minas Gerais, o Prêmio por Produtividade, desde julho de 2008, enfatizando o cumprimento de metas e a premiação dos/as profissionais é proporcional, sendo o processo de avaliação pautado pelo rigor de critérios, instrumentos e admissibilidade na percepção do prêmio. Por este prisma, esta iniciativa é considerada a mais restrita no tocante à questão dos/as beneficiados/as, cujo processo de exclusão é nitidamente perceptível nos termos do edital do aludido certame.

Já em Pernambuco, o Bônus por Desempenho, também com ênfase na produtividade, constitui-se, da mesma forma, a partir da avaliação da aprendizagem escolar, segundo o Sistema de Avaliação Educacional (SAEPE), enfatizando tanto a gestão escolar como o trabalho dos/as professores/as, comungando com o estabelecimento do IDEPE. A percepção do bônus é estabelecida pelo cumprimento de metas e os valores também são proporcionais, seguindo o padrão reproduzido por quase todas as experiências de remuneração variável: pagar pelo cumprimento de metas em vista da melhoria da qualidade da educação e do ensino.

A bonificação por resultados instituída pelo governo de São Paulo, em dezembro de 2008, que, segundo sua configuração, é o modelo mais explicitamente inspirado no de Nova Iorque (EUA), baseado em incentivos por desempenho (RAVITCH, 2011), foca escolas com bons indicadores de qualidade e classifica publicamente os/as professores/as pelo desempenho, conforme méritos e deméritos, estabelecendo um *ranking*. Esta experiência tornou-se uma das mais conhecidas no Brasil, cujos pressupostos balizaram a construção de inúmeras outras iniciativas

posteriores – muitas ainda apenas iniciadas -, como as do município de João Pessoa (PB) e a do governo do estado da Paraíba.

No caso de São Paulo, a bonificação visa, na forma de sua lei constitutiva, melhorar e aprimorar a qualidade do ensino, a partir do cumprimento de metas estabelecidas pela Secretaria da Educação. Neste íterim, estas metas determinam, por um lado, o valor a ser pago, e as escolas e os/as professores/as passam por sistemático processo de avaliação, cujas variáveis e os indicadores sofrem intensos questionamentos. Por outro lado, ao criar a bonificação por resultados, o governo de São Paulo modificou o sistema de carreira, quebrando a isonomia salarial⁴⁴ e instituindo um princípio de flexibilização para a remuneração, associando melhores remunerações ao desempenho, e, assim, objetivando incentivos concretos para a responsabilização de professores/as.

A implementação de esquemas de incentivos individuais e/ou coletivos está constituída, no discurso oficial do governo, como uma política pública de valorização profissional. No entanto, vale ressaltar o debate levantado por Moura (2013a) que, ao tratar deste assunto, constata:

Do ponto de vista legal, conforme se tem enfatizado [...], a bonificação por mérito é paradoxalmente contrária aos pressupostos de uma política de valorização profissional, fixando os vencimentos e flexibilizando vantagens pecuniárias [...]. Desta forma, associar remuneração ao desempenho profissional sem incidência sobre o vencimento de carreira é, sem dúvida, uma política de estímulo à produtividade e à competitividade, negando-se o direito subjetivo ao salário condigno (MOURA, 2013a, p. 55).

Em São Paulo, a bonificação é caracteristicamente individual, ou seja, cada profissional recebe um valor específico, mas a percepção do bônus depende do desempenho coletivo, embora nem todos/as os/as envolvidos/as no esforço grupal percebam os valores correspondentes ao bônus. Assim, a reação das entidades de classe e professores/as, tanto em São Paulo como nos demais estados, é, inicialmente, de repúdio, considerando que o bônus é discriminatório, classifica profissionais e não contempla todos os/as professores/as e escolas, promovendo uma competição e, em certos casos, rivalidades e conflitos entre docentes e escolas. Entretanto, “os profissionais que recebem esta bonificação

⁴⁴ Como a “quebra da isonomia salarial” dá-se em nível de remuneração, a partir de bônus e gratificações temporárias, a estratégia não se considera como ilegal ou inconstitucional. Seria, de fato, inconstitucional, a diferenciação na percepção dos valores acontecesse no vencimento inicial.

tendem a mudar o ponto de vista, amenizando as críticas ou, mesmo criticando, mas sem abrir mão do direito de receber os valores” (MOURA, 2013a, p.59), pois escolas e docentes se articulam para o atendimento das metas, motivados a receber os bônus (MOURA, 2013a).

Para as entidades de classe, os bônus e as premiações mascaram a necessidade de reajuste salarial e, quando implicam na flexibilização da carreira, ferindo a perspectiva de sistema, mesmo estruturados como política pública, “[...] não passam de uma estratégia governamental de redução de custos com pessoal” (MOURA, 2013a, p. 62). E mais: “[...] a diferenciação salarial fora do sistema de carreira – como regido pelo PCCR - fere o direito constitucional da remuneração condigna” (*ibidem.*). Neste contexto, pergunta-se: Como garantir a melhoria da qualidade do ensino com uma estratégia considerada contrária ao próprio direito? Ressalta-se, ainda, que em âmbito federal, como estabelecido nas políticas de gestão educacional, o governo não estimula estas práticas de remuneração variável, e, pelos pressupostos jurídico-legais e político-administrativos, as orientações são contrárias a estas iniciativas (MOURA, 2013a).

Mesmo contestada pelos/as profissionais da educação e suas entidades representativas, a bonificação de professores/as no estado de São Paulo – bem como nos demais estados e municípios -, pelo texto da lei de criação, como dissemos, objetiva a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, os/as profissionais e suas entidades repudiam o bônus, considerando-o como estratégia governamental tipificada como processo excludente que deveria ser substituída por uma política de reajuste salarial baseada no Piso Salarial Profissional Nacional, com valores progressivamente majorados.

No contexto de São Paulo, a bonificação por resultados para professores/as e funcionários/as de escolas com bons indicadores de qualidade – como foco individual – classifica os/as profissionais conforme notas atribuídas mediante processo de mensuração a partir da aplicação de avaliação. Estes elementos são comuns a quase todas as iniciativas de remuneração variável.

Na Paraíba, alguns municípios têm adotado práticas similares e, com os mesmo objetivos, adotam a bonificação e a premiação como estratégias de motivação para o alcance de metas de desempenho baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou em índices de avaliação em larga escala próprios, construídos na sua esfera jurisdicional, tendo origem na

redistribuição de valores restantes do FUNDEF (MOURA, 2013a). O chamado “rateio do FUNDEF”, precursor da remuneração variável - era uma prática comum em diversos municípios do Brasil.

QUADRO 13 – SÍNTESE DAS INICIATIVAS DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS NA PARAÍBA⁴⁵

Estado / cidade	Ano	Denominação	Síntese descritiva
Município de João Pessoa	2008	Prêmio Escola nota 10	- Foco na avaliação da aprendizagem dos alunos; - Cumprimento de metas; - Premiação para os profissionais das escolas com os melhores desempenhos.
Município de Sapé	2009	Prêmio Professor Nota 10 e Prêmio Palma de Ouro (Versão local)	- Focado na avaliação da aprendizagem dos alunos; - Verificação de padrões não especificados de gestão escolar; - Cumprimento de critérios não especificados por parte de professores/as e escolas; - Premiação restrita, com prêmios concedidos a alguns professores e poucas escolas, com critérios não especificados.
Estado da Paraíba ⁴⁶	2011	Prêmio Mestres da Educação e Prêmio Escola de valor ⁴⁷	- Foco na avaliação da aprendizagem escolar; - Avaliação de projetos de aprendizagem escolar; - Presença do discurso de valorização do magistério; - Foco na melhoria da qualidade da educação; - Premiação de escolas e professores aprovados mediante processo de seleção.
Município de Bananeiras	2013	Prêmios De mãos dadas com a educação e Educador que inspira	- Inspirado pela experiência dos prêmios oferecidos pelo governo do Estado da Paraíba; - Avaliação de projetos de aprendizagem escolar; - Foco na melhoria da aprendizagem dos alunos; - Premiação de escolas e professores aprovados mediante processo de seleção.

Fonte: O pesquisador, com base nas leis e editais dos citados prêmios.

Nos anos do FUNDEF, os gestores municipais costumavam ratear os valores restantes do aludido fundo com os/as professores/as, propagando esta

⁴⁵ O pesquisador não encontrou dados ou informações que atestassem a existência de outras experiências de remuneração variável do magistério no estado da Paraíba.

⁴⁶ Esta experiência de remuneração variável, objeto de nosso estudo, será descrita e analisada no capítulo 4.

⁴⁷ Antes de 2012, estes prêmios estavam reunidos no prêmio Educação Exemplar, com 2 (duas) categorias: Professor exemplar e Gesto Exemplar.

estratégia como de valorização docente, distribuindo os valores a título de 14º, 15º e até 16º salários, como foi o caso do município de Guarabira (PB) nos anos de 1999 a 2004, com ampla midiatização do fato, enunciando o “rateio” como reconhecimento profissional, segundo o mérito e/ou desempenho destes/as profissionais, a partir de índices de aprovação/reprovação e evasão escolar na própria rede de ensino.

As experiências de remuneração variável citadas abaixo têm inspiração no modelo adotado pelo governo de São Paulo, ressaltando-se que o município de Sapé inspirou-se no de João Pessoa que deu origem aos do Estado da Paraíba e o do município de Bananeiras, a experiência mais recente.

No tocante às experiências de remuneração variável, no âmbito do estado da Paraíba, o **município de João Pessoa** foi o pioneiro, com o Programa Escola Nota 10, instituído pelo governo municipal, conforme a Lei n.º 11.607, de 23 de dezembro de 2008, “com a finalidade de contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino” (Art. 1º).

**QUADRO 14 – SÍNTESE DO PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ DO MUNICÍPIO DE
JOÃO PESSOA – PARAÍBA**

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	OBJETIVOS
“[...] concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDEC, obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação” (Art. 2º)	“incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município de João Pessoa”; “reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental que apresentarem resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas”; “apresentar os resultados alcançados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e divulgá-los através de publicidade institucional” (Art. 3º)

Fonte: O pesquisador com base na Lei nº 11.607/2008 (Lei municipal de João Pessoa - Paraíba)

De acordo com o art. 14º, como elemento restritivo, a bonificação referente ao tema está limitada pelo valor do salário base de cada categoria, obedecendo a uma escala proporcional de tempo de atuação efetiva do/a servidor/a

na escola. Já no art. 5º, a lei especificada dispõe que o valor recebido em decorrência do prêmio, dentro do Programa Nota 10, “não se incorpora aos vencimentos ou remuneração, para nenhum efeito, e não será computado para cálculo de qualquer vantagem pecuniária”, tipificando, assim, a bonificação descontinuada, na perspectiva de flexibilização do sistema de carreira.

Em março de 2009, mediante o **Decreto nº 6.492, de 17 de março**, o Poder Executivo municipal regulamentou a concessão do Prêmio Escola Nota 10, que, pela ementa da norma jurídica específica, acontecerá “mediante aferição de Aprendizagem e Gestão Escolar”. No aludido decreto, o Executivo estabeleceu, no art. 8º, que a percepção do Prêmio obedeceria a soma de percentuais acumulados, conforme metas definidas a serem atingidas pelas escolas, a partir de 6 (seis) indicadores, a saber: (i) Indicador de regularidade de documentos escolares; (ii) Indicador de cumprimento de conservação do Patrimônio; (iii) Indicador de cumprimento de metas de economia de material de custeio; (iv) Indicador de avaliação de Atividades Transdisciplinares; (v) Indicador de avaliação de Aprendizagem dos alunos; e (vi) Indicador de Frequência dos trabalhadores da educação na Formação Continuada.

Estes indicadores, avaliados por comissão focal, norteariam os processos de avaliação e o estabelecimento do desempenho profissional, implicando, assim, diretamente, na percepção dos valores equivalentes à bonificação. No entanto, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, em 2013, o prêmio Escola Nota 10 sofreu uma série de alterações, mantendo, entretanto, os pressupostos e as correlações entre premiar, responsabilizar e valorizar os/as profissionais do magistério fomentando, na concepção do governo, a melhoria da educação e do ensino.

Estas alterações foram decorrentes do Decreto nº 8.086/2013, e, entre as mudanças, as principais foram a exclusão dos 6 (seis) indicadores anteriormente citados, reduzindo-os para 2 (dois), e o consequente redimensionamento dos percentuais para a obtenção do prêmio. Estes aludidos indicadores e percentuais foram redefinidos nos seguintes termos:

**QUADRO 15 – REDEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DO PRÊMIO
ESCOLA NOTA DEZ – JOÃO PESSOA (PB)**

Critérios	Percentuais
Indicador de Avaliação de Aprendizagem dos alunos	Até 70% da Bonificação do Prêmio
Indicador Formação Continuada dos(as) Profissionais das Escolas Municipais de Ensino Fundamental	Até 30% da Bonificação do Prêmio

Fonte: O pesquisador com base no Decreto nº 8.086/2003, João Pessoa (PB).

A iniciativa executiva de alterar o prêmio, simplificando – com o corte 4 (quatro) indicadores – a percepção da bonificação, além de impulsionar a construção de percursos mais abertos de avaliação da aprendizagem escolar, reforçou o questionamento dos pressupostos da premiação e seus objetivos centrados na melhoria da qualidade do ensino. Estas mudanças foram ratificadas posteriormente, em 2014, com o Decreto nº 8.335, de 6 de outubro do citado ano, imprimindo uma perspectiva menos competitiva entre as escolas e os/as profissionais da educação, focando a participação na formação continuada, oferecida pelo município, visando melhorar os processos internos de avaliação da aprendizagem.

Outra experiência de remuneração variável foi iniciada no **município de Sapé (PB)** que tentou implantar esta estratégia remuneratória a partir da criação, em 2009, do prêmio Professor Nota 10. Este, sem qualquer marco legal, teve apenas uma edição, premiando uma professora mediante um projeto de leitura. No entanto, segundo relato da professora premiada, ela nunca recebeu o prêmio, que consistia em um valor percentual que não soube informar, mas tinha base no salário vigente. Conforme a citada docente, no ato da premiação foi anunciado que o prêmio seria anual e que iria, no ano seguinte, premiar mais professores/as e suas respectivas escolas.

No final de 2011, a Secretaria de Educação desse município, ganhou o prêmio Palma de Ouro, em comenda nacional, com o amparo midiático. E, a partir do respaldo eleitoral, criou uma versão deste prêmio no município, objetivando, segundo as notícias circulantes à época, motivar os/as professores/as para o trabalho com projetos didáticos, visando melhorar os índices de educação, segundo dados do IDEB. Ao estabelecer esta premiação, o Poder Executivo local esqueceu o Professor Nota 10 e, o Palma de ouro, em sua especificidade local, também criado

sem nenhuma referência legal, assim que anunciado, sofreu a intervenção do sindicato dos/as servidores/as municipais, pois, segundo os critérios divulgados pela Secretaria, em correspondência não oficial, apenas alguns escolas e professores/as poderiam ser considerados/as aptos ao prêmio, excluindo-se todos/as os/as demais. O sindicato, diante da insistência da Secretaria acionou a Justiça.

Esta premiação - para escolas e professores/as, com base em resultados mensurados pela Secretaria Municipal de Educação – também teve apenas uma edição, cujos dados foram perdidos, mas que, segundo o Sindicato, alguns/as professores/as e escolas anunciados/as como vencedores/as nunca receberam o prêmio que consistia no 14º salário mais 20% sobre o vencimento e contemplava tanto docentes como supervisores/as, coordenadores/as e equipes de gestão das escolas, excluindo os/as demais trabalhadores/as em educação atuantes na instituição.

Segundo o Sindicato, os/as professores/as, em assembleia, rejeitaram a proposta da Secretaria e impetraram ações judiciais, alegando que a premiação feria o direito de todos e não estava regulamentada, e com sérios problemas nos critérios de análise. Este fato fez o governo municipal desistir da premiação.

No mesmo sentido, com base nos resultados do IDEB, o **município de Bananeiras**⁴⁸ (PB), tendo superado as metas estabelecidas para o ano de 2012, concedeu uma bonificação aos/as professores/as (ativos em sala de aula) e gestores/as escolares de todas as escolas municipais. O discurso de valorização e de reconhecimento dos/das docentes ficou explícito nas mídias locais e regionais, tendo impactos políticos considerados positivos pelos integrantes da Secretaria Municipal de Educação.

A partir desta experiência, o atual governo municipal (2013-2016) resolveu estabelecer, unívoco com o governo estadual, uma estratégia própria de remuneração variável, com base no mérito, configurada em 2 (dois) prêmios, a saber: (i) **Prêmio Educador que inspira**, exclusivo para professores/as; e (ii) **De mãos dadas com a educação**, voltado às escolas públicas municipais e aos/às seus/suas profissionais docentes e não docentes. Ambos focando a melhoria da

⁴⁸ Damos destaque à experiência de remuneração variável de Bananeiras (PB), pois a mesma é recorrente da implantada na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, com editais quase equivalentes. Outros municípios, como Guarabira, Alagoa Grande, Pilões e Cacimba de Dentro, já anunciaram que pretendem estabelecer premiações com os meus objetivos e finalidades da de Bananeiras e da REE/PB.

qualidade da educação e do ensino e, enfaticamente, anunciados como para a valorização profissional do magistério.

Instituídos pela Medida Provisória nº 09, de 15 de agosto de 2013 e regulamentos pelo Decreto Municipal nº 25, de 16 de agosto de 2013, os prêmios aludidos configuram, no espírito de sua norma, uma estratégia – configurada pela lei como política pública - que objetiva a superação dos índices de qualidade do ensino – mediados pelo IDEB -, premiando iniciativas inovadoras no campo da gestão escolar e das práticas de ensino, reconhecendo o trabalho do magistério.

QUADRO 16 – SÍNTESE DA PREMIAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS – PARAÍBA

PRÊMIO	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
De mãos dadas pela Educação	“[...] consiste na valorização das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas municipais e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem.” (Item 1.1, do Edital n.º 04/2013).	“Avaliar as escolas públicas municipais e valorizar as que se destacarem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que contribuem para a melhoria contínua da escola”; “Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento.” (Item 2, do Edital nº 04/2013)
Educador que inspira	“[...] consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas executadas por professores em exercício nas escolas públicas municipais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem.” (Item 1.1 do Edital nº 05/2013)	“Destacar o trabalho dos professores que, no exercício de suas funções, desenvolvam práticas concretas de aprendizagem, envolvendo os alunos no caminho do conhecimento, e possibilitando a sua permanência e crescimento no processo de aprendizagem”; “Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores inseridos no processo de construção do conhecimento como mediadores, buscando, assim, uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento”. (Item 2, do Edital nº 05/2013).

Fonte: Editais citados.

De acordo com os Editais n.º 04 e 05, de 20 de agosto de 2013, publicados pela Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo as normas para o processo seletivo das experiências e práticas a serem premiadas, traça-se o seguinte Quadro, com a descrição e os objetivos dos prêmios.

O discurso de valorização, presente na descrição dos prêmios, tem caráter contraditório uma vez que objetiva “avaliar”, “destacar”, “reconhecer” e “dar visibilidade” ao “trabalho” e ao “esforço” de escolas, gestores/as e professores/as e demais profissionais da educação - “que estejam inseridos na escola” -, que se enquadram em critérios previamente estabelecidos - no tocante às práticas administrativas e didático-pedagógicas – que estejam dentro de um limite, de número de premiações, restrita a 8 (oito) escolas que atendam a, no mínimo, 60% dos critérios, e a 60 (sessenta) professores/as, excluindo os/as demais, mesmo que atinjam percentuais elevados.

QUADRO 17 – ESPECIFICAÇÃO DOS PRÊMIOS NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS – PARAÍBA

PRÊMIO	PÚBLICO	FOCO	PREMIAÇÃO
De mãos dadas pela Educação	Os gestores escolares e demais profissionais da educação que atuam na escola.	Gestão escolar	14º salário, com valor total de uma remuneração mensal, sendo variável conforme a classificação funcional do profissional.
Educador que inspira	Os professores, efetivos e contratados, que atuam nas escolas da rede pública municipal.	Práticas pedagógicas (Experiências de ensino e aprendizagem)	15º salário, com valor total de uma remuneração mensal, sendo variável conforme a classificação funcional do profissional.

Fonte: Editais citados.

Em relação à premiação, o Edital nº 05/2013 estabelece, no Item 5.2, que o professor premiado no *Educador que inspira* e que esteja lotado em escola que recebeu o *Prêmio De mãos dadas pela Educação*, perceberá os dois valores – 14º e 15º salários – cumulativamente.

Conforme o Item 5.4, do Edital nº 05/2013, os 60 (sessenta) projetos premiados “serão convidados a produzir um vídeo de até dois minutos sobre o seu projeto, que será postado no ‘Youtube’ e ligado à ‘Fan Page’” do prêmio e o “vídeo

que obtiver o maior número de opções ‘Curtir’ no ‘Facebook’ será o premiado na categoria Júri popular”, recendo uma premiação extra não especificada.

**QUADRO 18 – CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA A CONCESSÃO DOS PRÊMIOS NO
MUNICÍPIO DE BANANEIRAS – PARAÍBA**

PRÊMIO	CRITÉRIOS
De mãos dadas pela Educação (Item 4, do Edital 04/2013).	(i) Relatório de projetos interdisciplinares [...], envolvendo multiplicidades de experiências e de linguagens, que viabilizem a integração com a comunidade e/ou instituições/segmentos da sociedade; (ii) Relatório de ações do ano de 2013 [...] que comprovem a manutenção da estrutura física e do mobiliário, a limpeza da escola e a utilização adequada do material de expediente e material pedagógico; (iii) Cópia do Censo dos anos de 2012 e 2013 que comprovem índices da qualidade da educação: crescimento de matrícula e aprovação, redução de reprovação e abandono; (iv) Cronograma e atas das reuniões com Conselho Escolar; (v) Diários de classe atualizados e em bom estado de conservação; (vi) Avaliação de aprendizagem dos alunos ⁴⁹ ; (vii) Comprovante de participação dos profissionais da escola em cursos de formação continuada nos anos de 2012 e 2013; (viii) Declaração de regularidade da escola referente ao Bolsa Família/2013; (ix) Declaração de regularidade da prestação de contas do PDDE e ações agregadas; (x) Limpeza adequada da cozinha e higienização de seus utensílios; (xi) Cumprimento do cardápio e da porção servidos de acordo com o que determina o setor de merenda; (xii) Acondicionamento adequado dos gêneros alimentícios.
Educador que inspira (Item 4, do Edital 05/2013).	(i) Projeto desenvolvido pelo professor no ano de 2013, cujas temáticas contribuam para a redução da evasão e a melhoria do rendimento escolar; (ii) Relatório de execução do projeto desenvolvido pelo professor, com fotografias; (iii) Frequência nas aulas e no Departamento; (iv) Certificado de participação em cursos de formação continuada nos anos de 2012 e 2013; (v) Relação dos estudantes envolvidos no projeto com o registro de frequência escolar e de rendimento anual dos mesmos na área de atuação do professor inscrito.

Fonte: Editais citados.

Para avaliar os critérios referentes ao *Prêmio Educador que inspira* será constituída uma comissão julgadora composta, de acordo com Item 6.3, do Edital nº 05/2013, por “representes do MEC, Secretaria de Educação do Estado, UNDIME⁵⁰, Universidade Federal da Paraíba e outras instituições parceiras.” Em relação à

⁴⁹ Conforme o Item 4.4, do Edital nº 04/2013, este critério será analisado mediante aplicação de prova objetiva obrigatória para todos os alunos do 3º ao 9º anos.

⁵⁰ UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

avaliação dos critérios relativos ao *Prêmio De mãos dadas pela educação*, o Edital nº 04/2013, no Item 6, estabelece que serão criadas comissões de organização e de avaliação, de caráter temporário, com representantes designados pela Secretaria Municipal de Educação, com atividade de relevante interesse público e não remunerada.

Moura (2013a), analisando o processo de construção e implementação da política de remuneração variável no município de Bananeiras (PB), argumenta que “há, de início, ampla aceitação por parte dos/as professores/as, que consideram o dinheiro a ser recebido como uma ‘gratificação pelos resultados do trabalho extra’ que fazem para obter os êxitos no IDEB” (MOURA, 2013a, p. 42). No entanto, os/as docentes não percebem a estratégia como de valorização profissional, mas, sim, como vantagem pecuniária.

Na versão 2014 dos prêmios *Educador que inspira* e *De mãos dadas pela educação*, segundo os editais, mantiveram-se os objetivos originais e os procedimentos de avaliação, com os mesmos critérios, fomentando o destaque aos/às professores/as com os melhores projetos.

Esta experiência de remuneração variável, por ter sido construída com base nas iniciativas do governo do estado, é que apresenta maior similitude com nosso objeto de investigação, sequencialmente enfatizado, de acordo com os pressupostos e fundamentos já estabelecidos.

Com base nos objetivos desta pesquisa, compreendemos, até o momento, a partir desta construção histórico-filosófica e teórico-conceitual, considerando os aportes jurídico-legais e as questões político-administrativas, que a remuneração variável, anunciada como política de valorização docente pelos governos brasileiros, nos estados e municípios, proporciona, sob a lógica de mercado, dentro da perspectiva neoliberal, a flexibilização dos sistemas de carreira, estagnação dos salários, impedindo a construção de uma política de reajuste salarial; e, conseqüentemente, com impactos na identidade e na profissionalidade docente, implicando, por fim, nas condições de trabalho.

Neste contexto de análise, abordamos, no capítulo seguinte, as especificidades da remuneração variável do magistério público da Educação Básica conforme vem sendo implantada pelo governo do estado da Paraíba em sua REE.

PARTE 2

ANÁLISE CRÍTICO-CRIATIVA

RESUMO INDICATIVO

Análise contextual do objeto de pesquisa, mapeando a remuneração variável de professores/as da Educação Básica implantada na Rede Estadual de Ensino da Paraíba pelo atual governo, focando, primeiramente, os impactos deste modelo remuneratório na (des)valorização, a partir de aspectos e questões político-administrativas, e, posteriormente, apresentando e discutindo a percepção docente sobre o objeto-problema de investigação e suas correlações com a perspectiva governamental de valorização profissional e qualidade do ensino.

OBJETIVO

Analisar a remuneração variável de professores/as implantada pelo governo do estado da Paraíba, mapeando o sistema de carreira e verificando os possíveis impactos sobre a (des)valorização docente.

SUMÁRIO

4 Remuneração variável de professores/as na Rede Estadual de Ensino da Paraíba

5 Remuneração variável do magistério na Paraíba: Percepção dos/as professores

4 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DE PROFESSORES/AS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

RESUMO INDICATIVO

Descrição e análise do objeto de estudo, a partir de pesquisa documental, focando a remuneração variável de professores/as, baseada em bônus e premiações, construída pelo atual governo da Paraíba, em decorrência do seu plano de gestão. Evidencia-se a especificidade da remuneração variável do magistério na carreira docente da REE, questionando-a como política pública de valorização docente e inter-relacionando questões sobre este tipo de pagamento e os objetivos de melhoria a qualidade da educação e do ensino no estado.

No estado da Paraíba, mediante breve análise dos discursos políticos, os últimos governos, desde 1990, têm anunciado, desde a posse, como de *praxe*, por retórica partidária, que os investimentos em educação são realizados anualmente, em percentuais crescentes, a partir de estratégias denominadas de “de valorização docente”, focando atenção em questões que dizem respeito à remuneração profissional. Tais estratégias, como indicadas pelos governos, de acordo como os pressupostos jurídico-legais e medidas institucionais, favorecem, na visão dos governantes, a construção da identidade profissional e da profissionalização, ambas dentro de uma perspectiva de carreira, cuja remuneração, por informações governamentais, recebe aumentos constantes por meio de incentivos financeiros concedidos diretamente aos/às professores/as⁵¹. No entanto, estes/as profissionais, por sua vez, a partir de suas entidades representativas, alegam desconhecer, na prática, estratégias políticas de valorização por parte destes governos que garantam – efetivamente - os direitos conquistados na carreira do magistério público da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino (REE), embora reconheçam alguns

⁵¹ Os sucessivos aumentos concedidos aos/às professores/as, desde 2010, foram baseados no PSPN, conforme os percentuais de reajuste. Assim, as alegações governamentais sobre os aumentos não podem ser considerados como práticas endógenas do governo estadual.

avanços de caráter político nacional, por intervenção da União, e iniciativas de formação continuada *lato sensu* no caso específico da Paraíba.

Diante deste paradoxo, a remuneração do magistério público da REE da Paraíba, no contexto da (des)valorização de professores/as, foi analisada com base nos fundamentos jurídico-legais e político-administrativos do governo do estado, caracterizando o objeto de investigação no âmbito da legislação educacional e das estratégias de governo adotadas, especialmente na atual governança⁵², em seu segundo mandato (2011-2014 e 2015-2018).

Neste aspecto, considerando a (des)valorização profissional do magistério, percebemos que a legislação educacional da Paraíba ratifica os princípios nacionais, reapresentando-os na Constituição do Estado e em leis ordinárias e complementares que regulamentam ou explicitam questões particulares do âmbito da educação. Neste sentido, do ponto de vista legal, não reconhecemos avanços, mas há alguns destaques – vinculados ao objeto desta pesquisa – que precisam ser evidenciados para o favorecimento das análises posteriores.

Neste íterim investigativo, a **Lei nº 4.907, de 23 de dezembro de 1986**, que estabelece o **Estatuto do Magistério Público da Paraíba** - anterior à Constituição do Estado (de 1989) -, traz princípios para a valorização profissional dos/as professores/as, vinculando carreira - compreendida implicitamente como constituída a partir da formação - mediante o estabelecimento de vencimento estritamente relacionado às horas-aula, concebendo o trabalho docente sob a ótica do controle funcional, sem visão avaliativa.

Sem correlação explícita entre carreira, formação e remuneração, a citada lei já incorporava as disposições legais nacionais que, à época, exigiam concurso público, com provas e títulos, e acrescentava discussão sobre o cálculo dos vencimentos a serem pagos aos/as professores/as, considerando os critérios das horas efetivamente trabalhadas, ou seja, as horas de atividades com os/as alunos/as, excluindo a percepção pecuniária inerente às demais horas de trabalho fora da sala de aula. Neste contexto, a lei não menciona qualquer aspecto sobre a formação profissional, apenas repete o preceito legal da associação de provas e títulos como condição de acesso ao concurso público.

⁵² O atual governo, eleito para o mandato de 2010-2014, foi reeleito para o quadriênio 2015-2018.

**QUADRO 19 – SÍNTESE DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS NO
ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA**

CARREIRA	FORMAÇÃO	REMUNERAÇÃO
Nomeação em caráter efetivo mediante concurso público de provas ou de provas e títulos (Art. 25)	Não apresenta dispositivo que contemple este item.	O vencimento do professor baseado nos critérios de hora-aula (Art. 43), prevendo, inclusive, cálculo de vencimento e valores.
Regime normal de trabalho de 20 horas semanais (T-20), com possibilidades de T-30 e T-40 (Art. 41)		

Fonte: Lei nº 4.907/1986.

O Estatuto prevê o “regime normal de trabalho” especificado em 20 (vinte) horas semanais, como carga horária padrão, destacando as possibilidades de aumento de jornada semanal para 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas, considerando, apenas, a necessidade do governo. Neste período, pela ausência de concursos públicos – mencionados, mas não realizados -, os/as professores/as, em maioria, formados/as em nível médio, eram admitidos/as por indicação política, sem assinatura de contrato, e trabalhavam em escolas com poucas condições materiais e estruturais, percebendo valores quase equivalentes aos do salário mínimo.

Ressalta-se que a legislação paraibana inerente à educação, vigente antes da Constituição de 1988, assim como em outros estados, menciona, mas não associa o que historicamente se consolidou como os pilares tradicionais da valorização do magistério: formação, carreira e remuneração. Esta inter-relação de dependência surgirá na Constituição do Estado, imposta pelos princípios da Carta Magna de 1988, acrescentando a preocupação tímida – e nunca regulamentada - com as condições de trabalho. Neste contexto, ainda voltada às reformas (FARIA FILHO, NASCIMENTO e SANTOS, 2010), a valorização de professores/as – como princípio – passou a fazer parte do objetivo constante da política educacional brasileira, estando subjacente às estratégias para a melhoria progressiva da qualidade da educação/do ensino.

Na sequência das análises, a **Constituição do Estado da Paraíba**, promulgada em 5 de outubro de 1989, confirmou os dispositivos constitucionais de 1988, acrescentando alguns aspectos relacionados à carreira do magistério estadual, concebida, no momento, na reprodução do texto constitucional citado,

como integrada à formação e à remuneração, reiterando a tríade histórica da valorização profissional do magistério público. Neste marco legal, os art. 207 a 213 especificam a educação e, neste campo, buscando a “garantia de padrão unitário de qualidade” (Inciso VI, Art. 207), a “valorização dos profissionais do ensino” deve garantir, em lei, “plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Inciso VIII, art. 207). Estes princípios enfatizam a carreira do magistério dentro de um sistema específico de valorização, cujos planos de cargos constituiriam o *corpus* da carreira, confirmando a legislação nacional, cuja formação mediará a remuneração docente.

Dentro da política educacional, o art. 211 prevê a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), também para a “melhoria da qualidade de ensino” (Inciso III, art. 211), e define, ainda, no art. 212, o Conselho Estadual de Educação (CEE) como órgão normativo e deliberativo, responsável pela construção do PEE (Inciso I, §2º, art. 212), cabendo, a este, “fixar normas complementares à legislação do ensino estadual” (Inciso II, art. 212), estabelecendo sua competência para atuar de modo autônomo dentro do Sistema Estadual de Ensino (SEE), constituindo-o, desta forma, como responsável, em parte, pela discussão pública sobre a valorização do magistério, com poder de normatização e deliberação.

O art. 213 estabelece a competência do Poder Legislativo de fixar diretrizes e bases da educacional estadual, regulamentando, entre outros elementos, “as bases da política de valorização dos profissionais da educação” (Inciso III, Art. 213). Neste sentido, ao longo dos anos, o Legislativo Estadual quase não interviu neste campo, com poucas leis⁵³ criadas em vista do fortalecimento da política de valorização do magistério da Rede Estadual de Ensino.

Em decorrência das lutas na defesa da profissionalização da carreira docente, com mobilização social e inúmeros embates, o governo do Estado aprovou, em decorrência de marco legislativo nacional, um plano de carreira para o magistério – único até agora -, reconhecendo a necessidade e a urgência de um sistema de valorização profissional mediante o estabelecimento de dispositivos legais capazes de fundamentar uma política pública nesta área.

⁵³ Basicamente, nos anos posteriores à Constituição Estadual, até o momento, as leis – tanto as de iniciativa do Executivo como as do Legislativo - adaptaram artigos de outras leis, adequando-os às mudanças nacionais.

A Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003, que dispõe sobre o **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)** para o magistério do Estado da Paraíba, fundado no “princípio do dever do Poder Público para com a educação gratuita e de qualidade para todos” (art. 4º, *caput*), tendo por finalidades “a valorização dos profissionais da educação pública estadual” (art. 4º, inciso I) e “a melhoria do padrão de qualidade da educação pública estadual” (art. 4º, inciso II), ratifica os pressupostos históricos, conjugando a ideia de valorização profissional com a de qualidade da educação, confirmando, assim, o marco legal da educação nacional com o estabelecimento de uma carreira profissional básica para os/as docentes.

Esta aludida lei, revogando a Lei nº 4.907/1986 - do Estatuto do magistério -, especifica que a valorização dos/as profissionais da educação pública estadual será garantida mediante ações que contemplem formação, carreira e remuneração de forma integrada, dentro de uma perspectiva sistêmica, capaz de garantir a participação docente na construção de sua identidade e profissionalidade. Desta garantia, entretanto, pouco ou nada foi efetivado no percurso histórico das negociações entre professores/as, entidades e governantes na arquitetura do sistema de carreira do Magistério Público da Educação Básica.

O PCCR de 2003, sem a posterior regulamentação, aborda a questão das “condições adequadas de trabalho” (Art. 5º, inciso VII) como princípio geral aglutinador das políticas de valorização docente, associando formação para o acesso à carreira e remuneração compatível com a formação e o tempo de serviço, na forma da lei, seguindo a visão tradicional. E, estabelecidas as condições de ingresso na carreira, o estímulo ao trabalho e a menção à progressão funcional – “vertical” (mudança de classe) e “horizontal” (mudança de nível) – constituem elementos centrais do sistema de carreira do magistério estadual. Garante-se, em seguida, na tessitura da lei, a formação, entendida como “aperfeiçoamento profissional continuado”, explicitando-se o direito ao licenciamento remunerado para este fim, cuja prática sofre, até hoje, acentuada restrição, segundo os interesses administrativos. Em relação à jornada de trabalho, esta está composta, além das horas-aula, por períodos reservados de estudos, planejamento e avaliação.

A remuneração condigna, no entendimento da lei, diretamente associada às progressões, será variável dentro do sistema de carreira que diferenciará os valores a serem percebidos pelos profissionais do magistério, considerando (i) a titulação; (ii) a capacitação; (iii) o desempenho do trabalho docente e (iv) a aferição

de conhecimentos (processo de avaliação). A avaliação do desempenho, desta forma, está inserida dentro do sistema de carreira, sendo parte da progressão funcional, com implicações diretas, portanto, nos vencimentos e não na estrutura das vantagens pecuniárias (gratificações). Esta compreensão, fundamentalmente legal, caracteriza a avaliação do desempenho como política complementar de melhoria da qualidade da educação, enfatizando os/as profissionais do magistério.

Ressaltamos que o art. 19 do PCCR (2003) estabelece que a progressão horizontal considerará a “qualificação do trabalho docente”, em processo de avaliação, cujos critérios e parâmetros serão regulamentados, exigindo-se que em tal elaboração “deverá ser garantida a participação dos profissionais da educação e entidades representativas da categoria” (Art. 20). Este processo de avaliação ainda não foi regulamentado e, em âmbito nacional, as discussões são incipientes, pois a legislação federal outorga esta responsabilidade aos entes federados, a partir de sua jurisdição, respeitando o regime de colaboração, também ainda em fase de discussão.

Neste Plano, a remuneração dos/as profissionais do magistério público foi detalhado para garantir vantagens pecuniárias a diversos cargos e funções, passando a ser composta de vencimento básico⁵⁴, associado à jornada de trabalho, e gratificações, conforme a condição funcional profissional, sendo negociadas pelo governo junto às entidades representativas do magistério. Estas gratificações, com valores percentuais diferenciados e, atualmente, extintas, foram constituídas da seguinte forma:

QUADRO 20 - RELAÇÃO DE GRATIFICAÇÕES DO MAGISTÉRIO SEGUNDO O PCCR – 2003

GRATIFICAÇÃO	QUEM RECEBE	MARCO LEGAL
Gratificação de Estímulo à Docência (GED)	Professores em efetivo exercício em sala de aula, com valor proporcional às horas-aula	Art. 23
Gratificação Especial de Atividades Pedagógicas (GEAP)	Profissionais de suporte e apoio pedagógico em efetivo exercício nas unidades escolares	Art. 24
Gratificação por Hora-Aula (GHA)	Profissionais que trabalham em jornada diferenciada, exceto os que atuam nos CEPES.	Art. 25
Gratificação Temporária Educacional (GTE)	Exclusiva dos profissionais dos Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES)	Art. 28

Fonte: Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003.

⁵⁴ Considerando-se o nível, classe e subclasses de enquadramento profissional.

Quanto à jornada de trabalho, definida em 25 horas semanais, a lei do PCCR de 2003 prevê horas-aula (20 h/s) e horas-atividade (5 h/s), conforme o art. 16, § 1º, e a jornada diferenciada (carga horária proporcional) poderá atingir, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, sendo facultativa ao/a professor/a, reservando-se, também, neste caso, horas-atividade, sem muitas especificações. Entretanto, a lei em estudo estabelece que a permanência igual ou superior a 12 (doze) anos na jornada diferenciada – acima das 25h/s - assegura a fixação do/a profissional no novo regime de trabalho, sem menção ao regime de dedicação exclusiva. Neste ínterim, as condições adequadas de trabalho seriam, no espírito da lei, a efetivação de todos os elementos citados que, associados e integrados de forma sistêmica, como política pública, garantiria a valorização profissional.

Focando novamente a remuneração, o anexo da lei em epígrafe, traz tabelas que detalham as classes funcionais (de A a E), para progressão vertical, e os níveis (de I a VII), de progressão horizontal, bem como os respectivos valores dos vencimentos, à época, amplamente discutidos, associados, no caso dos/as professores/as, à Gratificação de Estímulo à Docente (GED), extinta em 2011, sob o clima de fortes críticas ao governo do estado.

A GED acompanhava as classes e níveis funcionais dos/as professores/as, objetivando o estímulo ao trabalho pela incorporação de valores que foram sendo reajustados, anualmente, até 2010, último ano de vigência da aludida gratificação.

**TABELA 2 – REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA REE DA PARAÍBA
SEGUNDO O PCCR - 2003**

CLASSE	VENC. INICIAL	VENC. FINAL	VALOR DA GED		REMUNERAÇÃO (Vencimento + GED)	
			VALOR INICIAL	VALOR FINAL	VALOR INICIAL	VALOR FINAL
A	300,00	390,00	150,00	195,00	450,00	585,00
B	345,00	448,50	172,50	224,25	517,50	672,75
C	360,00	468,00	180,00	234,00	540,00	702,00
D	375,00	487,50	187,50	243,75	562,50	731,25
E	390,00	507,00	195,00	253,50	585,00	760,50

Fonte: Anexos da Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003.

A partir dos dados desta tabela, observa-se o valor inicial e o valor final dos vencimentos dos/as profissionais do magistério, segundo o PCCR de 2003, associados aos valores da GED, resultando na remuneração total percebida pelo magistério. Neste contexto, os critérios de progressão funcional – nas duas modalidades - são fixados em 4 (quatro) elementos: (i) titulação, (ii) qualificação, (iii) desempenho do trabalho e (iv) aferição do conhecimento. Quanto a este quarto elemento, mesmo com os imperativos das resoluções do Conselho Nacional de Educação, o governo da Paraíba não fez nenhuma regulamentação⁵⁵.

Nos últimos anos, a partir de 2005, por força das mudanças na legislação educacional em nível federal, a lei do PCCR de 2003 sofreu algumas transformações adaptativas, restringindo, suprimindo ou expandindo direitos. Em relação ao item remuneração, as modificações legais foram insuficientes para acompanhar os ínfimos avanços da política nacional de educação, ficando aquém das expectativas dos/as professores/as e suas entidades representativas⁵⁶. Neste percurso, algumas leis de iniciativa do Poder Executivo, implicaram em significativas mudanças no mencionado PCCR e promoveram alterações na carreira do magistério público estadual, contrariando – sem a democrática participação dos/as profissionais - princípios de valorização conquistados anteriormente na forma de sistema. Por análise, estas leis, construídas para interferir na remuneração, feriram a perspectiva de sistema de carreira, flexibilizando direitos e imprimindo perspectivas trabalhistas moldadas sob o tom e o discurso – modista - da inexistente avaliação do desempenho.

⁵⁵ Em 2011, o governo estadual estabeleceu a Bolsa Avaliação do Desempenho Docente, como gratificação, especificando valores para o magistério, mas não regulamentou como seria esta avaliação nem implementou nenhum processo neste sentido. Mesmo assim, a Bolsa Desempenho vem sendo dada aos profissionais em “efetivo exercício”.

⁵⁶ De 2005 a 2012, foram inúmeras greves, paralisações e mobilizações promovidas pelas entidades representativas dos professores e demais profissionais da educação na Paraíba. Tais acontecimentos reivindicavam pautas de valorização profissional, destacando-se a remuneração, com debates intensificados a partir da lei do PSPN de 2008. As entidades, em uníssimo, reafirmam, até o presente momento, as mesmas bandeiras de lutas pela garantia de políticas de valorização profissional.

QUADRO 21 – ALTERAÇÕES NO PCCR DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA – 2005 a 2011

LEI	EIXO ARTICULADOR	ALTERAÇÕES
Lei nº 7.730 , de 10 de maio de 2005	Carreira	Altera os art. 37 e 39 da Lei nº 7.419/2003, extinguindo cargos.
	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP.
Lei nº 7.949 , de 22 de março de 2006	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP.
Lei nº 8.295 , de 16 de agosto de 2007	Carreira	Define os profissionais da educação, adequando-se à Lei do FUNDEF/FUNDEB e estabelece critérios de progressão funcional, redefinindo aspectos relativos às classes funcionais, com determinação do interstício de 5 anos para a progressão funcional horizontal (por tempo de serviço) e inter-relacionando a progressão à qualificação do trabalho.
	Remuneração	Dispõe sobre aspectos da GED e da GEAP, alterando valores do vencimento, da GED e da GEAP, com o estabelecimento de um padrão de cálculo para a GHA. Estabelece a Gratificação Temporária à Docência para profissionais com contrato temporário ou excepcional.
Lei nº 8.511 , de 9 e abril de 2008	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP.
Lei nº 8.555 , de 4 de junho de 2008	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP, especificando tabelas com duas vigências (Maio de 2008 e outubro de 2008).
Lei nº 8.674 , de 29 de outubro de 2008	Carreira	Fixa quantitativo de cargos efetivos para o Grupo Ocupacional do Magistério.
Lei nº 8.681 , de 4 de novembro de 2008	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP.
Lei nº 8.718 , de 6 de dezembro de 2008	Carreira	Altera jornada de trabalho dos profissionais da educação, distribuindo-a em horas-aula, horas departamentais e horas para atividades extraclasse.
	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP.
Lei nº 8.734 , de 10 de março 2009	Remuneração	Estabelece novos valores do vencimento, da GED e da GEAP.
Lei nº 9.550 , de 13 de setembro de 2011	Remuneração	Vincula o vencimento dos profissionais da educação à jornada de 30 horas semanais, especificando valores.

Fonte: Acervo digital da Assembleia Legislativa do Estado (2013).

Dentre todas as mudanças, em abril de 2011, sob o clima de paralisação, na iminência de uma greve, o governo extinguiu a GED e a GEAP, incorporando os valores destas sob a rubrica de Bolsa de Desempenho Profissional, conforme o

Decreto nº 32.160, de 26 de maio de 2011, modificado em 25 de janeiro de 2012, pelo Decreto nº 32.719, que aumentou os valores, diferenciando-os por classe funcional (de A a E). No entanto, a extinção da GED causou inúmeras reações dos/as professores/as e suas entidades representativas e dezenas de ações judiciais, ainda em processo de julgamento, pedindo o retorno da citada gratificação, considerada uma conquista histórica da classe docente.

Como se percebe na tabela abaixo, em dezembro de 2010, os valores da GED equivaliam a 1/3 da remuneração do magistério na REE e sua extinção, meses depois, significou, na visão dos/as professores/as e de suas entidades representativas, um retrocesso com profundos impactos na valorização docente.

**TABELA 4 - REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA REE DA PARAÍBA
SEGUNDO O PCCR – DEZEMBRO DE 2010**

CLASSE	VENC. INICIAL (I)	VENC. FINAL (VII)	VALOR DA GED		REMUNERAÇÃO (Vencimento + GED)	
			VALOR INICIAL	VALOR FINAL	VALOR INICIAL	VALOR FINAL
A	661,55	860,02	264,62	344,00	926,17	1.204,02
B	826,93	1.075,00	330,77	430,00	1.157,70	1.505,00
C	860,01	1.118,01	344,00	447,20	1.204,01	1.565,21
D	893,02	1.161,02	357,24	464,41	1.250,33	1.625,43
E	926,17	1.204,02	370,47	481,61	1.296,64	1.685,63

Fonte: O pesquisador com dados do SINTEPPB e da APLP.

A extinção da citada gratificação foi o primeiro passo do atual governo para a implantação da remuneração variável, incorporando os valores da GED para complementar os reajustes percentuais do PSPN, e criando uma bolsa mensal centrada da variação remuneratória por desempenho. Esta bolsa, até o momento, questionada pelos/as profissionais e suas entidades representativas, complementa o vencimento cujos valores são proporcionais em relação ao valor do PSPN para a carga horária de 30 (trinta) horas semanais.

Com a extinção da GED e criação da Bolsa Desempenho Profissional (BDP), os vencimentos do magistério ficou definido, em 2011, conforme a tabela abaixo:

**TABELA 5 - REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA REE DA PARAÍBA
COM A BOLSA DESEMPENHO PROFISSIONAL – MAIO DE 2011**

CLASSE	VENC. INICIAL (I)	VENC. FINAL (VII)	REMUNERAÇÃO (Vencimento + BDP)	
			VALOR INICIAL	VALOR FINAL
A	926,17	1.204,01	1.156,17	1.434,01
B	1.111,40	1.444,82	1.341,40	1.674,82
C	1.157,71	1.505,02	1.387,71	1.735,02
D	1.204,02	1.565,22	1.434,02	1.795,22
E	1.250,33	1.625,42	1.480,33	1.855,42

Fonte: O pesquisador com dados do SINTEPPB e da APLP.

A comparação entre os valores da remuneração com a GED e com a BDP (Tabelas 24 e 25) confirma a minoração remuneratória naquele ano, justificando, na visão das entidades representativas do magistério, as ações judiciais em transição, requerendo a percepção dos valores da antiga GED, cujos impactos salariais tinham vínculo previdenciário.

Passados os anos, de 2011 a 2014, o governo manteve a BDP e seus valores fixos, conforme titulação funcional (Classe), acrescentando os vencimentos de acordo com os percentuais de reajuste do PSPN. No entanto, em janeiro de 2015, com a divulgação do novo percentual de reajuste do Piso Salarial dos/as Professores/as - ainda nacionalmente questionado -, o governo do estado aplicou valores diferenciados para reajustar os salários dos/as docentes.

Neste sentido, o PSPN foi reajustado em 13,1% (treze vírgula um por cento) e o governo do estado aplicou 20% (vinte por cento)⁵⁷ de aumento para os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, classificados como Professores/as “A”, e, para os/as demais docentes, em todas as classes e níveis, apenas 9%, sendo 4,5% em janeiro e mais 4,5% em outubro, conforme tabela abaixo.

⁵⁷ Percentual, segundo a APLP, aplicado apenas no Nível Inicial da Classe A, dos/as professores/as polivalentes (de Nível Médio. Modalidade Normal), atendendo a um número muito pequeno de profissionais.

**TABELA 6 - REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA REE DA PARAÍBA
COM A BOLSA DESEMPENHO PROFISSIONAL – JANEIRO DE 2015**

CLASSE	VENC. INICIAL (I)	VENC. FINAL (VII)	VALOR DA <u>BDP</u> (Valores vigentes desde 2012) ⁵⁸	REMUNERAÇÃO (Vencimento + BDP)	
				VALOR INICIAL	VALOR FINAL
A	1.525,00⁵⁹	1.729,39	265,00	1.790,00	1.994,39
B	1.596,37	2.075,27	325,00	1.921,37	2.400,27
C	1.662,89	2.161,73	380,00	2.042,89	2.541,73
D	1.729,41	2.248,21	500,00	2.229,41	2.748,21
E	1.795,42	2.334,68	610,00	2.405,42	2.944,68

Fonte: O pesquisador com base em dados do SINTEPPB e da APLP.

A diferenciação na aplicação do percentual de reajuste do PSPN resultou em uma série de paralisações, em fevereiro e março, e na deflagração de uma greve, no final de março, com inúmeras manifestações reivindicando o mesmo reajuste de 20% para todos/as os/as profissionais do magistério.

Estes e outros elementos subjacentes implicaram na configuração atual da remuneração dos/as docentes da REE da Paraíba, cuja variação de valores a caracteriza – por prêmios e bonificações -, e, por intenção governamental que, em parte, contraria a própria legislação educacional que determina o princípio democrático como obrigatório na construção de estratégias ou políticas para a melhoria da qualidade do ensino, conforme prescreve o Plano Estadual de Educação (PEE).

Neste sentido investigativo, considerando a legislação educacional da Paraíba, enfatizando questões inerentes à valorização do magistério, compete-nos abordar o objeto de pesquisa no âmbito do Plano Estadual de Educação (PEE), previsto na Constituição estadual e aprovado em 30 de junho de 2006, conforme a Lei nº 8.043, sem alterações posteriores. O PEE, elaborado para o período de 10 (dez) anos (2006-2016), conforme o seu art. 1º, seguiu, basicamente, a estrutura do PNE, dentro da previsão legal do princípio da promoção da valorização dos profissionais da educação.

⁵⁸ Conforme Decreto nº 32.719/2012, que especificou os valores da Bolsa Desempenho Profissional segundo a classe funcionou.

⁵⁹ Com aumento de 20% em relação ao ano de 2014, cujo valor era de R\$ 1.273,03.

No anexo da lei do PEE, especificamente no item IV, dedicado ao magistério estadual da educação básica, o Título II, sobre a formação dos professores e a sua respectiva valorização, integra, como política pública, estes 2 (dois) âmbitos de atuação como prioridades para a ação governamental em vista da melhoria da qualidade da educação.

Apresentando diagnóstico sobre a formação de professores e inter-relacionando-a como critério e princípio de valorização docente, o PEE reconhece, em consonância com o PNE, que a (i) qualificação docente, a (ii) implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada e a (iii) melhoria da qualidade de ensino constituem o “tripé de sustentação de qualquer definição de política de formação e valorização do magistério” (PARAÍBA, 2006, p. 101). Estes 3 (três) elementos estão articulados dentro de uma lógica que entende o que fundamento da valorização docente é a sua qualificação que, consolidada de modo contínuo, resultará na melhoria da qualidade do ensino, objetivo das políticas neste contexto, tratando a formação, por um lado, dissociada paradoxalmente da carreira profissional e, por outra perspectiva, no espírito da lei, o PEE preocupa-se em implantar, a partir da formação, uma nova configuração de carreira, garantindo, na tessitura legal, os direitos historicamente conquistados pelos professores.

O PEE concebe que a formação e a valorização do magistério da educação básica devem garantir, como política pública, (i) condições adequadas de trabalho e formação profissional ampla e focada nas particularidades da Paraíba. A remuneração e a carreira estão citadas como princípios balizadores na identificação do trabalho docente, como denuncia o recorte apresentado em seguida.

- garantia de condições adequadas de trabalho, entre elas, o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério;
- formação profissional que assegure principalmente uma ampla formação cultural, o domínio dos conteúdos, objeto da Educação Básica, contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática, constituição das competências pedagógicas que promovam a aprendizagem do aluno, o conhecimento e a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da educação básica;
- formação inicial que atenda às reais necessidades do sistema de ensino da Paraíba e que seja de responsabilidade principalmente das instituições de nível superior, voltadas para esse fim, admitindo-se a formação em nível médio (modalidade normal), para atuação na

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, conforme estabelece o Art. 62 da LDB;

- formação continuada articulada à formação inicial, entendida como um sistema orgânico de desenvolvimento profissional permanente, privilegiando estudos e reflexões coletivas, sob a responsabilidade das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, em parceria com as Universidades e Instituições de Ensino Superior, de modo a garantir a melhoria permanente da qualidade da educação;

- formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas;

- formação de professores atendendo às especificidades inerentes às seguintes áreas de atuação: educação indígena, educação especial, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação profissional (PARAÍBA, 2006, p. 101-102).

Quanto aos objetivos e metas, o PEE, vinculando valorização e articulando formação, carreira e remuneração, com as contradições explícitas, aborda a profissionalização docente como consequência da garantia efetiva - a partir de planos de carreira e remuneração - de “piso salarial próprio”, “qualificação docente” e “promoção por mérito”. Este último elemento reforça a construção de estratégias governamentais capazes de ampliar a remuneração sem garantir uma política de reajuste salarial para o magistério público.

Dentro da análise das demandas locais, o texto do PEE especifica, como objetivos específicos:

1. Assegurar a valorização e o aprimoramento profissional dos recursos humanos do magistério, atuantes nos diversos níveis e modalidades de ensino.

2. Implantar [...] planos de carreira e remuneração capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério de modo a assegurar piso salarial próprio, qualificação docente e promoção por mérito.

[...]

9. Garantir a ampliação de vagas nas instituições públicas de ensino superior, em cursos de licenciatura plena, oportunizando o acesso de candidatos à profissão docente.

[...]

14. Manter processo de articulação permanente entre as agências formadoras e os sistemas de ensino de modo a definir conjuntamente o perfil profissional do docente que se deseja formar.

[...]

17. Promover concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para educação indígena, de modo a atender às peculiaridades culturais desses grupos.

[...]

20. Promover, em ação conjunta da União, do Estado e dos Municípios, a avaliação periódica da atuação docente, como subsídio à definição de necessidade e redefinição dos cursos de formação continuada.

21. Implementar em cada sistema de ensino, em articulação com as secretarias de saúde e a União, programas preventivos de saúde específicos para os profissionais da educação [...] (PARAÍBA, 2006, p. 102-103).

A promoção por mérito, citada no PEE, não se assemelha às atuais práticas de remuneração variável baseadas na avaliação do desempenho, pois o “marco legal da educação brasileira não aceita a meritocracia desvinculada da carreira, como é o caso típico da remuneração variável” (MOURA, 2012, p. 26). A promoção por mérito, dentro do sistema de carreira, significa aumento real no vencimento percebido pelo profissional, conforme classes e subclasses, contrária, portanto, aos princípios remuneratórios que pregam o pagamento de valores dissociados do vencimento, aumentando as gratificações sem qualquer “peso” para a progressão funcional.

Pela complexidade da questão, depois dos embates locais e com o estabelecimento do PSPN, a remuneração do magistério público estadual passou a ser reajustado, a partir de 2010, sob a ótica dos percentuais sugeridos pelo MEC, sendo aplicados valores majorados dentro da compreensão equivocada da proporcionalidade proposta pela Lei do Piso. No ano seguinte, para pagar o valor reajustado do PSPN, o governo extinguiu a GED e incorporou os valores para ao vencimento básico dos professores, contrariando as lutas das entidades representativas do magistério da REE.

Estas e outras situações serão trabalhadas no tópico seguinte, destacando os aspectos político-administrativos e legais das estratégias governamentais anunciadas como de valorização docente, objetivando, assim, compreender a remuneração variável, com base em prêmios e bônus, implantada a partir de 2011, sob o tom de política pública.

4.1 ESPECIFICIDADES DA REMUNERAÇÃO VARIÁVEL NA REE DA PARAÍBA: ASPECTOS POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS E LEGAIS

Neste contexto de discussão sobre a valorização de professores, no caso particular do estado da Paraíba, o atual governo (2011-2014), já desde o período de campanha eleitoral, anunciou que valorizar os profissionais da educação seria uma prioridade da política educacional e, para tanto, faria ajustes na estrutura de carreira dos professores e demais servidores, fazendo adequações jurídico-legais em vista dos avanços necessários, dentro de uma gestão pública concentrada em metas.

E, neste sentido, ainda durante a campanha eleitoral, foi distribuído material de divulgação com as principais propostas políticas para os diversos setores sociais do estado. Destaca-se, aqui, o *folder* “Proposta de Ricardo para uma nova Paraíba: Veja aqui o que Ricardo vai fazer para melhorar a sua vida e a de todos os paraibanos”. Neste documento são apresentadas 6 (seis) propostas para o setor da educação e, dentre elas, tem-se:

- (i) Criar o Prêmio Excelência em Educação que dará benefícios salariais para os profissionais de educação que atingirem metas específicas;
- (ii) Redefinir o PCCR em parceria com entidades do magistério.

Faz-se, assim, uma nítida indicação de aproximação da futura política educacional com iniciativas de premiação e bonificação de professores por desempenho (= cumprimento de metas), redefinindo o sistema de carreira - geralmente com perdas jurídico-legais de direitos – e flexibilizando, em aspectos gerais, as relações de trabalho, como acontece em estados como São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco que também adotam esta mesma perspectiva estratégica de (des)valorização docente.

Em seguida, o documento aborda a experiência de governo do candidato citado junto à prefeitura de João Pessoa (PB), onde o mesmo implantou o Prêmio Escola Nota 10, que concede, até o presente, incentivos salariais para os profissionais da educação que atingem metas pré-determinadas pelo Poder

Executivo, conforme os processos de avaliação externa, especialmente em relação ao IDEB.

Com base nestas propostas, o discurso de valorização de professores fica resumido à esfera dos incentivos salariais mediante a verificação do desempenho ou, menos, do cumprimento de metas, premiando aqueles que alcançarem os padrões estabelecidos. A valorização, assim, está dissociada da carreira profissional, da profissionalização. E, no tocante à redefinição do PCCR, o governo, até o momento, apenas modificou a lei do aludido Plano, transformando a carreira sem a devida abertura de processos de negociações com a categoria, como reclama as entidades representativas.

Eleito, o atual governo tomou posse em janeiro de 2011 e, com discurso populista, sob a tônica expressiva de “O povo chegou ao poder”⁶⁰, implantou um conjunto de ações de reestruturação interna da administração pública com mobilização das secretarias e respectivos funcionários. Como primeira medida administrativa, o governo determinou o retorno da jornada de 8h diárias para todos os servidores (conforme Decreto nº 31.283, de 2 de janeiro de 2011), objetivando “oferecer ao cidadão paraibano um serviço público com eficácia e qualidade”.

O documento [refere-se ao Decreto acima citado] considera ainda que a jornada de trabalho do servidor público deve atender aos princípios da permanência, para que haja continuidade na prestação do serviço; da generalidade, para que o serviço esteja à disposição de todos os cidadãos, e da eficiência, para que o serviço apresente condições técnicas satisfatórias e modernas⁶¹.

Em seguida, determinou um processo de recadastramento de todos os prestadores de serviço e dos funcionários *pro tempore*. Segundo a Secretaria de Administração, à época, tal cadastramento especificaria as demandas de servidores e permitiria “cortes de pessoal, para enxugar a máquina governamental”,

⁶⁰ Cf. RICARDO Coutinho toma posse como novo governador da Paraíba. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/19842/ricardo-coutinho-toma-posse-como-novo-governador-da-paraiba.html>> Acesso em: 5 de janeiro de 2011.

⁶¹ Cf. GOVERNO do Estado publica decreto que retoma jornada de 8h para servidores estaduais. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/19857/governo-do-estado-publica-decreto-que-retoma-jornada-de-8h-para-servidores-estaduais.html>> Acesso em: 5 de janeiro de 2011.

especialmente nas escolas⁶². A ideia principal da mencionada Secretaria era a de (re)fazer contratos⁶³, mantendo os servidores mais antigos no serviço⁶⁴. Estas ações motivaram críticas diversas e os professores e suas entidades de classe usaram os meios de comunicação disponíveis para asseverar as discordâncias.

Com relação aos salários, alegando falta de recursos, o governo cortou as gratificações incidentes sobre os vencimentos referentes às progressões funcionais, tanto de cunho horizontal (tempo de serviço) como vertical (titulação e capacitação) dos trabalhadores, gerando mais impasses entre governo e professores. No mais, o parcelamento de 1/3 (um terço) de férias corroborou com as mobilizações e os indicativos de greve já nos primeiros 5 (quatro) meses de administração. Além disso, a APLP⁶⁵ e o SINTEPPB⁶⁶, em diversas reuniões e encontros com o Executivo, cobraram o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, a realização de concurso público e a valorização dos servidores não docentes. Neste contexto, um dos pontos mais polêmicos foi o fim da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída no PCCR, que foi substituída pela Bolsa Avaliação de Desempenho Docente.

Administrativamente houve, ainda, o fechamento de inúmeras escolas estaduais e, paradoxalmente, o anúncio da ampliação de 40 (quarenta) mil vagas para matrículas da rede estadual de ensino⁶⁷ e no decorrer dos primeiros 6 (seis) meses do atual governo, foram feitas dezenas de “ajustes na máquina pública”, e todas as ações estavam acompanhadas sob o tom da “despartidarização do Estado” e, no que concerne à educação, as mudanças implantadas foram sempre enunciadas como “política de valorização”, sendo publicamente contestadas pelas instituições de classe e parte considerável dos professores.

⁶² GOVERNO inicia recadastramento dos servidores prestadores de serviço . Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/19914/governo-inicia-recadastramento-dos-servidores-prestadores-de-servico.html>> Acesso em: 14 de janeiro de 2011.

⁶³ PRESTADORES de serviço com mais de dois anos serão recontratados. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/20125/prestadores-de-servico-com-mais-de-dois-anos-serao-recontratados.html>> Acesso em: 7 de fevereiro de 2011.

⁶⁴ Cf. GOVERNO mantém prestadores de serviço mais antigos que estejam trabalhando. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/19886/governo-mantem-prestadores-de-servico-mais-antigos-que-estejam-trabalhando.html>> Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

⁶⁵ Site institucional: <http://aplp.pb.zip.net>.

⁶⁶ Site institucional: <http://sintepb.com.br>.

⁶⁷ GOVERNO do Estado amplia em 40 mil oferta de matrículas na rede pública. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/20061/governo-do-estado-amplia-em-40-mil-oferta-de-matriculas-na-rede-publica.html>> Acesso em: 1 de fevereiro de 2011.

Tais ações promoveram inúmeras mudanças nas relações de trabalho e muitas delas não foram bem recebidas pelos professores e as entidades de classe, originando reações diversas, desde paralisações mensais de 1 (um), 2 (dois) e/ou 3 (três) dias, períodos curtos de greve, indicativos de greve e mobilizações junto aos poderes Executivo e Legislativo contra propostas que mudavam o PCCR, mexendo com a remuneração dos servidores, não apenas os da educação.

Neste processo, instalou-se uma contradição entre o governo e os servidores e suas institucionais representativas e, no setor da educação, este aspecto acentuou-se de modo mais relevante, pois, de um lado, o governo realizava ações - anunciadas como de valorização profissional - e, de outro, professores criticavam tais ações, adjetivando-as como autoritárias e instadas de precariedade contra os direitos históricos da categoria docente. O centro da contradição, via de regra, foram os impasses com a remuneração, compreendida como elemento-chave – tanto pelo governo como pelos trabalhadores - do processo de valorização profissional.

Todas estas ações foram construídas sob a égide do planejamento estratégico, numa perspectiva de gestão pública por resultados, procurando atingir metas de qualidade, segundo as diretrizes de um plano de governo com implicações para todos os setores da administração, com um modelo gerencial de cunho privatista e mercadológico, segundo seus pressupostos.

4.1.1 Planos de governo (2010-2014 e 2015-2018): Gestão por resultados, metas de qualidade e valorização docente

O Programa de governo apresentado ao Tribunal Regional Eleitoral (TRE) para o deferimento de candidatura tem por princípios e diretrizes o seguinte *slogan*: “Inovar, incluir, participar para desenvolver com sustentabilidade” (PARAÍBA, 2010, p. 5). Explicados estes princípios, o documento mencionado traz os “eixos estratégicos de atuação e prioridades” (PARAÍBA, 2010, p. 14-27) e, neste tópico, são apresentadas as 3 (três) principais bases sobre as quais o governo pretende construir as políticas públicas. Confira-se:

- (i) Democratização do Estado e governança;
- (ii) Políticas de desenvolvimento econômico sustentável e Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T &I);
- (iii) Políticas de desenvolvimento social e segurança pública.

A partir destas bases, o governo priorizaria a construção de “uma nova Paraíba”, com um modelo de gestão pública fundado da democracia participativa, dando destaque relevante à participação no orçamento público. Neste contexto, no tocante à educação, a expressão “valorização dos profissionais” aparece como prioridade unicamente no eixo “Democratização do Estado e governança”, nos seguintes termos:

[...] o modelo de gestão do Estado da Paraíba que adotaremos no Governo da coligação [...] propõe: [...]

. **Gestão por resultado – Criação de metas sociais** para **desempenho dos serviços públicos** com **valorização dos profissionais** envolvidos;

. **Gestão de pessoas**, enfatizando a **adequação da legislação**, das políticas e das práticas de pessoal à **nova gestão pública**; o comportamento e a **produtividade do servidor público**; e a **modernização do modelo de gestão de pessoas**, especialmente sua sintonia com o **planejamento estratégico e organizacional** e o fortalecimento do seu papel como **agente de mudanças** (PARAÍBA, 2012, p. 15, com grifos – com **negrito** - do pesquisador).

A “nova gestão pública”, o “novo” modelo de gestão a ser implantado, seria uma gestão orientada para e por resultados, ou seja, focaria a produtividade do servidor público, inserindo-o na concepção moderna de gestão de pessoas e responsabilizando-o pelos resultados alcançados, conforme o eufemismo explícito: “fortalecimento do seu papel como agente de mudanças”.

Estas estratégias - importadas do mercado econômico, sob perspectiva neoliberal – vêm sendo progressivamente adotadas na administração pública⁶⁸, desde o início da década de 1990, imbuídas no discurso de superação dos modelos

⁶⁸ O caso mais perto da Paraíba é o da gestão pública por resultados implantada no estado de Pernambuco, onde tais medidas já são adotadas, inclusive a partir de iniciativas municipais.

tradicionais. A ordem, agora, é a qualidade total, unindo – dentro de um paradoxo inconcebível - cidadania e competitividade no serviço público.

A gestão por resultados tem caráter procedimental empreendedor, percebendo o cidadão – envolto em classificações de ordem econômica à base do poder aquisitivo - como cliente/consumidor e a prestação de serviços como “produto”. A partir desta aceção, tal modelo de gestão – uma espécie de “gerencialmente integrado” por planejamento estratégico de cunho logístico – está arquitetado em padrões formais mínimos que consideram (i) a eficiência, (ii) a eficácia e (iii) a efetividade, focando os resultados decorrentes dos produtos, isto é, dos serviços públicos. Tais resultados são sistematicamente acompanhados, monitorados e avaliados mediante regulamentação. Ou seja, neste modelo, os serviços são prestados com base em uma logística de produção competitiva, de mercado, que exige, paralelamente, quantificação da qualidade: estatísticas a partir de indicadores.

No tópico específico sobre educação do Programa de governo 2011-2014 – “Educação – democratização para a cidadania” (PARAÍBA, 2010, p. 18) -, depois de breve exposição da situação do estado, com dados numéricos, o Programa apresenta 6 (seis) propostas abrangentes. Dentre elas, a de **melhorar a qualidade do ensino**. Entretanto, em nenhum momento do texto aparece o termo “remuneração” ou quaisquer outros que tenham correlação semântica. Já a expressão “valorização dos profissionais” está inter-relacionada, em subordinação, com “resultado”, “metas sociais”, “desempenho” e “produtividade”, excluindo-se a perspectiva salarial como ponto de partida da política remuneratória, ampliando-se as contradições.

Dando continuidade a esta mesma perspectiva governamental, o atual governador, em campanha para a reeleição, apresentou Programa de governo para o período de 2015-2018, reproduzindo aspectos gerais dos eixos programáticos do Programa anterior, com poucas especificações no setor da educação. Assim, dos 4 (quatro) eixos, a saber, (i) Estado e a democratização, (ii) Política econômica para o desenvolvimento sustentável, (iii) Política de desenvolvimento social e (iv) Política para melhoria da qualidade de vida, apenas no terceiro, a educação (item c3) é destacada e apresentada como propulsora das transformações sociais, trazendo a discussão da qualidade do ensino como questão primeira, dentro de 4 (quatro)

“pilares fundamentais” para o setor: (i) Democratização, (ii) Acesso, (iii) Permanência e (iv) Qualidade.

A partir destes pilares, são apresentados 10 (dez) compromissos. Entre estes, o de “Investir na Formação Docente e Valorizar o Professor” (Item 3), ensejado em um único parágrafo, cujo tópico frasal reza: “Nosso compromisso com o professor tem a importância do reconhecimento do seu papel em um ensino de qualidade”. Neste ínterim, o Programa traz o entendimento de que “a dificuldade maior é melhorar a qualidade da educação ofertada” e, nesta, por similitude de campo semântico, estende-se ao papel social do magistério, não raramente minorado nas estratégias governamentais.

Este compromisso, atrelado à perspectiva de gestão por resultados – que perpassa o documento e é reforçado nos discursos -, traz algumas ações governamentais previstas para o campo da valorização profissional docente e, entre estas, sintetiza-se as seguintes, diretamente relacionadas ao debate levantado nesta investigação:

- (i) (CARREIRA) - realizar **novos concursos públicos**, ampliando o quadro permanente do magistério estadual, garantindo **segurança, respeito e estabilidade** para o professor;
- (ii) (FORMAÇÃO) - dar continuidade e ampliar os programas de formação docente, garantindo aperfeiçoamento contínuo de professores;
- (iii) (REMUNERAÇÃO) - garantir o Piso Salarial e fortalecer os programas de premiação por mérito;
- (iv) (CARREIRA E REMUNERAÇÃO) - aperfeiçoar o Plano de Carreira do Magistério garantindo que a progressão na carreira tenha interface com a melhoria do ensino do Estado.

O Programa, na perspectiva de carreira, fala de novos concursos, dentro da previsibilidade legal, e estende esta ação como parte central na efetivação de 3 (três) aspectos fundamentais, amplamente discutidos pelos professores e demais profissionais da educação: a segurança, o respeito e a estabilidade. O discurso governamental de garantia da estabilidade funcional do magistério, mesmo com a flexibilização de direitos e da carreira, como um todo, foi fortalecida com a realização de 2 (dois) concursos públicos e respectiva convocação dos aprovados.

No campo da formação, o governo prevê a continuidade e ampliação de programas voltados ao aperfeiçoamento continuado de professores. Nos 2 (dois) últimos anos do primeiro mandato, o governo realizou, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), um curso de especialização, em caráter semipresencial, sobre Fundamentos da Educação. Fala-se na ampliação da parceria para a oferta de mestrado profissional aberto a todos os integrantes do magistério público.

E, especificamente relacionado ao tema da remuneração, o Programa enfatiza a garantia do pagamento do PSPN e o fortalecimento de “programas de premiação por mérito”. Em relação ao pagamento do Piso dos professores, o governo paga valores proporcionais, contrários à tessitura da lei. Sendo questionado constantemente pelas entidades representativas da classe docente acirrando os debates. Por outro lado, o governo pretende ampliar a premiação por mérito com a criação de programas. Atualmente, são 2 (dois) prêmios associados a uma série de metas a serem alcançadas pelas escolas e respectivos profissionais. Estes prêmios são entendidos pelas entidades de classe como estratégias de motivação e não como políticas de valorização profissional, como anuncia o governo.

Por fim, o último compromisso evidencia a associação entre carreira e remuneração, submetendo as melhorias na carreira – com o aperfeiçoamento do PCCR - ao cumprimento de metas – para a “melhoria do ensino do Estado” – e, assim, mexendo na estrutura de carreira do magistério. Ressalta-se que o compromisso de aperfeiçoar a carreira, também presente no Programa anterior, resultou em legislações adaptativas do PCCR, suprimindo direitos, como a GED, e minorando os gastos do governo com o magistério, conforme os pressupostos da gestão por resultados. E ao “mexer com a carreira” docente, o governo, na visão das entidades representativas, “desestruturou o sistema de carreira do magistério público da REE”⁶⁹, comprometendo a valorização profissional.

No atual governo, o discurso oficial reconhece a valorização do professor como necessidade, anunciando-a como uma política permanente que tem seu eixo central no cumprimento das medidas legais de remuneração, inclusive com a premiação de professores e escolas pelo cumprimento de metas. Dentro desta perspectiva de valorização, o governo vem realizando ações que visam garantir a

⁶⁹ Os diversos informativos e boletins da APLP e do SINTEPPB especificam esta visão homogênea dos dirigentes e associados.

qualidade da educação, com a implantação de mecanismos e estratégias oficiais de premiação e bonificação de professores, anunciadas como valorização do magistério em vista da qualidade do ensino, flexibilizando, desta forma, parte da remuneração docente.

4.2 UM “NOVO” MODELO DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES/AS?

Implementando estratégias de gestão por resultados, com planejamento estratégico indicativo no campo educacional, o governo do estado da Paraíba elaborou e divulgou, no primeiro trimestre de 2011, o Plano de Gestão *Paraíba faz educação*, objetivando, entre outras coisas, a qualificação e a valorização dos professores. A primeira vinculada aos programas de formação continuada e a segunda pela implantação de incentivos remuneratórios. Neste sentido, entre as ações de valorização o *Paraíba faz educação* previa o Prêmio Educação Exemplar, em duas categorias, premiando escolas e professores por resultados alcançados a partir de metas definidas pela Secretaria de Estado da Educação.

Com este prêmio, o governo implanta, oficialmente, a remuneração variável concebida como política de valorização profissional para os servidores do Magistério e trabalhadores não docentes que atuam nas escolas da rede estadual de ensino. A remuneração variável, baseada no mérito e no desempenho, está vinculado, no citado Plano, aos índices de avaliação da educação básica, especialmente dos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no posteriormente criado IDEPB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Paraíba)⁷⁰.

Dentro da perspectiva de gestão por resultados, o Plano *Paraíba faz educação* está subdividido em 4 (quatro) temas, cada qual com metas, objetivos, períodos de execução e áreas de abrangência, conforme síntese apresentada na Tabela abaixo.

⁷⁰ Com o lema “Vamos avançar na construção de aprendizagens significativas!”, o Avaliando IDEPB foi aplicado pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba no dia 26 de setembro de 2012 junto aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio. A avaliação foi elaborada sob coordenação da CAED, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Conforme depoimento de alguns professores e gestores escolares visitados pelo pesquisador, não houve um processo de preparação para a prova.

**QUADRO 22 – SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PLANO DE GESTÃO
PARAÍBA FAZ EDUCAÇÃO - 2011**

TEMA	PRINCIPAIS ELEMENTOS DESCRITIVOS DAS AÇÕES
Educação em expansão	1 Expansão da educação profissional: 1.1 cursos livres e técnicos; 1.2 ampliação de escolas técnicas estaduais a partir de escolas convencionais; 1.3 construção de escolas técnicas. 2 Formação em tecnologias para professores.
Educação em movimento	1 Enfretamento dos índices de analfabetismo de jovens, adultos e idosos, com ações que focam os 8 (oito) eixos norteadores da Educação na Paraíba.
Educação exemplar	1 Fomento, seleção, valorização e premiação de escolas e professores a partir da comprovação de ações e iniciativas inovadoras de gestão ou administração e no campo didático-pedagógico. 1.1 Prêmio Gesto Exemplar; 1.2 Prêmio Professor Exemplar. (Prever o Prêmio “Estudante exemplar”, a partir de 2012 ⁷¹).
Educação cooperada	1 Participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, possibilitando “estímulos a prática de controle social para a melhoria da qualidade da educação”.

Fonte: Texto apresentado pelo governo do estado da Paraíba (2011).

O Plano de gestão foi lançado como política de incentivo ao Magistério, concentrando programas, projetos e ações nas 3 (três) áreas ou setores tradicionalmente reconhecidos pela legislação educacional brasileira como instâncias de valorização dos professores, focando, assim, (i) “**formação** continuada, presencial e semipresencial”; (ii) “**carreira**, com realização de concursos públicos, seleções para cargos de gerências e modificações no sistema de carreira, com novas regulamentações”, e, por fim, (iii) “**remuneração**, implantando a remuneração variável, com foco em premiações por mérito e a partir de indicadores de desempenho profissional”.

No tocante a remuneração, o governo afirma ter incorporado a GED como vencimento, complementando o valor do Piso Salarial dos professores. Este fato é questionado pelas entidades de classe que apontam, entre outras coisas, que esta

⁷¹ Não encontramos nenhuma informação a respeito.

estratégia feriu os direitos do magistério, mexendo no PCCR, sem abrir processo de negociação com os docentes. No mais, a incorporação de gratificações para o pagamento do valor do PSPN seria, na argumentação das citadas entidades, um indicativo de que a remuneração dos professores teria ínfimos avanços posteriores. Estas mudanças no sistema de carreira provocaram uma série de reações por parte dos professores, a partir de suas entidades representativas, com greves e paralisações periódicas e mobilizações, até o presente momento, recorrentes.

O Plano de gestão *Paraíba faz educação*, articulado com ações que objetivam a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas da rede pública estadual, prevê a valorização dos profissionais da educação com a oferta de condições adequadas de trabalho, embora não sejam especificadas quais. Esta valorização, no entanto, acontece mediante alterações regressivas no PCCR, minorando direitos, implantando a remuneração variável, de cunho meritocrático, visando motivar as escolas e os professores no enfrentamento e na superação dos baixos índices de qualidade apontados pelo IDEB e pelo IDEPB. Neste ínterim, portanto, a valorização profissional acontece pela responsabilização docente, segundo uma lógica mercadológica neoliberal. O governo, assim, centrou a “política de valorização dos professores” na remuneração variável e, a partir desta, em ações de fomento ao sistema de carreira, como concursos e formação, sem as devidas relações de progressão funcional, mas com incorporação de premiações (Educação exemplar, Mestres da educação e escola de valor) e bolsas pecuniárias.

4.2.1 EDUCAÇÃO EXEMPLAR (2011)

Dentro do Plano de gestão *Paraíba faz Educação*, o governo do estado instituiu, no ano de 2011, com a Medida Provisória nº 181, de 22 de agosto de 2011, o **Prêmio Educação Exemplar**, regulamentado pelo Edital 002/2012 – GS, publicado em 22 de agosto de 2011. O Prêmio, dividido em duas categorias de premiação, contemplava professores e escolas pelo cumprimento de metas previamente estabelecidas. A contemplação em uma das categorias seguia os critérios do mencionado edital.

A citada Medida Provisória (MP) foi transformada na **Lei nº 9.456, de 6 de outubro de 2011**, instituindo, no discurso governamental, uma “nova política de remuneração para os profissionais do magistério”, fundada, por sua vez, nos pressupostos da meritocracia e do desempenho profissional.

O objetivo do prêmio Educação Exemplar, dentro do discurso oficial de valorização profissional, é o de, ao premiar,

destacar os trabalhos dos professores e gestores no exercício das suas atividades, valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela sua competência de gestão pedagógica e administrativa e reconhecer o esforço empreendido por professores e gestores que se situam no processo de construção do conhecimento como mediadores, buscando assim maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento.

Na concepção do Prêmio Educação Exemplar, o governo estabeleceu procedimentos necessários para caracterizar a percepção dos valores pecuniários por parte das escolas e dos professores. Estes critérios, criticados pelos docentes por falta de clareza, delineiam, conforme Tabela 30, objeto e público da premiação em epigrafe.

**QUADRO 23 – SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS, OBJETO E PÚBLICO DO
PRÊMIO EDUCAÇÃO EXEMPLAR - 2011**

Procedimentos	Objeto	Público
. fomentar; . selecionar; . valorizar; . premiar.	. melhores práticas de gestão participativa; . ações docentes planejadas e executadas nas escolas.	. gestores escolares; . professores; . profissionais não docentes.

Fonte: Lei nº 9.456/2011.

Os objetos do Prêmio evidenciam a preocupação com gestão escolar e a melhoria da qualidade de ensino, focando nas responsabilidades dos profissionais diante dos desafios do cotidiano, motivando o empenho em vista do alcance das metas do IDEB. Concomitantemente, os procedimentos, associados à meritocracia, explicitam que as práticas de gestão e as ações docentes devem ter relação direta com a perspectiva do “sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de

ensino e aprendizagem”, conforme o parágrafo único do Art. 1º, da Lei nº 9.456/2011. Sem qualquer caracterização do que seria o citado “sucesso”, a aludida Lei responsabiliza a Secretaria de Educação pela posterior regulamentação do prêmio.

Neste sentido, para a consecução dos procedimentos previstos na Lei, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) publicou o Edital 002/2011-GS, regulamentando o processo de premiação, segundo critérios que consideram, quase que exclusivamente, a atuação do professor e da escola na melhoria do ensino. Seguindo este raciocínio, o Edital estabeleceu que tanto as experiências pedagógicas como as administrativas devem estar associadas ao cotidiano curricular, e especifica, na metodologia de trabalho, pelo menos 2 (duas) das seguintes temáticas: (i) Educação e cultura, (ii) Educação e cidade”, (iii) Educação e campo, (iv) Educação e trabalho, (v) Educação e comunicação, (vi) Educação e tecnologia e (vii) Educação e cidadania. Estes eixos temáticos, segundo planejamento da Secretaria de Estado da Educação (SEE), constituem os eixos norteadores das ações executivas neste setor, vinculados à enunciada “política de valorização do magistério público”.

O Prêmio está subdividido em 2 (duas) categorias: a categoria (i) **Gesto exemplar**, aberta às escolas da rede pública estadual, urbana, do campo ou indígena de Ensino Fundamental e de Ensino Médio; e a categoria (ii) **Professor exemplar**, destinada aos profissionais de educação, em efetivo exercício de suas funções em escolas da rede pública estadual.

De acordo com a Tabela 24, percebe-se, em breve descrição, os objetivos do Educação exemplar e suas respectivas correlações. Observa-se a ideia de “destacar” os professores e demais profissionais do magistério segundo suas ações para a “elevação do nível de aprendizagem” dos alunos, dando visibilidade e reconhecendo iniciativas escolares inovadoras, com maior participação dos estudantes nas ações empreendidas.

QUADRO 24 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DO PRÊMIO EDUCAÇÃO EXEMPLAR - 2011

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
Gesto Exemplar (Aberto exclusivamente para escolas da rede pública estadual);	“[...] consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das melhores práticas pedagógicas, com ações integradas e métodos docentes planejados e executadas por profissionais de educação, em exercício, nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que comprovadamente estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo ensino e aprendizagem” (Item 1.1 do Edital 002/2011-GS)	“Destacar o trabalho dos profissionais que, no exercício de suas funções, desenvolvam atividades concretas nas áreas administrativas e pedagógicas, no sentido de promover o estudante possibilitando a elevação do nível de aprendizagem”; “Valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela competência de sua gestão pedagógica e administrativa, por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas na melhoria contínua da escola, tendo como base a sua autoavaliação e a participação dos profissionais em processos de formação continuada”;
Professor Exemplar (Aberto exclusivamente a profissionais da educação das escolas da rede pública estadual)	O Prêmio Educação exemplar “[...] destacará experiências pedagógicas e administrativas do cotidiano curricular que contemplem as temáticas Educação e Cultura, educação e Cidade, Educação e Campo, Educação e Trabalho, Educação e Comunicação, Educação e Tecnologia, Educação e Cidadania, eixos norteadores das ações da Secretaria de Estado da Educação.” (Item 1.1.1 do Edital 002/2011-GS)	“Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por profissionais e gestores que se situam no processo de construção do conhecimento como mediadores, buscando assim uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento”. (Item 1.2 do Edital 002/2011-GS)

Fonte: O edital citado.

Para concorrer ao prêmio na categoria Gesto Exemplar, as escolas devem elaborar “relatório de experiência da gestão que promova a permanência e o sucesso do Estudante” (Item 3.1.1, do Edital 002/2011-GS) e, na categoria Professor Exemplar, os professores devem apresentar trabalho constituído como “relato de experiência educativa, que apresente práticas docentes inovadoras e exitosas” (Item 3.1.2, do Edital 002/2011-GS). Estes elementos confirmam a responsabilização docente pela aprendizagem dos alunos – “permanência e sucesso” – com a promoção sistemática de atividades capazes de melhorar a educação e o ensino. Para serem aprovados, os professores e as escolas são avaliados de acordo com os seguintes critérios:

QUADRO 25 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PRÊMIO EDUCAÇÃO EXEMPLAR

Categoria	Critérios
Gesto exemplar (Item 3.1.1, do Edital 002/2011-GS).	(i) Resultados alcançados em avaliações no âmbito da escola (número de matrícula, índices de aprovação, reprovação, repetência e permanência dos estudantes) de acordo com dados do Censo Escolar/2010; (ii) Resultados alcançados em avaliações externas como IDEB/2009, Prova Brasil/2009, SAEB/2009, ENEM/2010; (iii) Estar adimplente com a prestação de conta da aplicação dos recursos recebidos pela escola (PD e PDDE); (iv) Ter estratégias e ações definidas par o enfrentamento à violência na escola; (v) Participação no Programa Educação Cooperada; (vi) Cumprimento das diretrizes propostas pela SEE (Secretaria de Estado da Educação); (vii) Zelo pelo patrimônio público; (viii) Aquisição de alimento da agricultura familiar igual ou superior a 30%; (ix) Proposta pedagógica atualizada; (x) Projetos de aprendizagem desenvolvidos pela e na escola; (xi) Apresentar o Regimento interno; (xii) Comprovar a frequência com 80% de participação dos profissionais da educação em formação continuada no ano da inscrição.
Professor exemplar (Item 3.1.2, do Edital 002/2011-GS).	(i) Comprovar frequência com 80% de participação dos estudantes envolvidos no trabalho apresentado; (ii) Ter contemplado no mínimo dois dos eixos norteadores da Educação da Paraíba na atividade realizada; (iii) O trabalho deve conter: Justificativa; Objetivos; Conteúdos Curriculares; metodologia; Adequação das propostas caso haja estudantes com necessidades educacionais especiais na turma; Avaliação (do processo de aprendizagem ds estudantes e do trabalho pedagógico do professor) e autoavaliação (assiduidade, compromisso profissional e investimento em formação); (iv) Anexar ao trabalho cópia de diário de classe, que comprove o bom resultado de aprendizagem dos estudantes; (v) Cópia de instrumento usado para avaliar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes; (vi) Declaração ou certificação de participação, nos últimos dois anos, em curso de formação presencial ou à distância, na área em que atua, com carga horária mínima somatória de 80 horas; (vii) Curriculum vitae com documentação comprobatória; (viii) Comprovar a frequência com 80% de participação em formação continuada.

Fonte: Edital 002/2011-GS.

Quanto à seleção, o citado Edital estabeleceu que, no total, seriam premiados 100 (cem) escolas e 1000 (mil) profissionais. No entanto, neste primeiro ano, foram premiados 4.882 (quatro mil, oitocentos e oitenta e dois) profissionais da educação das escolas selecionadas⁷², sendo 126 (cento e vinte e seis) professores

⁷² **GOVERNADOR entrega certificados do Prêmio Educação Exemplar nesta sexta.** Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/33757/governador-entrega-certificados-do-premio-educacao-exemplar-nesta-sexta.html>> Acesso em: 22 dez., 2011.

e todos os funcionários de 70 (setenta) escolas. Estes números, contradizendo o Edital do certame, confirmam a “flexibilidade” da seleção e a submissão desta aos interesses governamentais não enunciados.

Conforme previa o Prêmio, todos estes profissionais da educação (não apenas os professores) das escolas que foram selecionadas na categoria Gesto Exemplar receberam, como prêmio, o valor correspondente a uma remuneração mensal (Valor total). O mesmo aconteceu com os professores que tiveram seus projetos selecionados na categoria Professor Exemplar. No caso de professores selecionados que trabalhavam em escolas também selecionados, o valor total da remuneração foi duplicado, sendo divulgados pelo Governo do Estado como 14º e 15º salários.

Por fim, esta premiação foi estabelecida com caráter anual, com valor em pecúnia, pago como “vantagem de caráter condicional”, de acordo com o que dispõe o parágrafo único do Art. 5º, da Lei nº 9.456/2011, sem qualquer impacto na carreira profissional, aprofundando a meritocracia dissociada de progressões funcionais. Neste mesmo contexto, com a incorporação da GED e o pagamento do valor proporcional do PSPN, o governo do estado instituiu uma bolsa mensal, a título de gratificação.

4.2.2 BOLSA DE DESEMPENHO PROFISSIONAL

O governo do estado, mediante decisão executiva, mexendo no PCCR do magistério, retirou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e implantou a Bolsa de Desempenho Profissional (BDP), concedendo um valor “extra”, inicialmente com um valor igual para todos os funcionários e, posteriormente, com valores tabelados de acordo com a titulação do funcionário, considerando desde a formação de nível médio, na Modalidade Normal, até o doutorado.

A **Bolsa de Desempenho Profissional** (BDP), instituída pela **Medida Provisória nº 176, de 25 de maio de 2011**, ao contemplar os servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo (Art. 1º), ressalta, no art. 3º, que a aludida Bolsa “não se incorporará ao vencimento ou salário do servidor para qualquer efeito e não poderá ser utilizado como base de cálculo para contribuição previdenciária ou

quaisquer outras vantagens, inclusive para fins de cálculo dos proventos da aposentaria e das pensões”. Este MP, mesmo com os diversos questionamentos e embates da categoria com o governo, foi transformada na **Lei nº 9.383, de 15 de junho de 2011**, aprovada na íntegra.

O **Decreto nº 32.160, de 26 de maio de 2011**, constituído a partir da MP citada, concede a Bolsa de Desempenho Profissional (BDP) aos servidores do magistério, estabelecendo um valor único de R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais), sem qualquer diferenciação de classe e níveis entre os servidores, reduzindo-lhes a remuneração e acirrando, mais uma vez, os debates sobre a valorização docente na Rede Estadual de Ensino.

Findado o ano de 2011, o **Decreto nº 32.719, de 25 de janeiro de 2012**, alterando o Decreto nº 32.160, de 26 de maio de 2011, dispõe sobre a concessão da Bolsa de Desempenho Profissional (BDP) aos servidores do magistério e modifica diversos itens do decreto anterior, especialmente diferenciando os valores percebidos pelos profissionais de acordo com a classe funcional, desconsiderando os níveis. Com este novo decreto (o de 2012), o governo aproxima a BDP do PCCR, mantendo, entretanto, a dissociação entre os valores da bolsa e os vencimentos básicos de carreira.

Conforme pesquisa nos *sites*, jornais, boletins e informativos da APLP, do SINTEPB e do governo do estado (neste caso, especialmente o Diário Oficial), comparamos os valores da extinta GED (por titulação) com os valores da BDP, em valor único e, depois, também por titulação, conforme a Tabela 26.

TABELA 6 – COMPARAÇÃO DOS VALORES DA BDP E DA GED

CLASSE FUNCIONAL ⁷³	BOLSA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE		VALORES INICIAIS DA GED		
	Decreto nº 32.160 (2011)	Decreto nº 32.719 (2012)	2008 ⁷⁴	2009 ⁷⁵	2010 ⁷⁶
Classe A	230,00 (Duzentos e trinta reais)	265,00	172,78	244,17	264,62
Classe B		325,00	198,69	293,01	330,77
Classe C		380,00	207,33	305,22	344,00
Classe D		500,00	215,97	317,43	357,24
Classe E		610,00	224,61	329,64	370,47

Fonte: Decretos citados e dados da APLP e do SINTEPPB.

Analisando a Tabela 31, verificamos que o valor inicial da BDP (2011) de R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais), único para todas as classes, era R\$ 34,62 (trinta e quatro reais e sessenta e dois centavos) menor em relação ao valor da GED em 2010, para a Classe A, e R\$ 140,47 (cento e quarenta reais e quarenta e sete centavos) a menos, considerando a Classe E. Os valores, portanto, foram minorados, sendo parcialmente corrigidos em 2012, somente nas Classes C, D e E, onde os valores passaram a serem maiores que os da GED, com ênfase na BDP dos mestres e doutores.

Ressaltamos que os valores da BDP se mantiveram inalterados nos anos de 2013 e 2014, e até o presente, com os mesmos questionamentos da APLP e do SINTEPPB; e a remuneração do magistério sofreu, neste período, apenas os reajustes percentuais do PSNP sugeridos pelo MEC, sendo praticado, no caso da Paraíba, um valor proporcional, segundo a carga horária ampliada para 30 (trinta) horas semanais, mantendo-se, também, a estratégia de premiação com os prêmios Escola de valor e Mestres da educação.

⁷³ As classes funcionais focam a formação/escolaridade/titulação do profissional. Assim, a classe A corresponde aos profissionais com formação em nível médio, na modalidade Normal, a B para os licenciados, a C para os especialistas, a D para os mestres e, por fim, a E para os doutores.

⁷⁴ Conforme Lei nº 8.511, de 9 de abril de 2008.

⁷⁵ Conforme Tabela de vencimentos de maio de 2009, divulgada pelo SINTEPPB. Disponível em: <<http://sinteppb.com.br/salarios.php?id=59>> Acesso em: 10 de maio de 2013.

⁷⁶ Conforme Tabela de vencimentos de dezembro de 2010, divulgada pelo SINTEPPB. Disponível em: <<http://sinteppb.com.br/salarios.php?id=47>> Acesso em: 10 de maio de 2013.

4.2.3 PRÊMIOS ESCOLA DE VALOR E MESTRES DA EDUCAÇÃO (2012-2014)

Fundamentado no objetivo de melhorar a qualidade da educação na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, o governo do estado reformulou o Prêmio Educação Exemplar (com única edição em 2011), e instituiu, com a Medida Provisória 198, de 24 de julho de 2012, na mesma linha de pensamento, os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, vigentes desde então. Estas premiações são apresentadas como iniciativas da Secretaria de Estado da Educação que, por edital, estabelece processo seletivo para selecionar “experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica” (Edital 013/2012-GS) e “boas práticas do cotidiano curricular desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica” (Edital 014/2012-GS).

O **prêmio Escola de valor**, na forma de seu edital, seguindo os objetivos do *Paraíba faz educação*,

[...] consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Edital 013/2012-GS).

Aberto exclusivamente às escolas da REE, este prêmio contemplará escolas, sem a necessidade de inscrição, que atendam aos procedimentos regulamentados por seu edital, mantendo os objetivos similares aos do Mestres da Educação, focando a qualidade da educação pelo desempenho das escolas e seus profissionais, fortalecendo, assim, a responsabilidade docente pelos resultados obtidos.

Nestes termos, o Escola de valor objetiva:

Valorizar as escolas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência da gestão administrativa e pedagógica, por iniciativas de experiências inovadoras e bem-sucedidas na melhoria contínua da escola;

Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos como mediadores no processo de construção do conhecimento, buscando, assim, uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento (Item 2 do Edital 013/2012-GS).

Os critérios de seleção das escolas premiadas foram estabelecidos em 3 (três) áreas, a saber: (i) Avaliação administrativa, (ii) Avaliação pedagógica e (iii) Avaliação financeira. Em cada uma destas áreas, a escola deveria entregar documentação comprobatória dos itens relacionados e pontuados. No total, foram 13 (treze) itens com pontuações que variavam de 0,0 (Zero vírgula zero) a 2,0 (dois) pontos. Para receber o prêmio, as escolas precisariam comprovar, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos itens, o equivalente a 6,0 (seis pontos).

Além de relatório de gestão, com fotos, cópia do Censo Escolar, Atas dos Conselhos Escolares e a relação qualificada de todos os profissionais, as escolas deveriam apresentar, na Avaliação administrativa, um “Instrumento que comprove a permanência e desempenho progressivo do estudante na escola” (Item 3, do Edital 13/2012-GS), comprovando as matrículas inicial e final. Na Avaliação pedagógica, o item de maior peso, valendo até 2,0 (dois pontos), é a Proposta pedagógica atualizada da escola que, entre outras coisas, “inclua temas como direitos humanos, diversidade, enfrentamento e minimização da violência na escola, na perspectiva da redução da evasão escolar”. Neste mesmo item, as escolas deveriam apresentar outra relação com os nomes dos profissionais que trabalham na escola, especificando a participação destes em processos de formação continuada ofertados pelo governo do estado.

Por fim, destaca-se, ainda na avaliação pedagógica, a obrigatoriedade de as escolas apresentarem “documento que comprove crescimento dos resultados no IDEB/2009/2011/INEP/ME e obter, no mínimo, a nota 4,0 no IDEBPB 2012”. Este documento, não especificado, deveria comprovar os avanços da escola no cumprimento de metas, indicando que os professores e respectivas escolas são responsáveis por alcançar e superar os números consignados nos índices de avaliação da Educação Básica nos 2 (dois) níveis, o nacional e o estadual.

Esta preocupação com as metas evidenciam, ainda, que os prêmios se constituem como ações de fomento ou incentivo para o alcance de melhores índices

na mensuração externa da qualidade da educação, premiando, restritamente, “os melhores”. Além disso, o edital da primeira edição do prêmio, enfatizou outra restrição: “Não poderão ser contemplados com o **PRÊMIO ESCOLA DE VALOR** os profissionais da educação que não estejam em efetivo exercício na unidade Escolar ou Profissionais atuando em regime de contrato de emergência” (Item 4.4, do Edital 013-2012-GS, grito no original).

Nos anos seguintes, 2013 e 2014, o prêmio Escola de valor passou por algumas mudanças, mantendo-se a definição, e ampliando-se os objetivos, os critérios de seleção e especificando novos procedimentos para a percepção da premiação. Assim, em 2013, conforme o Edital 003/2013-GS, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, de iniciativa do Poder Executivo, o prêmio tem os seguintes objetivos:

Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão escolar, a saber:

- Gestão Pedagógica;
- Gestão Participativa;
- Gestão de Pessoas e Liderança e
- Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos.

[...]

Incentivar as escolas públicas estaduais de Educação Básica a desenvolverem a cultura da autoavaliação nas diversas dimensões da Gestão Escolar (Item 2, do Edital 003/2013-GS).

A partir destes objetivos, com os demais já apresentados, os critérios de avaliação foram consideravelmente ampliados e especificados no citado Edital, focando as 4 (quatro) dimensões da gestão escolar acima destacadas. Neste quesito, foi inserida a obrigatoriedade de apresentar uma autoavaliação com um relatório de justificativa para cada item avaliação, segundo questões pré-estabelecidas, em formulário próprio, no edital, que estabelece, ainda, que apenas as escolas que atendam, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos critérios seriam premiadas e todos os seus profissionais, em efetivo exercício, receberiam uma remuneração a mais, no final do ano, a título de 14º salário.

Em 2014, 3º (terceiro) ano da premiação, o prêmio Escola de Valor, segundo o Edital 004/2014-GS, manteve-se com a mesma estrutura do ano anterior, com a apenas uma ressalva em relação aos critérios de seleção: as escolas, para serem premiadas, deveriam atender a, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos itens especificados nos critérios.

O **prêmio Mestres da educação**, segundo seu primeiro edital, em 2012, “[...] consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das práticas exitosas executadas por professores em exercício nas escolas públicas estaduais de Educação Básica [...]”. Tais ações, consignadas em projeto didático, precisam ser comprovadas com a especificação do “sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Item 1, do Edital 014/2012-GS).

Segundo o edital de 2012 do citado prêmio, a premiação apresenta apenas 2 (dois) objetivos, a saber:

Destacar o trabalho dos professores que, no exercício de suas funções, desenvolvam atividades concretas na área pedagógica, no sentido de promover o estudante, possibilitando-lhe a permanência e elevação do nível de aprendizagem;

Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores que estão inseridos no processo de construção do conhecimento como mediadores, buscando, assim, uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento (Item 2 do Edital 014/2012-GS).

Estes objetivos são ressignificados nos editais de 2013 e 2014, ampliando a perspectiva governamental na motivação de melhorar a qualidade do ensino, com a responsabilização docente. Assim, em 2013, os objetivos passaram a enfatizar ações correspondentes, sob o tom da valorização profissional. Estes mesmos objetivos permaneceram nos editais seguintes.

Valorizar os professores da rede pública estadual da Educação básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem;

[...]

Incentivar os professores da rede pública estadual de Educação Básica, das diversas áreas do conhecimento, a desenvolver a cultura da autoavaliação de sua prática docente.

Estes objetivos, acrescentados a partir do Edital 002/2013-GS, na segunda edição do prêmio, focam, agora, a ideia de que a premiação faz parte da perspectiva de valorização docente, enfatizando a aprendizagem dos alunos – a partir das “iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas” - como centro articulador para a concessão do prêmio. Em decorrência, este último objetivo, por sua vez, especifica o caráter de incentivo profissional da premiação, no discurso da “cultura de autoavaliação”, destacando o prêmio como incentivo dentro da perspectiva de valorização do magistério.

Na edição de 2012, para a percepção da premiação, os professores têm que comprovar as ações mediante entrega de relatório e documentos inerentes ao projeto desenvolvido, além de apresentar certificação de participação em formação continuada e “instrumento comprobatório da permanência e desempenho progressivo dos estudantes envolvidos no projeto” (Item 4, do Edital 014/2012-GS).

Quanto aos critérios, a seleção dos projetos observará os seguintes elementos e, tanto, no edital de 2012, como em 2013 e 2014 (Edital 005/2014-GS), estes critérios são mantidos com pequenas alterações.

**QUADRO 26 – CRITÉRIOS NA SELEÇÃO DOS PROJETOS NO
PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO**

CRITÉRIO DE SELEÇÃO
- adequação didática
- clareza nos objetivos de ensino
- compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes
- consistência pedagógica e conceitual
- processo de participação e busca da autonomia pelos estudantes
- pertinência dos conteúdos e estratégias com competências e habilidades
- relação das estratégias contextualizadas e demais aspectos

Fonte: Editais do prêmio.

Para a seleção dos projetos, o edital prevê o trabalho de uma comissão estadual para o prêmio. Esta é “composta por profissionais da educação e/ou personalidade públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição no campo da Educação Básica” (Item 6.2, do Edital 014/2012-GS). Entretanto, não estabelece a avaliação das ações *in loco*, apenas a entrega de documentação. E, neste sentido, os professores premiados recebem um valor correspondente a uma remuneração mensal a título de 15º salário.

Atualmente, diante dos mesmos descompassos, com impasses entre os docentes e suas entidades representativas, o governo do estado mantém o discurso de que estas ações se constituem como “política de valorização de professores”, com a implantação de um “novo modelo de remunerando”, mantendo-se o vencimento básico na proporcionalidade do PSPN e variando a remuneração com a BDP e os prêmios citados, na intenção de resultados que indiquem melhorias na qualidade do ensino.

5 REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DO MAGISTÉRIO NA PARAÍBA: PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS

RESUMO INDICATIVO

Análise categorizada das especificidades da remuneração variável do magistério público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, discutindo, a partir da percepção dos/as professores/as, as inter-relações entre este tipo de estratégia remuneratória e a questões inerentes à (des)valorização profissional.

No processo de entrevista, dentro da observação sistemática, selecionamos 10 (dez) professores/as, em situações funcionais distintas – efetivos e contratados -, e de diferentes escolas da Rede Estadual de Ensino (REE), localizadas em municípios da primeira e da segunda Gerências Regionais de Ensino (GRE), objetivando compreender a percepção destes sujeitos em relação ao objeto de pesquisa. Estes/as entrevistados/as foram escolhidos/as a partir do processo de visitação e observação nas/das escolas, nos anos de 2012 a 2014, e em momentos de preparação/execução dos projetos didáticos inscritos nos certames das premiações estabelecidas pelo governo do estado. Portanto, as entrevistas aconteceram em diversas etapas, com intervalos de semanas e meses de uma para outra, verificando-se o calendário das escolas.

Selecionados com base nos critérios de disponibilidade e aceitação, percebidos no processo de observação, 7 (sete) dos/as 10 (dez) professores/as participaram *diretamente* da entrevista, em tom de conversa, no próprio ambiente da escola, durante “as aulas vagas”, de forma individual, com duração média de 30 (trinta) minutos, sendo gravada em dispositivo móvel digital⁷⁷, com respectivas anotações inseridas em Diário de Campo, e posterior transcrição categorizada, de acordo com as questões do roteiro de entrevista. Os outros 3 (três) professores/as

⁷⁷ Um *smartphone*.

participaram da entrevista, de forma *indireta*, com o envio do roteiro de questões por e-mail, cujas respostas demoraram, em média, 6 (seis) dias para serem repassadas ao pesquisador, que não fez qualquer cobrança. Ressaltamos que esta forma indireta de entrevista foi uma opção dos/as entrevistados/as que alegaram ter mais tempo disponível em casa.

Durante a entrevista, descobrimos que todos os/as 10 (100%) docentes cumprem a mesma carga horária de trabalho, estipulada em 30 (trinta) horas semanais, sendo que, destas, apenas 20 (vinte) em sala de aula. Entretanto, destes/as, 6 (60%) trabalham em 2 (duas) escolas e 4 (40%) atuam em 3 (três) escolas, revezando o tempo entre escolas públicas e particulares. E, em relação à remuneração, considerando apenas o cargo exercício na REE, os/as professores/as ganhavam, à época da entrevista, de R\$ 1.670,07 (menor valor) a R\$ 2.196,07 (maior valor)⁷⁸.

Para a realização da entrevista, optamos um roteiro semiestruturado, construído com base nas questões norteadoras da pesquisa e abertas às peculiaridades das situações específicas de conversa com os/as professores/as, e assim, as citadas questões foram dispostas a contemplar os principais elementos categóricos da investigação, estabelecidas nos seguintes eixos temáticos, de acordo com as categorias teóricas:

- (i) **(des)valorização profissional do magistério público**, com perguntas que focaram a percepção dos/as professores/as em relação à conceituação subjetiva da (des)valorização associadas à cotidianidade do trabalho docente;
- (ii) **remuneração como parte da (des)valorização profissional do magistério público**, com interpelações voltadas para o entendimento da remuneração, inserida no campo de conceituação da (des)valorização, e suas implicações na carreira docente;
- (iii) **remuneração variável como (des)valorização profissional do magistério público**, procurando associar a percepção apresentada pelos/as entrevistados/as em relação aos prêmios e suas implicações na carreira docente, bem como buscando compreender como estes/as veem a remuneração variável associada à (des)valorização;

⁷⁸ Para este momento de análise, não traçaremos perfil dos/as entrevistados/as nem faremos especificações de gênero e de localização. Tais informações, reconhecidas como importantes, não são, no entanto, por opção do pesquisador, relevantes para o aprofundamento reflexivo do objeto de pesquisa.

(iv) **melhoria da qualidade da/do educação/ensino no contexto da remuneração variável**, procurando compreender os principais aspectos que envolvem a inter-relação dos prêmios mencionados, como parte da remuneração profissional, e os objetivos de melhoria da qualidade de educação como anunciados pelo governo do estado, segundo a percepção docente.

Estes eixos, didaticamente estabelecidos para facilitar a análise temática de conteúdo, segundo os assuntos apresentados, considerando as categorias de investigação, comportaram as especificidades do objeto de pesquisa. Desta forma, na tabela abaixo, apresentamos as questões – consignadas no roteiro de entrevista - devidamente correlacionadas aos seus respectivos eixos temáticos.

QUADRO 27 – ESTRUTURA DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

EIXO TEMÁTICO	QUESTÕES
(i) (des)valorização profissional do magistério público	(1) O que você entende por valorização profissional? (2) Você se sente um(a) profissional valorizado(a)? Por quê? (3) Na valorização do magistério público, o que é mais importante? Por quê?
(ii) remuneração como parte da (des)valorização profissional do magistério público	(4) Que tipo de remuneração caracterizaria a valorização do magistério público? Por quê?
(iii) remuneração variável como (des)valorização do magistério público	(5) Os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação contemplam escolas com melhor desempenho e professores/as aprovados/as em projetos didáticos com uma remuneração extra no final do ano, variando os valores salariais dos profissionais da educação. Você concorda com este tipo de remuneração variável? Por quê? (6) Em sua opinião, o prêmio Mestres da Educação, como remuneração variável, (des)valoriza os/as professores/as? Por quê? (7) Em sua opinião, o prêmio Mestres da Educação motiva/estimula/incentiva os/as professores/as a melhorarem seu desempenho profissional? Por quê?
(iv) melhoria da qualidade da/do educação/ensino no contexto da remuneração variável.	(8) A remuneração variável, baseada em premiações, como o Mestres da Educação, contribui para a melhoria da qualidade da educação? Por quê?

Fonte: Construção do pesquisador (2013-2014)

Objetivando uma análise temática de conteúdo, focada nas inter-relações entre os vocábulos, termos e expressões inerentes às indagações formuladas para os/as entrevistados/as, optamos por sequenciar a discussão – por eixo e questão⁷⁹ -, no intuito de fomentar a comparação dos dados e das informações com os contextos histórico-filosóficos, teórico-conceituais, jurídico-legais e político-administrativos, e ampliar o leque de possibilidades discursivas, evidenciando o objeto de investigação na polissemia do contexto inquerido.

No Eixo I – **(Des)valorização profissional do magistério público** -, considerando a sequência das questões e analisando a percepção dos/as profissionais do magistério da Rede Estadual de Ensino (REE) da Paraíba sobre o conceito de valorização (Questão 1), entendemos que os/as professores/as compreendem, de modo geral, que formação, carreira, remuneração e condições de trabalho fazem parte da conceituação aceitável subjacente à valorização profissional, reconhecendo nestes elementos tradicionais como questões centrais no debate sobre (des)valorização, para além de situações subjetivas.

Estes/as profissionais falam, ainda, de “reconhecimento”, de “apoio pedagógico ao trabalho”, de “material diversificado” para complementar as aulas e de “melhores condições estruturais” da escola para a consecução das responsabilidades docentes. Tais enunciados, pela associação ao vocábulo (des)valorização, especificam-na dentro do contexto de fala, expondo a percepção dos/as entrevistados/as em correlação com os diversos pressupostos desta investigação, favorecendo as análises comparativas numa linha crítico-criativa e holística.

⁷⁹ Optamos por transcrever, no corpo do texto, em tabelas, as falas dos/as entrevistados/as, segundo a sequência dos eixos e questões, fazendo descrição e análise comparativa, correlacionando os dados e as informações. Eventuais desvios gráficos e ortográficos evidenciam a escrita dos/as entrevistados/as que participaram indiretamente da entrevista. Na análise de cada questão, apresentamos a referência do/a profissional que fala e, ao lado sua fala integral, sem cortes ou recortes. Nosso objetivo é possibilitar a multiplicidade de visões e análises, embora, tenhamos optado por uma única linha de pensamento – não linear – que focaliza o objeto de pesquisa no amplo contexto de investigação.

QUADRO 28 - QUESTÃO 1: O QUE VOCÊ ENTENDE POR VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL?

REFERÊNCIA	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“Valorização profissional perpassa por um salário decente, mas também pela oportunidade do profissional exercer adequadamente as suas atividades, mediante o apoio do gestor e com o suporte de uma coordenação pedagógica que funcione e torne partícipe do processo e não apenas um engolidor de fórmulas prontas enviadas pela regional de ensino.”
PROF2	“Reconhecimento profissional, com boas condições de trabalho e salário digno, proporcional aos profissionais de nível superior de outras áreas.”
PROF3	“É quando recebemos todo o apoio necessário para desenvolvermos da melhor maneira possível nossa profissão, sem ficarmos mendigando ajuda ou pedindo melhorias que já temos direito.”
PROF4	“Reconhecimento, remuneração digna e melhores condições de trabalho nas escolas.”
PROF5	“Seria uma ação do governo para reconhecer o desempenho do profissional, garantindo-lhe o que de direito, principalmente salário digno.”
PROF6	“Entendo por valorização profissional condições adequadas de trabalho, material diversificado para ser usado pelos professores a fim de dinamizar a aula, além, claro, de uma remuneração maior.”
PROF7	“Um projeto ascendente que reconheça os valores profissionais, a formação, a dedicação e tempo de serviço.”
PROF8	“É oferecer melhores condições para o desempenho de suas atividades laborais, tendo uma infraestrutura básica que possa propiciar o bem estar e o conforto no ambiente de trabalho, propiciando uma formação continuada de qualidade, incluindo uma formação tecnológica, onde se possa manusear os aparatos tecnológicos que a escola vem recebendo, por fim, tendo um salário justo e digno para aqueles que trabalham com a formação de todos os profissionais do nosso país.”
PROF9	“Valorizar, para mim, é dar ao profissional condições adequadas para a realização de seu trabalho (material de expediente e instalações adequadas) e um salário que dê ao profissional a possibilidade de se aprimorar e cumprir suas responsabilidades sem pressão burocrática.”
PROF10	“Vai muito além de um bom salário. A valorização profissional inclui também local adequado, recursos que auxiliem o trabalho e as oportunidades de ampliar sua formação.”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Reconhecendo a complexidade conceitual da valorização, os/as professores/as a concebem como uma necessidade contínua, capaz de melhorar a qualidade da educação, pois, “perpassa por um salário decente” (PROF1), mas que, também, caracteriza-se pelas condições adequadas de trabalho, exigindo, ainda, “o

apoio do gestor e [...] o suporte de uma coordenação pedagógica que funcione [...]” (PROF1), negando-se, nos embates cotidianos, “as fórmulas prontas”, pensadas, geralmente, fora do contexto de trabalho dos/as profissionais. Neste sentido, a valorização se confunde com o reconhecimento profissional, que pressupõe “boas condições de trabalho e salário digno” (PROF2), cuja remuneração seja condizente com as responsabilidades assumidas pelos/as docentes. Tal salário, adjetivamente “digno”, “justo”, “maior”, “compatível”, no revelar das falas, deveria ser estipulado em valor reajustável, dentro da carreira, e, na visão do PROF2, sendo “proporcional aos profissionais de nível superior de outras áreas”, que, reconhecidamente, recebem salários bem maiores e, às vezes, com formação igual ou inferior.

Ainda abordando a conceituação em epígrafe, valorizar implicaria, também, no recebimento de “todo apoio necessário” (PROF3) ao desenvolvimento do trabalho. Este “todo apoio” é sintetizado, pelo PROF4, como uma tríplice relação: “Reconhecimento, remuneração digna e melhores condições de trabalho”, revelando-se, em consequência, a necessidade que os/as professores/as têm de serem acompanhados/as no cotidiano de seu trabalho, com o enfrentamento das situações que os/as desvalorizam. E, por este entendimento, valorizar seria “uma ação do governo para reconhecer o desempenho do profissional” (PROF5) de forma a garantir a efetividade do seu trabalho. Sendo ação governamental, a valorização se constitui dever de Estado e direito profissional, conforme os pressupostos jurídico-legais desta pesquisa.

Mesmo sem uma clara visão sobre o que seria e como se daria este reconhecimento profissional, e, menos ainda, sobre remuneração digna – vista apenas como “remuneração maior” (PROF6) ou “justa”, os/as docentes especificam que, nas “condições adequadas de trabalho”, cabem “material diversificado para ser usado pelos professores a fim de dinamizar a aula” (PROF6) e estruturas físicas básicas que qualifiquem o ambiente de inter-relações da escola. Dentre estes elementos, a valorização é concebida como “projeto ascendente”, funcionalmente progressivo e “que reconheça os valores profissionais” (PROF7), destacando “formação, dedicação e tempo de serviço” (PROF7), seguindo, assim, a visão tradicional da valorização do magistério e, em certos aspectos, superando-a.

Os itens “condições de trabalho” ou “melhores condições de trabalho” ou mesmo “condições adequadas de trabalho” perpassam as falas dos/as entrevistados/as e caracterizam uma necessidade recorrente da categoria, a

“infraestrutura básica” (PROF8), que motivou, nos percursos históricos, inúmeras reivindicações. Neste mesmo contexto, o/a entrevistado/a PROF8 associou a valorização profissional com “bem estar” e “conforto no ambiente de trabalho”, voltados para “uma formação continuada de qualidade”, que incorpore “uma formação tecnológica” para atender as novas realidades das escolas. Acrescente-se a isso, a percepção de “um salário justo e digno”. Esta fala é reforçada pelo PROF9 que especifica que a valorização exige “um salário que dê ao profissional a possibilidade de se aprimorar”, afirmando que a formação seria um elemento a ser “bancado” pelo/a próprio/a professor/a. Esta visão, no entanto, nega a formação como direito profissional e dever de Estado, dissociando-a da condição de elemento inerente à política pública de valorização docente. Este tipo de assertiva realimenta as práticas governamentais de responsabilização dos/as docentes pelos fatos, situações e contextos pertinentes ao universo dos processos de ensino e aprendizagem.

A valorização vai “muito além de um bom salário” (PROF10), constituindo, também, a partir de “local adequado” e “recursos que auxiliem o trabalho” do/a professor/a. Contradizendo a visão do PROF9, o PROF10 entende que valorizar é oferecer “oportunidades de ampliar sua formação”, entendendo, assim, que a formação é parte inerente da valorização quando esta está instituída como política pública, sendo dever de Estado para com o magistério.

Em síntese, de acordo com as similitudes presentes no conteúdo das falas dos/as professores/as entrevistados/as, percebemos que estes/as, em maioria, reforçam a tríade tradicional da valorização profissional do magistério público da Educação Básica, acrescentando assuntos e temas, já legalmente previstos como direitos, mas, ainda, a serem conquistados, como, por exemplo, a dedicação ao trabalho em uma única escola, evidenciando o interesse pela dedicação exclusiva.

Ao serem perguntados/as se se sentem valorizados/as enquanto profissionais do magistério (Questão 2), os/as professores/as declararam, de forma unânime, que não se percebem como valorizados/as e justificaram suas assertivas alegando que valorizar deve se configurar como ação governamental na garantia de política de Estado e que tal política, mesmo tendo sido anunciada pelo governo da Paraíba – no caso dos prêmios, por exemplo -, efetiva-se apenas como estratégia administrativa.

QUADRO 29 - QUESTÃO 2: VOCÊ SE SENTE UM(A) PROFISSIONAL VALORIZADO(A)? POR QUÊ?

REFERÊNCIA	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“Não me sinto valorizada. Nunca me senti, porque além de não receber um salário condigno, me sinto insatisfeita por trabalhar em condições adversas, desde a precariedade ou falta de material à incapacidade do gestor escolar [...]”.
PROF2	“Não. Primeiro porque recebo um salário muito baixo. Depois, porque as condições de trabalho não são dignas, do espaço físico aos benefícios básicos, como respeito profissional, planos assistenciais de saúde física e mental etc.”
PROF3	“Não, porque não acredito que recebo todo o apoio necessário para desenvolver minha profissão com qualidade. Quando falo de apoio, me refiro aos recursos didáticos, boa estrutura física (salas não lotadas e com boa ventilação) e a mais falada e cobiçada: boa remuneração.”
PROF4	“Não, pois o salário é muito baixo. Precisamos ter outros vínculos para aumentar a renda e acabamos esgotados profissionalmente. Sem falar que isto tem impactos na nossa vida pessoal.”
PROF5	“Não. São vários os motivos a apontar: a falta de um salário digno, a inexistência de uma política digna de ascensão profissional, a falta de condições mínimas de trabalho.”
PROF6	“Não. O salário deveria ser maior. Trabalho muito, recebo pouco e ainda tenho que trabalhar em mais de uma escola para sobreviver com o mínimo e quase sem qualidade de vida,”
PROF7	“Não. Em nenhum lugar onde trabalho ou trabalhei percebi o reconhecimento que mereço.”
PROF8	“Ainda não, apesar das melhorias e conquistas alcançadas pela categoria, estamos muito distantes de uma valorização profissional, valendo salientar que nós professores passamos por um momento de possível renovação da classe, já que novos profissionais estão sendo inseridos no meio da educação, com a conquista das vagas em concursos públicos, resta saber se esses novos profissionais vão modificar o modo de fazer da escola ou se irão permanecer na inércia e no desânimo que os atuais se encontram. Creio que a valorização profissional do professor depende tão somente da sua mobilização, da sua luta e da sua consciência em modificar o seu meio, somos formadores de opinião, mas não temos consciência da modificação que podemos trazer para a sociedade.”
PROF9	“Não, pois a escola não é um ambiente adequado para a construção do saber de forma contínua (durante o ensino fundamental e médio) e o salário pago me obriga a trabalhar em outra escola, aumentando minha carga horária e diminuindo meu rendimento em ambas as escolas.”
PROF10	“Não, pois nem mesmo o Piso Salarial dos Professores, que é lei, me é pago corretamente. Como posso me sentir valorizada, se até meu salário me é negado? Impossível!”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Baseados nas percepções dos/das professores/as, comparando o conteúdo das questões 1 e 2, entendemos que os/as docentes negam a existência dos elementos que confirmariam, na prática, a valorização historicamente desejada, conforme a conceituação apresentada a respeito pelos/as mesmos/as entrevistados/as que, em certos momentos, marcaram suas falas com tom de indignação e desabafo, evidenciando suas intranquilidades e insatisfações com as condições de trabalho.

Os sujeitos, ao afirmarem que não se sentem valorizados/as, enfatizaram as condições de trabalho e a remuneração como os principais motivos pelos quais o sentimento de desvalorização se consolidou, mesmo com o reconhecimento dos mínimos avanços nos últimos anos. E os argumentos docentes mencionaram desde a falta de material didático-pedagógico às inter-relações com os/as gestores/as escolares, citados como elementos implicantes na inexistência da valorização.

Neste contexto, o PROF1 alega que “Nunca me senti [valorizada], porque além de não receber um salário condigno, me sinto insatisfeita por trabalhar em condições adversas, desde a precariedade ou falta de material à incapacidade do gestor escolar [...]”. Este mesmo sentimento de desvalorização é reforçado pelo recebimento de “um salário muito baixo” (PROF2), considerando, também, que “as condições de trabalho não são dignas, do espaço físico aos benefícios básicos” (PROF2). Em consequência, dentre os motivos alegados para esta desvalorização, constam: a falta de “apoio necessário para desenvolver minha profissão com qualidade” (PROF3), “a falta de um salário digno, [a] inexistência de uma política digna de ascensão profissional, [e a] falta de condições mínimas de trabalho” (PROF5) e ambiente de trabalho inadequado (PROF9). Enfatizando afirmativas, os sujeitos evidenciaram a questão da remuneração, pois a inexistência de uma “boa remuneração” (PROF3), o “salário [que] é muito baixo” (PROF4) e que “deveria ser maior” (PROF6) obriga os/as professores/as a “ter outros vínculos para aumentar a renda” (PROF4), já que “o salário pago me obriga a trabalhar em outra escola, aumentando minha carga horária e diminuindo meu rendimento em ambas as escolas” (PROF9). Estas falas indicam que os/as professores/as têm o desejo de trabalhar sob a perspectiva da dedicação exclusiva, desde que os salários sejam adequados à situação de exclusividade.

A desvalorização é citada em correlação ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) que não é “pago corretamente” e, assim, indaga-se o PROF10:

“Como posso me sentir valorizada, se até meu salário me é negado? Impossível!”. Tem-se, sequencialmente, a certeza de que em “nenhum lugar onde trabalho ou trabalhei percebi o reconhecimento que mereço” (PROF7). Por fim, na contramão dos demais, o PROF8, alegando que não se sente valorizado, concebe que a valorização profissional do/a professor/a “depende tão somente da sua mobilização, da sua luta e da sua consciência em modificar o seu meio”, externando sua concepção de valorização dissociada do dever de Estado e das políticas públicas.

Fechando o primeiro eixo temático, os/as entrevistados/as foram indagados/as sobre qual o elemento mais importante para a efetivação da valorização do magistério (Questão 3). E, dentre os tantos já elencados nas questões 1 e 2, os/as professores/as enfatizaram, como primordial, a remuneração inserida dentro de uma perspectiva de carreira, associada às condições mínimas de profissionalidade e profissionalização, e, incluídas nestas, a formação, ratificando nossa tese de que a valorização profissional é uma política pública que garante, como deveres de Estado e direitos profissionais, a formação para o ingresso na carreira com a percepção de remuneração compatível ao nível e à classe correspondentes e devidamente inter-relacionadas à formação.

Com a consequente apresentação dos termos, expressões e vocábulos que enunciam a percepção dos/as professores/as sobre valorização profissional e, depois, com a autoavaliação docente sobre como se sentem – se valorizados/as ou desvalorizados/as -, a questão 3, inter-relacionando as discussões, objetiva delinear o que os/as docentes entendem como sendo o(s) elemento(s) mais importante(s) para que esta valorização se constitua como política pública, concretizando-se os direitos profissionais elencados nas questões 1 e 2.

Mesmo com a indicação da remuneração como um dos elementos fundamentais à valorização profissional, os/as entrevistados/as entendem que ela, por si só, não garante a efetividade da valorização. Entretanto, sem o recebimento de um salário condigno, compatível com as funções docentes, não se pode falar de valorização dos/as profissionais do magistério. A remuneração, como direito profissional e dever do Estado, é o elemento articulador das políticas públicas de valorização docente.

QUADRO 30 - QUESTÃO 3: NA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, O QUE É MAIS IMPORTANTE? POR QUÊ?

REFERÊNCIA	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“O salário, porque acredito que a remuneração docente realizada da mesma forma que para os outros profissionais graduados de outras áreas, permitirá aos professores a melhoria das condições de vida, que por sua vez refletirá na busca por uma formação melhor, já que a inicial é insuficiente, na maioria das vezes; e proporcionará um estímulo positivo no desenvolver de suas atividades no âmbito escolar.”
PROF2	“Com certeza, um salário mais justo (elevado), pois não precisaríamos estar se desdobrando em várias escolas para poder ganhar um pouco mais e, assim, poder sobreviver.”
PROF3	“Reconhecimento, pois com isso vêm todas as outras coisas que o professor tanto deseja: salário, respeito, direitos, condições de trabalho [...], porque a sensação que se tem é que o professor estuda/estudou muito e se tornou um escravo voluntário para o resto de sua vida.”
PROF4	“A questão salarial, uma vez que trará uma estabilidade financeira, e condições de se aprimorar cada vez mais.”
PROF5	“Acredito que o ponto fundamental da valorização está na possibilidade de ascensão ao longo da carreira, por mérito. A partir do momento que o profissional sabe que ao se capacitar e melhorar seu desempenho receberá por isso, o levará a uma nova prática profissional.”
PROF6	“O salário, pois com um salário digno, o professor não teria necessidade de trabalhar em várias escolas e, assim, poderia se dedicar mais em uma escola e desenvolver um trabalho de qualidade maior.”
PROF7	“Como exerço uma profissão e não uma missão, acho que ela tem que ser remunerada a contento, levando em condição o esforço para adquirir a formação, as dificuldades do seu cotidiano. A falta de condições e trabalho também se manifesta como um fator negativo neste processo.”
PROF8	“Profissionalismo. Devemos tratar a educação como coisa séria, com cobrança e respeito. Se o professor entender que a Educação não é vocação e nem tão pouco isso, entendo que a mesma só tem cada vez mais melhorias. Durante muito tempo, foi visto pela sociedade que o professor é aquela pessoa pobre que trabalha por amor, muitas vezes, que paga para ensinar, investe suas economias para fazer certas comemorações na escola. O professor deve ser aceito como um profissional que trabalha com amor a causa e não por amor.”
PROF9	“Acho que é a estrutura da escola e o salário do professor.”
PROF10	“Penso que o principal seja um sistema de ensino que permita aos professores a possibilidade de levar aos seus alunos o conhecimento necessário a partir das mais diferentes formas. E isso passa desde turmas com o número adequado de alunos até recursos que auxiliem as aulas, passando pela participação da família na escola e um local acolhedor onde tanto o aluno quanto o professor possam sentir-se acolhidos e motivados.”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Considerando a Questão 3, o salário seria o principal elemento da valorização profissional, mas, não percebido sozinho, por si mesmo, e, sim, em associação com os diversos outros itens enunciados pelos/as professores/as. E, nesta mesma linha de pensamento, reforça-se o entendimento sobre qual o tipo de salário que os/as professores/as precisam, com o seguinte indicativo: “[...] acredito que a remuneração docente realizada da mesma forma que para os outros profissionais graduados de outras áreas permitirá aos professores a melhoria das condições de vida” (PROF1). Esta melhoria de vida, mediante melhores salários, possibilitaria, no dizer deste/a professor/a, “uma formação melhor, já que a [formação] inicial é insuficiente, na maioria das vezes”, proporcionando, no seu entendimento, “um estímulo positivo no desenvolver de suas atividades no âmbito escolar” (PROF1). Além do mais, a percepção de “um salário justo (elevado)” (PROF2) evitaria que o/a professor/a trabalhasse em várias escolas, dedicando-se ainda mais às atividades de formação para a melhoria da aprendizagem de seus/suas alunos/as.

Seguindo a discursividade dos/as professores/as, percebendo a associação da valorização profissional com a remuneração/salário que, sendo justo/elevado, garantiria “uma melhor formação” para os/as docentes (PROF1, PROF2, PROF4) e implicaria na melhoria da qualidade de vida e do trabalho. No entanto, estas assertivas imprimem a ideia de formação como responsabilidade docente – como no Império e nas décadas iniciais da República -, que pagaria para obtê-la, negando, imbuídos/as das acepções mercadológicas, o próprio direito de ter uma qualificação continuada – para uns, “em serviço” – promovida pelo poder público.

A questão salarial, no centro das discussões, quando bem definida, traria “uma estabilidade financeira” (PROF4) e garantiria, ainda, um trabalho de qualidade, “pois com um salário digno, o professor não teria necessidade de trabalhar em várias escolas e assim poderia se dedicar mais em uma escola e desenvolver um trabalho de qualidade maior” (PROF6). Esta assertiva do PROF6 exprime o entendimento de que a qualidade estaria submetida proporcionalmente à percepção do salário.

O PROF5 destaca que a valorização deve “está na possibilidade de ascensão ao longo da carreira”, considerando o mérito, pois, segundo este/a entrevistado/a, a partir “do momento que o profissional sabe que ao se capacitar e

melhorar seu desempenho receberá por isso, o levará a uma nova prática profissional.” Assim, o desempenho profissional estaria relacionado à carreira, e a remuneração – subjacente – teria vínculo meritocrático, pois, como “exerço uma profissão e não uma missão, acho que ela tem que ser remunerada a contento, levando em consideração o esforço para adquirir a formação e as dificuldades do cotidiano” (PROF7). Esta inter-relação entre formação e melhoria do desempenho profissional em vista de uma remuneração ascendente, conjugando mérito e carreira, implicaria nos fundamentos da profissionalidade docente, carecendo de regulamentação em obediência aos pressupostos legais para a construção de uma política pública.

Outro elemento especificado como primordial na valorização do magistério seria o profissionalismo, ressaltado pelo PROF8. Em sua fala, reconhece a valorização como decorrência da atividade responsável do/a professor/a que é caracteristicamente “profissional”. Com a polissemia da expressão “ser profissional”, ele afirma: “Devemos tratar a educação como coisa séria, com cobrança e respeito. Se o professor entender que a Educação não é vocação e nem tão pouco isso, entendo que a mesma só tem cada vez mais melhorias” (PROF8) e, ainda: “O professor deve ser aceito como um profissional que trabalha com amor a causa e não por amor”. E, por isso, a valorização acontece, também, com “a estrutura da escola e o salário do professor” (PROF9) associados para a garantia das condições mínimas de trabalho. A ideia de responsabilidade do/a professor/a pelos resultados do seu trabalho reafirma parte dos indicadores que consolidam as práticas de responsabilização docente no serviço público, sob a ótica neoliberal.

Não abordando a questão salarial, o PROF10 fala de “um sistema de ensino que permita aos professores a possibilidade de levar aos seus alunos o conhecimento necessário a partir das mais diferentes formas” como elemento principal para a consolidação da valorização docente. Complementando esta discussão, o PROF3 – atrelando-se ao profissionalismo do PROF8 - entende que o elemento mais importante para a valorização do magistério é o reconhecimento – apresentado sem substância conceitual -, “pois com isso vêm todas as outras coisas que o professor tanto deseja: salário, respeito, direitos, condições de trabalho” (PROF3), e conclui: “[...] porque a sensação que se tem é que o professor estuda/estudou muito e se tornou um escravo voluntário para o resto de sua vida.”

Em síntese, concluímos, a partir do Eixo I, que os/as professores/as têm uma visão conceitualmente ampla sobre o que e como seria a própria valorização profissional, destacando a primazia da remuneração, associada à carreira, mas considerando, também, outros elementos que garantiriam as condições adequadas para o exercício funcional de forma qualitativa.

Pela análise, compreendemos algumas das razões pelas quais os/as docentes indicam que não se sentem valorizados/as, justificando suas afirmativas com a não efetivação, por parte do governo, das ações inerentes ao próprio trabalho docente, como, por exemplo, ambientes escolares inadequados. Entretanto, o elemento que caracterizaria esta desvalorização com maior acento seria a remuneração, citada como desestimuladora e desmotivadora, com implicações, também, na qualidade de vida destes/as profissionais.

Em sequência, aprofundando a questão da **remuneração como parte da (des)valorização profissional do magistério público**, o Eixo temático II interpelou os/as entrevistados/as na caracterização/adjetivação desta remuneração (Questão 4) compreendida, pelos/as mesmos/as, como principal elemento para a valorização docente - anteriormente definida como “digna”, “justa”, “elevada”, “maior” e “por mérito” –, objetivando, portanto, “garimpar” especificidades para o delineamento objetivo da remuneração, na perspectiva de sistema de carreira.

Ao caracterizar a remuneração, no contexto da valorização profissional, os/ professores/as a tipificam como parte de um sistema de carreira, reforçando o discurso jurídico-legal da lei que estabeleceu o PSPN, e reconhecendo os desafios que implicam sua adequada implantação para o pagamento dos salários do magistério público da Educação Básica. Desta forma, a remuneração “digna”, “justa”, “maior”, “compatível com a formação” profissional e “progressiva”, “inserida na carreira” é condição fundamental e indispensável para o estabelecimento de uma política pública d valorização docente.

Neste sentido, a questão 4, objetivando esclarecer e fundamentar, segundo a percepção dos/as professores/as, as adjetivações atribuídas à remuneração, evidencia, também, os principais elementos que diferenciam os sistemas de pagamento de salários na carreira profissional do magistério.

QUADRO 31 - QUESTÃO 4: QUE TIPO DE REMUNERAÇÃO CARACTERIZARIA A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO? POR QUÊ?

REF.	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“A remuneração é fundamental na vida do professor. Sem uma remuneração digna não tem valorização. Assim, a remuneração, para me valorizar, seria um vencimento capaz de garantir qualidade de vida para mim e minha família.”
PROF2	“Para valorizar um professor tem que se começar pelo bolso. Uma remuneração justa não torna um professor melhor do que o que ele é, mas o responsabiliza para o cumprimento do trabalho. Assim, valorizar implica em salários justos que possibilitem ao docente trabalhar numa única escola”.
PROF3	“Entendo que a remuneração é fundamental, mas antes dela tem outras coisas. Quero condições de trabalho antes, pois se tenho um bom salário e não tenho condições de trabalhar, continuarei a não cumprir bem meu trabalho. Assim, o salário deveria ser progressivo com percentuais maiores, diferenciando-nos pela formação. Recebemos muito pouco de uma classe para outra. Sem falar que o não pagamento correto do Piso salarial implica em mais perdas. Uma perda histórica que fere nossa dignidade.”
PROF4	“Sei que a remuneração é central na valorização docente, mas isso deve ser entendido pelos políticos que não fazem valer nossos direitos. Para nossa valorização efetiva, basta o recebimento de um salário justo, compatível com a formação e progressivo.”
PROF5	“Uma remuneração justa e fixa, dentro de uma carreira profissional estimulante, que nos faça crescer, com ou sem prêmios não importa, desde que isso gere progressão nas classes e níveis. Mas se nem o Piso salarial nos é pago, como mudar. Isso faz com que tenhamos menos estímulo para ensinar.”
PROF6	“Uma remuneração que nos permita viver bem e trabalhar em uma única escola. Admito até pagamentos variados, com prêmios, mas isso não é suficiente. É importante, visto que se o professor ganha bem, ele se sente estimulado a desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. O piso veio para isso, mas não estar funcionando e isso nos frustra.”
PROF7	“Sou um profissional, estudei, me esforcei e me esforço todos os dias para exercer minha profissão. Trabalho para manutenção da minha vida e da minha família, para gerar perspectivas boas no futuro. Desta forma, tenho direito a uma remuneração condizente, que em minha opinião, é o primeiro ponto a ser observado, o desestímulo é inevitável. Por isso, deveríamos receber um valor equivalente ao que recebem os professores das universidades, segundo nossa formação.”
PROF8	“Uma remuneração justa, capaz de fortalecer nossa profissão e motivar outras pessoas a querer ser professores. O profissionalismo é a porta de entrada para a valorização do professor. E ele começa com uma remuneração justa.”
PROF9	“A valorização começa com a remuneração adequada, pois com um bom salário, o professor precisará de condições de trabalho nas escolas. Sem condições, o professor não fará seu trabalho adequadamente. O piso salarial deveria ter sido a solução, mas tem sido aplicado de forma errado. Como tem sido feito é incorreto. Deveríamos receber o valor integral, a lei permite, mas o governo não quer pagar, pois a lei deixou brechas.”
PROF10	“Uma remuneração justa, pois todos nós queremos receber o justo que, na minha opinião, seria um valor de, no mínimo, uns 2 (dois) mil no início do trabalho, mas o jogo de interesses e as ideias de alguns trabalhar por amor, tem destruído nossa resistência. No meu caso, o meu salário é fundamental. Minha família e eu dependemos dele para sobreviver. Mas se ele me negado ou está abaixo do que deveria, como posso cuidar da educação dos outros sem o mínimo para a minha família?”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Desta forma, segundo as falas dos/as entrevistados/as, mesmo citando outros elementos - todos associados ao pagamento de salários -, dentro da perspectiva de profissionalidade, reconhecemos que a “remuneração é fundamental na vida do professor. Sem uma remuneração digna não tem valorização” (PROF1). No entanto, o que poderíamos definir como “remuneração digna”? Na concepção do PROF4, a “remuneração é central na valorização docente” e deveria se caracterizar pelo “recebimento de um salário justo, compatível com a formação e progressivo” que, objetivamente, “seria um vencimento capaz de garantir qualidade de vida para mim e minha família” (PROF1), pois “[...] todos nós queremos receber o justo que, na minha opinião, seria um valor de, no mínimo, uns 2 (dois) mil no início do trabalho” (PROF10). Ao especificar um valor para o pagamento docente no início de carreira, este/a professor/a evidencia o quanto os desafios com a remuneração podem ser acirrados, pois, em 2008, com o estabelecimento do PSPN, já se falava nestes valores próximos a 2 (dois) mil reais. No entanto, foi estabelecido um valor bem abaixo do esperado e, mesmo assim, depois de muita discussão, deixando, em aberto, a questão da proporcionalidade, que facilitou, em consequência, o estado inerte das políticas de reajuste salarial.

Seguindo este mesmo raciocínio, o PROF9 exorta que mesmo “com um bom salário, o professor precisará de condições de trabalho nas escolas. Sem condições, o professor não fará seu trabalho adequadamente”, indicando, pois, a insuficiência da remuneração no favorecimento da valorização desejada e necessária. Neste sentido, o “profissionalismo é a porta de entrada para a valorização do professor”, na visão do PROF8, que o entende como uma construção docente, diante da percepção de uma “remuneração justa, capaz de fortalecer nossa profissão e motivar outras pessoas a querer ser professores”. Por isso, e em contrapartida, o alerta do PROF2: “Para valorizar um professor tem que se começar pelo bolso. Uma remuneração justa não torna um professor melhor do que o que ele é, mas o responsabiliza para o cumprimento do trabalho”. E, conseqüentemente, “valorizar implica em salários justos que possibilitem ao docente trabalhar numa única escola” (PROF2). E, neste íterim, a “remuneração é fundamental, mas antes dela tem outras coisas. Quero condições de trabalho antes, pois se tenho um bom salário e não tenho condições de trabalhar, continuarei a não cumprir bem meu

trabalho” (PROF3). A constante associação entre remuneração e condições de trabalho justifica a preocupação dos/as professores/as com a qualidade da educação e do ensino, evidenciando que estes/as reconhecem que o Estado deve cumprir sua parte – que é importante, necessária e indispensável – para a garantia de padrões mínimos de qualidade. Esta postura, como compreendemos aqui, desaprovada a implementação de práticas de responsabilização docente em vista da variação remuneratória.

A progressão na carreira é destacada, pelo PROF5, como elemento essencial à valorização do magistério, pois, segundo ele, a remuneração tem que ser “justa e fixa, dentro de uma carreira profissional estimulante, que nos faça crescer”. Acrescenta que “com ou sem prêmios não importa, desde que isso gere progressão nas classes e níveis”. Entretanto, contrariando-se diante das perspectivas postas, o PROF6 enuncia que, na sua visão, a remuneração - que “não é suficiente” - não é o principal elemento da valorização de professores/as, mas é “importante, visto que se o professor ganha bem, ele se sente estimulado a desenvolver seu trabalho da melhor forma possível” (PROF6), mas, nesta discussão, aprofundando a análise dos enunciados, citando a carreira, percebemos que “o salário deveria ser progressivo com percentuais maiores, diferenciando-nos pela formação. Recebemos muito pouco de uma classe para outra” (PROF3).

Fechando a discussão, o PROF7, em tom de desabafa, destaca: “Sou um profissional, estudei, me esforcei e me esforço todos os dias para exercer minha profissão. Trabalho para manutenção da minha vida e da minha família, para gerar perspectivas boas no futuro”. E, em requerimento, conclui: “tenho direito a uma remuneração condizente, que em minha opinião, é o primeiro ponto a ser observado, o desestímulo é inevitável” (PROF7).

Neste contexto discursivo, a remuneração – “condizente” - estimularia o profissional no trabalho, ampliando suas condições de vida. No entanto, que elementos comporiam esta remuneração? Quais itens entrariam no “jogo de interesses” para que o vencimento dos/as professores/as fosse digno? Assim, como destaca o PROF10, para que a remuneração estabeleça a diferença entre “trabalhar com amor” e “trabalhar por amor”, para além da questão vocação, “deveríamos receber um valor equivalente ao que recebem os professores das universidades, segundo nossa formação” (PROF7), pois o “meu salário é fundamental. Minha família e eu dependemos dele para sobreviver. Mas se ele me negado ou está

abaixo do que deveria, como posso cuidar da educação dos outros sem o mínimo para a minha família?” (PROF10).

Neste segundo eixo temático, ao caracterizarem como deveria ser a remuneração profissional do magistério, no contexto da valorização, alguns/mas dos/as professores/as mencionaram PSPN como uma referência para o pagamento dos vencimentos, criticando, por outro lado, a questão da proporcionalidade do valor do Piso em relação à carga horária, caracterizando-a como uma situação de desrespeito, “que fere nossa dignidade” (PROF3), “nos frustra” (PROF6), “faz com que tenhamos menos estímulo para ensinar” (PROF5) e “[...] é incorreto. Deveríamos receber o valor integral, a lei permite, mas o governo não quer [...]” (PROF9).

Diante destas assertivas, concluímos que, segundo a percepção dos/as professores/as, a remuneração, para caracterizar a valorização profissional do magistério, deveria ser definida a partir de um sistema de carreira, com progressões funcionais que respeitem a formação, cujos valores iniciais devem ser superiores ao estabelecido no PSPN, oportunizando a dedicação exclusiva e o trabalho em uma única escola. Associada a este tipo de remuneração, os/as professores/as apontam a necessidade de condições adequadas para o exercício profissional dentro da escola.

Sequenciando a análise do objeto de pesquisa, no Eixo III, contemplando a **remuneração variável como (des)valorização do magistério público**, buscamos compreender a percepção dos/as professores/as em relação ao atual sistema de pagamento do magistério público na REE, cujos valores variam pela implantação da Bolsa Desempenho Profissional e pela premiação por projetos realizados no âmbito das escolas e aprovados por comissão estadual (Questão 5). Neste Eixo, propomos uma reflexão sobre os pilares deste sistema remuneratório que o governo do estado da Paraíba adotou como parte do que denominou de “política de valorização profissional” dos/as professores/as.

QUADRO 32 - QUESTÃO 5: VOCÊ CONCORDA COM ESTE TIPO DE REMUNERAÇÃO VARIÁVEL? POR QUÊ?

REF.	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“Desaprovo totalmente, pois os ínfimos reajustes salariais lineares sem ver a qualificação e a progressão correspondente a cada caso tem tornado visível o desrespeito do governo do estado por uma classe inteira, que vitimada por um achatamento salarial e desmonte de seu Plano de carreira se sente ultrajada e desvalorizada.”
PROF2	“Não concordo. Primeiro que para elevar um pouco o salário é incluída uma bolsa mensal que não conta para aposentadoria etc., e porque o Piso é relativamente baixo para a carga de trabalho e responsabilidade de um professor. Sem falar que não recebemos o valor correto do piso dos professores, mas apenas um valor proporcional que acho completamente errado”.
PROF3	“O que sei é que este sistema não valoriza todos os esforços empreendidos pelos professores em cada escola. Não valoriza e não estimula ao trabalho, pois varia valores nas gratificações, mas nosso salário continua o mesmo.”
PROF4	“Sou totalmente contra esta forma de remunerar professores, deixando o salário básico do mesmo jeito. Mesmo com o edital e as normas de premiação, este tipo de remuneração não tem critérios claros e objetivos e nem sei como estou sendo avaliado para receber o prêmio. Ganhei o prêmio e vou continuar elaborando projetos para meus alunos, mas sei que o 14º salário é apenas um dinheiro a mais. Não me contempla no que tenho direito como professor.”
PROF5	“Apesar de acreditar que o Mestres da Educação e o Escola de valor contribuem para valorizar o profissional da educação, eles não deveriam ser os únicos meios. O profissional precisa ter aos eu dispor a possibilidade de ascender profissionalmente, através de um processo de avaliação periódica, que levasse em consideração sua produção pedagógica, seu comprometimento com a instituição a qual trabalha e a seus alunos, sua formação acadêmica, sua condição de trabalho, entre outros.”
PROF6	“Espero que melhore, pois ganhar um salário a mais no final do ano e uma bolsa mensal não resolve nossos baixos salários.”
PROF7	“Nossa remuneração é uma vergonha e este tipo de bonificação e os prêmios pioram nossas lutas, promovendo a acomodação de muitos colegas que querem mais dinheiro sem se preocupar com a própria carreira.”
PROF8	“Tem melhorado muito nos últimos anos. Talvez se houvesse um maior compromisso da classe sindical para com a categoria, a coisa estaria melhor. Não podemos compreender um sindicato sério, onde sua direção se perpetua no poder, acho que esteja acontecendo uma luta de interesse pessoal e não coletivo. Acho que seria hora de dar uma sacudida nos sindicatos em geral, eles falam sobre democracia, no entanto, continuam manipulando processos eleitorais para permanecerem no poder e o professor sendo omissos.”
PROF9	“Eu acho que é uma piada este tipo de remuneração. Não estimula nenhum professor a se qualificar. Vale a pena lembrar que estamos em um dos piores estados da federação em termos de qualidade de vida e para sair dessa condição seria necessário urgentemente uma melhoria na educação paraibana. Mas, com esta forma de remuneração, sem qualquer impacto na minha carreira, não me motiva a nada, nem acontece nenhuma mudança significativa nas escolas.”
PROF10	“Esta forma de remunerar é um paliativo para que o governo esconda o fato de que não paga o Piso dos professores. Os prêmios são usados como mídias para o governo, mas os professores continuam da mesma forma.”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Cientes da compreensão sobre remuneração variável ou flexível, os/as professores/as entrevistados/as reconheceram, no contexto dos prêmios, especialmente do Mestres da Educação, que esta estratégia – a de premiar - não se configura como política e, portanto, não valoriza o magistério público da Educação Básica. Este posicionamento ratifica os pressupostos de que a valorização profissional se efetiva mediante política pública, constituída de modo sustentável e universal, e não por ação governamental restrita, associada à seleção de alguns, sem qualquer relação com a carreira, como é o caso das premiações do magistério na Paraíba.

A questão 5, contextualizada e inter-relacionada às especificidades das premiações implantadas pelo governo do estado, indagou os/as docentes os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação que contemplam escolas com melhor desempenho e professores/as aprovados/as em projetos didáticos com uma remuneração extra no final do ano, variando os valores salariais dos/as profissionais da educação, verificando se os sujeitos concordam ou discordam deste tipo de pagamento. Esta questão, inter-relacionada às anteriores, possibilitou o delineamento da percepção dos/as professores/as sobre o *locus* da remuneração – devidamente tipificada - na constituição da valorização profissional do magistério, destacando a visão específica dos sujeitos sobre as estratégias de variação dos pagamentos remuneratórios.

Considerando as falas descritivas e analisadas em sequência, os/as entrevistados/as desaprovam o atual sistema de remuneração do magistério na REE, com a implantação de valores variáveis – por mérito e desempenho -, e justificam seus posicionamentos com assertivas que inter-relacionam formação, carreira e vencimentos, propondo mudanças e criticando, com veemência, esta “estratégia manipuladora do governo” (PROF9).

A desaprovação associada às críticas pelos “ínfimos reajustes salariais lineares sem ver a qualificação e a progressão correspondente a cada caso” (PROF1) implicaria na citada “estratégia manipuladora”, afirmada pelo PROF9, que, entre outras coisas, também “tem tornado visível o desrespeito do governo do estado por uma classe inteira, que vitimada por um achatamento salarial e desmonte de seu Plano de carreira se sente ultrajada e desvalorizada” (PROF1). Os citados “achatamento salarial” e “desmonte” do PCCR têm relação direta com as lutas das instituições representativas da categoria do magistério que vêm insistindo em

combater as últimas alterações no Plano de carreira dos/as professores/as, feitas sem qualquer consulta aos/às docentes.

No caso da Paraíba, com a remuneração variável, o vencimento permanece inalterado – sofrendo, por força de lei, os reajustes anuais do PSPN, com valores aplicados segundo uma proporcionalidade questionável (PROF2) -, aumentando apenas as gratificações, com bônus - valores pecuniários mensais - relativos ao desempenho profissional que, na especificidade do nosso objeto de estudo, não tem sequer processo avaliação para mensurar – no que possível – o desempenho bonificado. Assim, “este sistema não valoriza todos os esforços empreendidos pelos professores em cada escola. Não valoriza e não estimula ao trabalho, pois varia valores nas gratificações, mas nosso salário continua o mesmo” (PROF3). Por isso, o PROF4 se posiciona contra “esta forma de remunerar professores, deixando o salário básico do mesmo jeito”, e critica as normas que regem o processo seletivo dos projetos a serem premiados, alegando que “este tipo de remuneração não tem critérios claros e objetivos e nem sei como estou sendo avaliado para receber o prêmio” (PROF4). E, desta forma, “[...] ganhar um salário a mais no final do ano e uma bolsa mensal não resolve nossos baixos salários” (PROF6), mas, por outro lado, a situação tem “melhorado muito nos últimos anos” (PROF8).

Neste mesmo contexto, o prêmio Mestres da Educação é visto, também, como colaborativo no processo de valorização do magistério (PROF5), mas não é suficiente para desencadear o reconhecimento profissional, pois os/as professores/as precisam dispor da “possibilidade de ascender profissionalmente, através de um processo de avaliação periódica” (PROF5). Esta avaliação, prevista na concepção da Bolsa Desempenho, ainda não regulamentada pelo governo, mesmo como parte do PCCR do magistério, não considera a “produção pedagógica” nem o “comprometimento com a instituição” e menos a “condição de trabalho”, computando, apenas, a formação acadêmica, reconhecida com diferenciação salarial mínima e em processo burocrático lento⁸⁰, sem perspectiva retroativa.

⁸⁰ O governo do estado da Paraíba cancelou o processo de deferimento/indeferimento de progressão vertical, entre as classes, a partir da formação acadêmica dos/as professores/as durante os últimos 4 (quatro) anos. Mesmo tendo retomado em 2014, de forma lenta, a progressão funcional não foi retroativa à data do protocolo, na forma do Direito, e dezenas de ações foram implementadas contra o governo requerendo os valores retroativos negados. Seguindo este exemplo, grande parte dos municípios paraibanos não têm considerado a progressão funcional do magistério como direito profissional, como por exemplo, Gurinhém, Bananeiras e Sapé.

Numa visão mais enfática, o PROF7 entende que a bonificação e o prêmio “pioram nossas lutas, promovendo a acomodação de muitos colegas que querem mais dinheiro sem se preocupar com a própria carreira”. Esta suposta “acomodação”, segundo a percepção do PROF7, faz com que o/a profissional desconsidere o sistema de carreira, e isto implicaria no enfraquecimento da categoria, pois muitos dos/as professores/as focam apenas no elemento salarial, causa dos maiores debates entre a classe e o governo, mas os demais componentes elencados pelos/as docentes na caracterização da valorização não são evidenciados com a mesma frequência. Neste íterim, o PROF8 critica a atuação da “classe sindical”, em discurso de responsabilização da entidade pelos avanços esperados por todos/as do magistério.

Criticando a remuneração variável, o PROF9 inter-relaciona este tipo de pagamento do magistério aos dilemas da qualificação profissional, lembrando a situação da Paraíba: “[...] estamos em um dos piores estados da federação em termos de qualidade de vida e para sair dessa condição seria necessário urgentemente uma melhoria na educação paraibana” (PROF9). E, ao ampliar sua percepção, conclui que “esta forma de remuneração, sem qualquer impacto na minha carreira, não me motiva a nada, nem acontece nenhuma mudança significativa nas escolas”. Tal entendimento reforça a tese de que a remuneração variável não tem impacto positivo na valorização docente e seu objetivo de melhorar a qualidade da educação não tem sido alcançado.

Por fim, na discussão sobre o PSPN, a Bolsa Desempenho do magistério e os prêmios anuais, os/as professores/as falaram que esta forma de remunerar, sem vínculo com o PCCR e respectivas progressões, constitui-se como “um paliativo para que o governo esconda o fato de que não paga o Piso dos professores, [que] continuam da mesma forma” (PROF10).

Ao abordar a relação entre esta forma de remuneração e a (des)valorização do magistério, os/as entrevistados/as consideram-na como estratégia administrativa e não como política pública, como tem sido anunciada pelo governo. Assim, não sendo política, não valoriza os/as docentes, mas, apenas, em algumas situações pontuais, estimula a produtividade sem qualquer correlação com os objetivos de melhoria da qualidade da educação. Estas assertivas foram ratificadas pelos/as entrevistados/as na Questão 6.

QUADRO 33 - QUESTÃO 7: EM SUA OPINIÃO, O PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO VALORIZA OS/AS PROFESSORES/AS? POR QUÊ?

REFERÊNCIA	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“Não valoriza, porque acredito que em boa parte das escolas e que muitos professores já desenvolvem projetos, independentes deste prêmio, cujo intuito seria a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, vejo que com o Mestres da educação o governo do estado quer apenas dissimular o quanto é preciso melhorar a qualidade de nossa educação em vários aspectos, visto que, mesmo sendo agraciados, os vencedores do prêmio ainda recebem uma remuneração inadequada, trabalham em condições precárias e as vezes em escolas sucateadas”.
PROF2	“Não. Considero uma tentativa. Valorizar um profissional não se detém a entrega de um prêmio (um salário a mais), caso você desenvolva um projeto, que pode surtir efeito ou não na aprendizagem do aluno”.
PROF3	“Não. Considero uma alienação, pois o professor se vê obrigado a desenvolver um projeto objetivando prioritariamente o salário a mais que vai receber no fim de um e não a aprendizagem de seus alunos, pois estes projetos que tenho visto são apenas ações, como o meu que é apenas uma forma divertida de aprender filosofia, uma coisa simples que faço com ou sem prêmio.”
PROF4	“Não. É uma estratégia transitória do governo e serve para alguns que trabalham na área de projetos, mas nem todo mundo gosta de trabalhar com esse meio auxiliar.”
PROF5	“Sim, sim. O prêmio está atribuindo valor a uma ação específica realizada pelo professor. O valor recebido não incide na carreira, mas valoriza as ações projetadas pelos professores.”
PROF6	“Não acho. Pelo contrário, é apenas um paliativo para melhorar a remuneração no final do ano,”
PROF7	“Não, não é. Este prêmio representa mais uma manobra de reconduzir os profissionais a uma inércia, onde se questiona, e de nada se reclama, pois pelo fato da precarização do trabalho e dos salários serem tão gritantes, qualquer bônus sinaliza uma “boa intenção.”
PROF8	“Não é valorização. É uma ação governamental pouco impacto na vida dos professores. Estimula ao trabalho, mas não melhora.”
PROF9	“Não, porque educação não pode se resumir a um toma lá dá cá. Esses projetos se transformaram em uma possibilidade do professor ganhar mais um salário, somente.”
PROF10	“Se você olhar apenas no âmbito da remuneração, sim, mas pessoalmente penso que não, pois trata apenas de um bônus, uma premiação restrita, para alguns que fazem determinadas coisas. E os outros? Isso cria uma separação dentro da escola. Uns são premiados e outros não. Isso não tem sentido!”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Focando o prêmio Mestres da Educação no contexto da remuneração variável do magistério público, descobrimos que todos/as os/as profissionais entrevistados/as conheciam os citados prêmios e, com exceção do PROF9 - que não

se envolve “por opção”, conforme nos alegou -, os/as demais já se inscreveram na seleção. Dentre os/as professores/as, apenas 3 (três) docentes (PROF3, PROF5 e PROF6) não foram contemplados/as no prêmio Mestres da Educação e todos/as os/as entrevistados/as já receberam o Prêmio Escola de Valor, que não depende de inscrição individual.

Indagados/as sobre a especificidade do prêmio Mestres da Educação na discussão sobre (des)valorização do magistério, as respostas foram quase unânimes na afirmação de que esta premiação não valoriza os/as docentes, devido, entre outras coisas, ao caráter temporário e a desvinculação da premiação em relação à carreira profissional. Assim, o PROF5 – que nunca foi contemplado -, contrariando esta perspectiva, em voz similar ao do PROF10, alega que o prêmio Mestres da Educação valoriza, sim, os docentes, “está atribuindo valor a uma ação específica realizada pelo professor. O valor recebido não incide na carreira, mas valoriza as ações projetadas pelos professores.”

O PROF10 concorda com o PROF5 em relação à valorização efetivada pelo prêmio, e destaca que é, em sua visão, “apenas no âmbito da remuneração”, mas assevera que, em outros aspectos, o citado prêmio não valoriza o magistério: “[...] pessoalmente, penso que não, pois trata apenas de um bônus, uma premiação restrita, para alguns que fazem determinadas coisas. E os outros? Isso cria uma separação dentro da escola. Uns são premiados e outros não. Isso não tem sentido!” (PROF10). Esta visão reafirma as afirmativas de que as estratégias governamentais de premiação, sempre restritas e limitadas no desempenho, apenas bonificam os/as profissionais do magistério, discriminando negativamente aqueles/as docentes “não vencedores” e suas respectivas escolas. Neste contexto discursivo, os/as demais/as professores/as entendem que o prêmio Mestres da Educação não se configura como valorização profissional e, ao não valorizar, é severamente criticado, sobretudo pela qualidade dos projetos apresentados na seleção e o sistema de premiação.

Objetivando a melhoria na qualidade da educação pelo ensino, o prêmio Mestres da Educação, constituído oficialmente como incentivo para o alcance das metas de qualidade do IDEB e do IDEB-PB, anunciado pelo governo do estado como “política de valorização do magistério”, configura-se, por seu caráter restritivo, sem vinculação com a carreira docente, como uma estratégia meritocrática, focada, em parte, no desempenho não avaliado dos/as professores/as, tornando-se uma

premiação de cunho meramente administrativo-financeiro, conforme ratifica a percepção dos/as entrevistados/as.

Neste sentido, o PROF1 exprime: “[...] vejo que com o [prêmio] Mestres da Educação o governo do estado quer apenas dissimular o quanto é preciso melhorar a qualidade de nossa educação em vários aspectos”, e conclui ressaltando que “mesmo sendo agraciados, os vencedores do prêmio ainda recebem uma remuneração inadequada, trabalham em condições precárias e às vezes em escolas sucateadas” (PROF1). Desta forma, segundo os/as mesmos/as sujeitos da pesquisa, a valorização se constitui como direito profissional negado, submisso às estratégias de fomento da qualidade da educação mediante práticas de responsabilização do magistério pelas situações e condições mensuráveis do ensino.

Considerando que o prêmio não valoriza o magistério, ampliando o debate sobre a remuneração focado na responsabilização, o PROF2 entende que valorizar “um profissional não se detém na entrega de um prêmio (um salário a mais), caso você desenvolva um projeto, que pode surtir efeito ou não na aprendizagem do aluno”. E, estando subordinado à elaboração e execução de projetos didáticos, o prêmio oportuniza mais alternativas de trabalho nas mesmas condições profissionais. Por isso, para alguns/mas entrevistados/as, o prêmio apenas motiva o trabalho docente na execução de um projeto, “obrigando-o a fazer mais para ganhar mais” (PROF10). Desta forma, o PROF3 afirma que considera a premiação “uma alienação, pois o professor se vê obrigado a desenvolver um projeto objetivando prioritariamente o salário a mais que vai receber no fim do ano, e não a aprendizagem de seus alunos”, e critica: “[...] estes projetos que tenho visto são apenas ações, como o meu que é apenas uma forma divertida de aprender filosofia, uma coisa simples que faço com ou sem prêmio” (PROF3).

A obrigatoriedade dos projetos, citada pelo/a entrevistado/a, configura-se como forma de expressão, pois, de fato, os/as professores/as não são obrigados/as a desenvolverem projetos, mas, por outro lado, não serão premiados/as sem eles. E como todos/as - em tese - desejam receber uma remuneração “maior”, em maioria, eles/as planejam, elaboram e executam atividades diferentes no contexto da escola, consignando-as como projetos.

Outro aspecto a considerar nesta discussão diz respeito ao fato de que o edital do prêmio Mestres da educação indica que as ações desenvolvidas devem fazer/ser parte do plano de trabalho do/a professor/a. Portanto, não seria,

essencialmente, mais trabalho ou trabalho extra, mas um trabalho dentro da competência docente, segundo seu próprio planejamento. Mesmo assim, a premiação se caracteriza como “uma estratégia transitória do governo” (PROF4) e a exigência sobre elaboração e execução de projeto didático “serve para alguns que trabalham na área de projetos” (PROF4), o que especifica, ainda, a restrição da premiação, que é, também, na visão do PROF6, “apenas um paliativo para melhorar a remuneração no final do ano”. Portanto, nestas assertivas, o prêmio melhora a remuneração, mas não valoriza, pois se constitui dentro de uma perspectiva de estratégia administrativa e, conseqüentemente, ressoa negativamente, representando, para o PROF7, “uma manobra de reconduzir os profissionais a uma inércia, onde se questiona e de nada se reclama”, enfatizando, também, que “pelo fato da precarização do trabalho e dos salários serem tão gritantes, qualquer bônus sinaliza uma ‘boa intenção’”.

Desta forma, melhorando a remuneração sem valorizar, sem impacto na carreira legalmente estabelecida, o prêmio imprime a certeza de que a premiação não é nem faz parte da valorização do magistério, constituindo-se, na assertiva de PROF8, “uma ação governamental com pouco impacto na vida dos professores”, pois estimula “ao trabalho, mas não o melhora”, já que “educação não pode se resumir a um ‘toma lá, dá cá’”. Esses projetos se transformaram em uma possibilidade do professor ganhar mais um salário, somente” (PROF9).

No contexto do prêmio Mestres da Educação, na contramão da valorização, alguns/mas professores/as entendem que o aludido prêmio estimula e motiva o trabalho docente, sendo, até certo ponto, necessário para melhorar o desempenho profissional docente no âmbito das escolas. Os/as que defendem esta perspectiva dialógica argumentam que esta premiação pode mudar o cenário histórico da desmotivação do/a professor/a em relação ao seu próprio trabalho. Por outro lado, diversos/as outros/as docentes entendem que o prêmio – e qualquer forma de premiação -, além de não motivar nem estimular o trabalho do magistério, implica na acomodação diante das lutas por melhores salários e, sendo proposta pelo governo, a premiação maquiaria a realidade atual da remuneração do magistério, sem qualquer política própria e específica de reajustes salariais, focando exclusivamente no PSPN, pago na proporcionalidade da carga horária.

Especificando o debate sobre a (in)capacidade do prêmio para motivar, estimular e incentivar as melhorias no desempenho profissional (Questão 7),

apropriando-se do discurso oficial do governo do estado, o pesquisador propôs aos/às entrevistados/as uma reflexão inerente ao assunto, procurando entender quais os impactos da aludida premiação na atuação dos/as professores/as.

QUADRO 34 - QUESTÃO 8: EM SUA OPINIÃO, O PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO MOTIVA/ESTIMULA/INCENTIVA OS/AS PROFESSORES/AS A MELHORAREM O DESEMPENHO PROFISSIONAL? POR QUÊ?

REFERÊNCIA	TRANSCRIÇÃO
PROF1	“O prêmio não estimula nem motiva o trabalho do professor, pois mesmo quando contemplado, o professor continua nas mesmas condições de trabalho.”
PROF2	“Motiva para fazer projetos diferentes na escola, mas nada além disso. Eu mesmo só faço estes projetos por causa do prêmio. Confesso que não tenho interesse, pois estes projetos não surtem efeito nenhum na aprendizagem dos alunos.”
PROF3	“O prêmio acomoda muitos professores que deixam de lutar por melhores salários e ficam esperando o edital para inscrever projetos que não têm qualquer importância para a aprendizagem dos alunos e servem apenas como motivo para mais um salário”
PROF4	“O prêmio me motiva a realizar os projetos, cada ano. Mas sei que não significa mais do que isso. A remuneração a mais que recebo me estimula a fazer mais, melhorar minha prática com a pedagogia de projetos”
PROF5	“Os projetos inovam a prática do professor e o estimula ao prêmio. Não sei como cada um trabalha o projeto, mas acho que os projetos devem nascer dos alunos e suas necessidades de aprendizagem”
PROF6	“O prêmio me estimulou a trabalhar melhor, sem dúvida. Em vista do dinheiro no final do ano, trabalho com mais afinco, porque sei que serei recompensada pelo menos por uma ação dentre as tantas que realizo na escola”
PROF7	“Acho que este programa representa uma tentativa de maquiar a real precariedade da educação pública no estado e silenciar os professores. Não entendo isto como valorização, representa uma bonificação”
PROF8	“O prêmio estimula os que querem ganhar o prêmio. Enquanto professor, faço os projetos, mas não tenho nenhuma intenção de realizar o projeto para ganhar o prêmio. Ganhei o prêmio por que realizei o projeto e não o fiz em razão do prêmio, mas, sim, dos meus alunos”
PROF9	“A remuneração é muito importante e o prêmio motiva o profissional no cumprimento de metas, mas não o valoriza, pois está atrelado a outras questões [...] como as questões sobre o IDEB. O governo quer que o IDEB aumente e acha que os prêmios concedidos farão diferença neste sentido, mas, na minha opinião, nada está mudando”
PROF10	“Nunca me senti motivada a participar do prêmio pelo prêmio. No início, achei que seria uma boa e participei com um projeto sobre história da Paraíba e trabalhei muito durante 4 meses e não fui premiado. Mas cumpri tudo o que estava no edital. Mas vi colegas que realizam o projeto em um dia, tiraram fotos, criaram um relatório e simplesmente foram aprovados. Em outra edição do prêmio fui premiada com um projeto de uma semana. Entrei no jogo”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

De início, a partir da fala do PROF1, percebemos que se o prêmio não muda as condições de trabalho do/a professor/a, mesmo sendo uma remuneração a mais, “não estimula nem motiva”, ou apenas motiva “para fazer projetos diferentes na escola”, como pensa o PROF2 que confessa: “Eu mesmo só faço estes projetos por causa do prêmio. Confesso que não tenho interesse, pois estes projetos não surtem efeito nenhum na aprendizagem dos alunos”. Aprofundando a discussão, negando a capacidade de motivação do magistério, o prêmio é associado à questão da acomodação diante da luta por melhores salários e, focando a aprendizagem, o PROF3 afirma que os projetos “não têm qualquer importância para a aprendizagem dos alunos e servem apenas como motivo para mais um salário”.

Quanto à motivação, o prêmio motiva na elaboração e execução de projetos (PROF4), pois, em opinião contrária aos/às demais, a “remuneração a mais que recebo me estimula a fazer mais, melhorar minha prática com a pedagogia de projetos”, confirmando, assim, a complexidade da inter-relação dos prêmios e bônus com o desempenho profissional. Os projetos, para alguns/mas, implicam na inovação da prática docente (PROF5), estimulando novos fazeres e saberes, especialmente quando estes focam as “necessidades de aprendizagem” (PROF5) dos/as alunos/as, melhorando a atuação profissional, mesmo que apenas em vista da pecúnia anual, como destaca PROF6: “O prêmio me estimulou a trabalhar melhor, sem dúvida. Em vista do dinheiro no final do ano, trabalho com mais afinco, porque sei que serei recompensada pelo menos por uma ação dentre as tantas que realizo na escola”.

Sendo uma “tentativa de maquiar a real precariedade da educação pública no estado e silenciar os professores” (PROF7), o prêmio Mestres da educação, por outro lado, é visto como uma experiência profissional exitosa, como evidencia o PROF8, que afirmou: “[...] faço os projetos, mas não tenho nenhuma intenção de realizar o projeto para ganhar o prêmio. Ganhei o prêmio por que realizei o projeto e não o fiz em razão do prêmio, mas, sim, dos meus alunos”. Esta assertiva, contrariando a percepção da maioria, reconhece o aludido prêmio como oportunidade para promover a aprendizagem discente. No entanto, o que se destaca é a decisão do/a profissional em utilizar a metodologia de projetos para o desenvolvimento do seu trabalho didático para além do recebimento do prêmio.

Pela compreensão do PROF9, o governo “quer que o IDEB aumente e acha que os prêmios concedidos farão diferença neste sentido, mas, na minha opinião, nada está mudando”. O objetivo de melhorar a qualidade da educação, como estabelecido pelo governo e associado ao prêmio, não é compatível com as estratégias governamentais adotadas nos últimos anos, cujos resultados – mensurados segundo os moldes governamentais – não apresentam avanços consideráveis diante dos objetivos propostos.

O depoimento do PROF10 suscita o aprofundamento sobre os critérios adotados para a concessão do prêmio. Ao negar a capacidade motivacional da premiação, este/a professor/a entrevistado/a questiona os fundamentos do certame e confessa sua frustração. Nesta entrevistada, negando o objetivo de motivação do prêmio, o PROF10 confessa: “No início, achei que seria uma boa e participei com um projeto sobre história da Paraíba e trabalhei muito durante 4 meses e não fui premiada”, e, criticando o edital e os critérios de seleção, conclui: “[...] vi colegas que realizaram o projeto em um dia, tiraram fotos, criaram um relatório e simplesmente foram aprovados. Em outra edição do prêmio fui premiada com um projeto de uma semana. Entrei no jogo” (PROF10).

A expressão “Entre no jogo”, além de uma crítica, revela uma faceta da premiação que, segundo outros/as professores/as, quando das visitas nas escolas - pelas falhas no processo de avaliação dos projetos -, facilita certas posturas fraudulentas, como falsas listas de presença de alunos/as, fotos de outros eventos inseridas como anexos do projeto encaminhado, pagamento de pessoal para a elaboração dos projetos e relatórios e, até mesmo, locação de espaços privados para a culminância das atividades.

Ainda, dentro desta questão, entendemos, com base na percepção docente, que o desempenho profissional depende, em especial – não exclusivamente -, da postura ética dos/das professores/as que, competentemente formados/as e inseridos/as dentro de uma carreira que reconheça sua formação, sua dedicação ao trabalho e sua função social, sendo bem remunerados/as - com valores progressivamente majorados, conforme os reajustes periódicos -, dentro de uma política pública de valorização profissional do magistério, tendem a implementar as ações didático-pedagógicas - estrategicamente planejadas - para melhoria da qualidade da educação pelo ensino. No entanto, na ausência de um sistema de

carreira, a simples percepção de bônus e prêmios não se configura como valorização docente.

No Eixo IV, **melhoria da qualidade da/do educação/ensino no contexto da remuneração variável**, interpelamos os/as professores/as objetivando compreender se a remuneração baseada em premiações, como a implantada pelo atual governo da Paraíba, contribui para a melhoria da qualidade da educação (Questão 8). A única questão associada a este eixo inter-relaciona as discussões sobre os objetivos governamentais de fomento à qualidade da educação com as práticas de premiação que visam, igualmente, motivar os/as professores/as na produção de resultados que sejam considerados positivos e superiores em correlação aos dados obtidos pelas avaliações externas e em larga escala.

Os prêmios - constituídos como parte da concepção de remuneração variável - foram instituídos pelo governo do estado sob a premissa de que iriam melhorar a qualidade da educação na REE, e, concentrando-se na responsabilidade das escolas, e de seus respectivos profissionais, pela aprendizagem dos/as alunos/as, associou a premiação ao cumprimento de metas estabelecidas e, como vimos, à elaboração, execução e apresentação de projetos didáticos voltados para os contextos de ensino, visando, seguindo a lógica do IDEB e do IDEBPB, a superação dos índices mensurados.

Neste sentido, dos/as 10 (dez) entrevistados/as, apenas 2(dois) afirmaram que a remuneração variável contribui para melhorar a qualidade da educação e do ensino e que, assim, tem papel considerável no fortalecimento das práticas didático-pedagógicas, especialmente os projetos. Estes/as profissionais alegam que os projetos desenvolvidos “são interessantes e estão voltados para algum tema importante para os alunos” (PROF4). E, seguindo este entendimento, segundo o PROF4, “melhora, sim, mas sei que tem outro problema. Os projetos têm pouca duração e sem continuidade as melhorias são pequenas”, pois quando “o trabalho é encarado com ética e seriedade, os resultados obtidos podem gerar excelentes resultados” (PROF5).

QUADRO 35 - QUESTÃO 8: A REMUNERAÇÃO VARIÁVEL DO MAGISTÉRIO, BASEADA EM PREMIAÇÕES, CONTRIBUI PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO? POR QUÊ?

REFERÊNCIA	RECORTES DA TRANSCRIÇÃO
PROF1	“Não, uma vez que funcionam apenas como um placebo para disfarçar o caos educacional e o desgoverno em que se encontra o nosso estado.”
PROF2	“Não, pois o que importa para a maior parte dos participantes é a contemplação do prêmio. Projeto não é solução para os problemas educacionais, não resolve nada. Sem falar que alguns projetos são muito mal feitos e não têm nenhum impacto na aprendizagem dos alunos. Aliás, alguns projetos nem têm participação de alunos.”
PROF3	“Acredito não. Na minha experiência, sei que não, mas pode até ter projetos que realmente funcionem. Mas, é algo que é realizado apenas uma vez no ano, dando margem a uma dispersão de maior tempo para todos, ninguém se vê obrigado a devolver tarefas contínuas, fazem apenas o necessário para receber a verba. Sem continuidade não há como melhorar a aprendizagem dos alunos.”
PROF4	“Sim, contribui. Os projetos realizados na escola são interessantes e estão voltados para algum tema importante para os alunos. Na minha experiência, melhora sim, mas sei que tem outro problema. Os projetos têm pouca duração e sem continuidade as melhorias são pequenas.”
PROF5	“Sim. A partir do momento que o trabalho é encarado com ética e seriedade os resultados obtidos podem gerar excelentes resultados. A pedagogia de projetos quando bem executada consiste numa boa ferramenta de aprendizagem.”
PROF6	“Sim e não. Sim, porque faz com que a escola se uma para executar os projetos, mas, infelizmente, muitos profissionais ficam apenas na visão da parte financeira, sem qualquer relação com a aprendizagem dos alunos.”
PROF7	“Na minha opinião, não contribui para nada. Não vejo nenhuma vantagem. Mesmo tendo ganhado o prêmio três vezes (2012-2014), entendo que não teve e nunca terá impacto na aprendizagem dos alunos nem na qualidade da educação. No meu caso, os projetos são os meus, os de sempre.”
PROF8	“Pode ser que melhore, mas não acredito. É muita disputa e preocupação em ganhar e menos em ensinar. Até os projetos realizados são dissonantes em relação ao trabalho da escola.”
PROF9	“Não. De forma alguma. Do jeito que está não tem impacto nenhum. A maioria dos projetos são de fachada, pelo menos aqui na minha escola.”
PROF10	“Os projetos acabam por contribuir, sim, com a melhoria da educação, mas apenas em alguns casos, quando abrem aos alunos outras possibilidades de aprendizado e uma maior participação no âmbito escolar. Se forem feitos para ganhar o prêmio, não trazem resultados na aprendizagem.”

Fonte: Dados do pesquisador (2013-2014)

Entre os/as que negam a contribuição da remuneração variável para a melhoria da qualidade da educação, os argumentos especificam que esta forma de pagamento seria um disfarce diante da situação real do estado (PROF1) e focam os projetos, dentro do contexto do prêmio, como ações descontínuas (PROF3), sem “nenhum impacto na aprendizagem dos alunos” (PROF2), pois a perspectiva dos projetos, bem como dos premiados, “[...] não é solução para os problemas educacionais [...]” (PROF2), e, assim, não estariam focados na aprendizagem dos/as alunos/as, mas, sim, no cumprimento dos dispositivos dos editais.

Segundo o que alega o PROF3, o prêmio, “realizado apenas uma vez no ano”, seleciona professores/as que “fazem apenas o necessário para receber a verba” e conclui que “sem continuidade, não há como melhorar a aprendizagem dos alunos” (PROF3). E o que mais implica negativamente na premiação é o fato de que “[...] muitos profissionais ficam apenas na visão da parte financeira, sem qualquer relação com a aprendizagem dos alunos” (PROF6).

O PROF9 afirma que a premiação não contribui para melhorar a educação, pois a “[...] maioria dos projetos são de fachada, pelo menos aqui na minha escola”. Além disso, mesmo acreditando na possibilidade das melhorias, o PROF8 ressalta o clima de competição na escola durante o processo seletivo: “É muita disputa e preocupação em ganhar e menos em ensinar” e, em alguns casos, os projetos se caracterizam por serem “dissonantes em relação ao trabalho da escola” (PROF8).

O PROF7, ao negar a contribuição da remuneração variável para os processos de valorização profissional, fala de sua própria experiência, pois “[...] tendo ganhado o prêmio três vezes, entendo que não teve e nunca terá impacto na aprendizagem dos alunos nem na qualidade da educação. No meu caso, os projetos são os meus, os de sempre”. Desta forma, no entendimento deste/a professor/a, os projetos não têm impacto positivo e eficaz na melhoria da qualidade da educação, mesmo que sejam associados aos prêmios, com variação remuneratória.

Na visão do PROF10, os prêmios – associados aos projetos - podem contribuir “[...] quando abrem aos alunos outras possibilidades de aprendizado e uma maior participação no âmbito escolar” (PROF10), mas, por outro lado, se realizados apenas “[...] para ganhar o prêmio, não trazem resultados na aprendizagem” (PROF10), constituindo-se como ações isoladas para inovar as aulas sem continuidade.

Em síntese, analisando a percepção dos/as entrevistados/as, concluímos que a remuneração é parte fundamental para a constituição de uma política de valorização profissional para o magistério público da Educação Básica. Entretanto, os/as professores/as entendem-na como inserida dentro de um sistema de carreira, sendo compatível, na forma da lei, com as responsabilidades funcionais e sociais docentes. Por isso, a valorização profissional se caracteriza associada à remuneração progressiva. Neste sentido, os/as profissionais entrevistados/as afirmam que não se sentem valorizados/as e, entre as causas desta desvalorização, desponta a ínfima remuneração recebida.

Ao conceituarem a valorização profissional, alegando que se sentem desvalorizados/as, e reconhecerem a remuneração como um dos principais elementos para a garantia da valorização do magistério, os/as professores/as caracterizam a variação remuneratória como uma estratégia administrativo-financeira que, focada em prêmios e bônus, tenta mascarar a inexistência de política de reajuste salarial, aprofundando, assim, o desestímulo e a desmotivação na atuação profissional.

Não sendo uma política de valorização do magistério - como anunciou o governo do estado -, o modelo de remuneração variável implantado na Paraíba, além de não motivar nem melhorar o desempenho docente, intenta a melhoria da qualidade da educação e, neste sentido, os/as entrevistados/as reconhecem que os resultados obtidos no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem confirmam a ausência de aspectos caracterizadores dos avanços pretendidos.

Como estratégia para fomentar a produtividade docente, o prêmio Mestres da Educação contempla um número mínimo de profissionais que, por sua vez, quando associado ao prêmio Escola de valor, pode, até mesmo, quadruplicar a remuneração docente destes/as, deixando os/as demais professores/as fora da percepção remuneratória. E esta é uma das características de maior destaque nos prêmios Mestres da educação e Escola de valor: a possibilidade de acumulação de valores remuneratórios numa mesma edição.

Neste ínterim, mapeamos que em 2013 e 2014, dezenas de professores/as acumularam as premiações. Estes/as profissionais - caracterizados geralmente por docentes que têm 2 (duas) matrículas em 2 (duas) escolas estaduais – elaboraram, inscreveram e executaram projetos que foram premiados cumulativamente, da seguinte maneira:

O Professor X, com a matrícula A inscreveu o projeto 1 na Escola A e foi premiado no Mestres da Educação com uma remuneração a mais (denominado de 14º salário). A mesma Escola A foi premiada no prêmio Escola de Valor e, assim, o mesmo Professor X ganhou uma segunda remuneração extra (denominada, agora, de 15º salário), totalizando 2 remunerações extras.

No entanto, o mesmo Professor X, com a sua segunda matrícula, a B, inscreveu um segundo Projeto, o 2, na Escola B e foi premiado no Mestres da Educação com uma remuneração a mais (o 14º salário). A mesma Escola B foi premiada no Escola de Valor e, assim, o mesmo Professor X ganhou uma segunda remuneração extra (o 15º salário) naquela escola, totalizando, também, 2 remunerações extras.

Por fim, o Professor X terminou o ano com 4 (quatro) remunerações extras, 2 (duas) por escola. Em valores monetários, as remunerações podem chegar a mais de 7 (sete) mil reais, dependendo da classe funcional do Professor X.

Desta forma, mesmo discordando da remuneração variável com base nos prêmios, apenas 1 (um/a) dos/as entrevistados/as nunca se inscreveu na premiação e o número dos projetos desenvolvidos nas escolas, em vista do certame, tem crescido anualmente, segundo informações do governo do estado que, entende, baseado neste crescente, que os valores repassados aos/às vencedores/as motivam-nos na construção de um padrão mínimo de qualidade nas escolas que compõem a REE e justificam a continuidade dos editais.

Vale ressaltar, no entanto, que os projetos que envolvem mais de 1 (um/a) professor/a – regularmente desaconselhados - podem ser premiados, mas o valor do prêmio deve ser rateado pelos/as profissionais, pois os valores se aplicam aos projetos e não aos/às profissionais, favorecendo, assim, a desconstrução dos fundamentos interdisciplinares das práticas didático-pedagógicas com projetos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

RESUMO INDICATIVO

Considerações finais da pesquisa sintetizando a análise categorizada sobre remuneração variável do magistério público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, concluindo, com inferências provisórias, que este tipo ou modelo de remuneração não se constitui como política pública, sendo uma estratégia administrativo-financeira de fomento à produtividade docente, sob a ótica da responsabilização profissional, em vista da superação dos baixos índices educacionais, e, desta forma, não se configura como valorização do magistério.

A análise da remuneração variável de professores/as, vista sob a ótica da (des)valorização profissional do magistério público da Educação Básica, a partir do estudo sistemático dos contextos histórico-filosóficos, teórico-conceituais e jurídico-legais associados às especificidades político-administrativas do objeto de investigação problematizado, verificando suas correlações com as questões pertinentes à qualidade do ensino e à carreira docente, constatamos que a remuneração variável de professores/as não se constitui como política pública de valorização, desvinculando, no caso da REE da Paraíba, do atual sistema de carreira.

Do ponto de vista introdutório, abordamos o objeto de pesquisa inserido na perspectiva política do Neoliberalismo, tratando-o dentro do discurso sobre as crises educacionais que caracterizam as políticas de educação correlacionadas à qualidade do ensino – na gestão por resultados - e à responsabilização docente – como *modus* gerencial de governo -, com a flexibilização da remuneração entendida como estratégia administrativo-financeira voltada à produtividade e à competitividade do magistério.

Traçando, pois, um percurso histórico-filosófico e teórico-conceitual, a partir do estudo das ideias sobre valorização de professores/as em alguns autores

brasileiros, evidenciamos a compreensão tradicional sobre as propostas nacionais – no Império e na República – para a constituição de políticas públicas de reconhecimento profissional da função social docente. Políticas estas que contemplem, como na visão histórica, os/as docentes com formação para o acesso a um sistema de carreira cuja remuneração considere a formação – inicial e continuada -, as condições de trabalho, a avaliação do desempenho e as progressões funcionais devidamente garantidas como direito profissionais, inseridas no vencimento básico, conforme níveis, classes e subclasses.

A partir destas constatações, chegamos a uma série de conclusões, inter-relacionadas à descrição dos dados e informações, nos capítulos 4 e 5, e sintetizadas aqui, reconhecendo a profundidade do debate e a provisoriedade das respostas que atestam, de início, que a remuneração variável do magistério, nos moldes da que foi implantada na REE da Paraíba, constitui-se como mera estratégia governamental de promoção da competitividade profissional, segundo os prismas do setor privado – pela ótica neoliberal -, sendo excludente – premiando a minoria -, e discriminando os/as profissionais do magistério.

O governo estadual, nos pressupostos da gestão por resultados, baseada no Neoliberalismo, com fundamentos econômicos, mercadológicos e privatistas -, iniciou o segundo mandato eletivo (2015-2018), anunciando o aprofundamento do que denominou de controle da administração – controle interno, externo e social - a partir da ideia de cumprimento de metas, cujos resultados, no campo da educação, devem promover a melhoria da qualidade de ensino e, neste sentido, qualificar a responsabilização docente e de escolas para a superação dos baixos índices educacionais.

Pela perspectiva adotada na Paraíba, a orientação para resultados – no serviço público - exige processo rigoroso de planejamento – adjetivado, quase sempre, de estratégico -, sendo instrumentalizado em um plano, com programas, projetos e ações especificados dentro da obrigatoriedade de avaliação periódica e monitoramento de metas. E, de modo geral, a orientação para resultados, mesmo que em uma visão integral – a partir de um plano – objetiva, primordialmente, o equilíbrio fiscal com a reforma do Estado para otimizar gastos públicos, o que implica, entre outras coisas, no controle gerencial. Por sua vez, este tipo de controle, tendo caráter endógeno, diferente do social, assume o discurso do desenvolvimento e do progresso e, na prática governamental, torna-se instrumento de racionalização

para que os gastos públicos tenham a qualidade necessária e os resultados sejam alcançados dentro da admissibilidade da avaliação.

Seguindo esta linha de pensamento, o atual governo da Paraíba, desde antes da posse, no primeiro mandato, em 2010, anunciou estratégias “de equilíbrio fiscal”, objetivando a estabilização econômica e a capitalização dos fundos públicos. As estratégias adotadas, em sequência, sob um padrão gerencial, flexibilizaram parte da estrutura administrativa pela responsabilização dos agentes públicos diante da melhoria dos serviços prestados pelos órgãos. E, no conceito de responsabilização, fortaleceu a perspectiva da avaliação de desempenho nas ações governamentais, como exigência política, mediante o monitoramento de metas. Avaliação esta que não aconteceu (nem acontece), também por falta de regulamentação.

Ao apresentar estas estratégias administrativas, o governo as anunciou como “um novo modelo de gestão”, com “inovações gerenciais”, implicando no planejamento integrado – visão global e local estratégicas – a partir do ciclo de políticas públicas, inter-relacionando sob a dependência, as etapas subjacentes ao aludido ciclo, criando-se, para isso, instrumentos gerenciais específicos para (i) planejamento, (ii) orçamento e (iii) gestão, possibilitando, pelo chamado “planejamento indicativo”, visões de curto prazo, focais, fomentando políticas de governo, caracteristicamente locais, alcançando todos os setores públicos.

Nestes pressupostos, no campo da educação, pelos pontos de vista da análise de política e da análise política, considerando os critérios básicos de caracterização de uma política pública, inferimos que a materialidade da gestão pública orientada para resultados – dada por plano com programas, projetos e ações articulados por objetivos, finalidades, metas e prioridades -, na tentativa de imprimir unidade governamental, não delimita a remuneração variável como política de valorização profissional, pois, não estando integrada à carreira, este tipo remuneratório se configura, apenas, como estratégia governamental de motivação para o alcance de resultados previamente estabelecidos, cujos processos avaliativos são externos e de larga escala, construídos objetivamente.

O governo do estado da Paraíba pratica, desde então, uma remuneração com incentivos de produtividade, associando o fazer didático-pedagógico aos ganhos remuneratórios, objetivando, no discurso oficial, a melhoria dos resultados das avaliações de larga escala, especificamente em função dos dados do IDEB

(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no recentemente criado IDEPB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Paraíba) que, em suas edições, no período desta pesquisa, não apresentou os avanços esperados, negando a capacidade desta estratégia de remuneração de impactar positivamente na aprendizagem escolar.

Em 2011, já nos primeiros meses, pensando na melhoria da educação e do ensino na REE, pelo senso de responsabilização, o governo criou a Bolsa Avaliação do Desempenho, implicando na flexibilização da remuneração - questionada pelas entidades representantes das categorias e professores/as -, substituindo a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), sem nenhuma discussão prévia, acarretando perdas salariais para os/as docentes.

Sequenciando as ações, com a criação do Plano de Gestão *Paraíba faz educação* e uma série de iniciativas que propunham outro modelo de remuneração para o magistério, o governo, oficialmente, estabelece em medida provisória, a remuneração variável, constituída como uma espécie de recompensa, complementando o vencimento fixo de carreira, vinculada ao desempenho ou à produtividade a partir da elaboração e execução de projetos didáticos nas escolas estaduais.

Este tipo de remuneração começou com a criação do prêmio Educação Exemplar (2011) e, depois, consolidou-se com os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, ambos criados em 2012 e mantidos até o presente, já na terceira edição (2012, 2013 e 2014). Com estes prêmios, o governo do estado repassa às escolas e aos/as professores/as selecionados/as remunerações extras, apelidas como 14º e 15º salários, conforme avaliação dos projetos executados – apresentados mediante relatórios - e aprovados por banca de especialistas.

Considerando-se o discurso oficial do governo, a remuneração variável premia o/a profissional por produzir mais - enunciando o mérito -, isto é, o/a docente recebe mais, pois merece mais, já que “fez mais”, “trabalhou mais” pela melhoria da qualidade das escolas, negando-se, assim, e de modo paradoxal, a perspectiva da remuneração como direito fundamental e subjetivo do/a trabalhador/a do magistério. Neste íterim, este mesmo discurso apresenta esta estratégia meritocrática como uma política de valorização docente que reconhece os/as profissionais e os resultados de suas ações para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, premiando os/as professores/as – responsabilizados/as - com maior desempenho,

reproduzindo pilares de iniciativas internacionais e nacionais – presentes em vários estados brasileiros -, evidenciadas por meio de prêmios e bônus, que visam motivar os/as citados/as profissionais para o alcance de metas pré-estabelecidas.

Desta forma, baseando-se nas diferenças apresentadas por Harvey-Beavis *apud* Cassettari (2012, p. 4), podemos traçar algumas características - visivelmente contraditórias - desta estratégia remuneratória. Assim, enunciada na discursividade oficial como política, **está focada** concomitantemente no desempenho individual e coletivo: (i) individual, enfatizando a responsabilização dos/as professores/as e (ii) coletivo, evidenciando a responsabilidade de todos os/as profissionais da educação, a partir do contexto escolar, incluindo, duplamente, os/as professores/as, e considerando a gestão da escola, mediante critérios objetivos previamente estabelecidos em edital próprio. Em ambos os casos, a premiação é estipulada como incentivo financeiro e a bonificação – concedida na forma de Bolsa Desempenho -, paga mensalmente, a título de gratificação.

Neste mesmo contexto analítico, consideramos que na remuneração variável do magistério público da REE da Paraíba **não há punições diretas** aos/às profissionais da educação. No entanto, com a amplitude das premiações e seus restritos objetivos (motivar/estimular/incentivar = melhorias na qualidade do ensino), podemos considerar que o fato de não ser premiado gera – tanto na esfera pessoal (cada profissional por si mesmo) e na esfera profissional (o/a profissional nas suas inter-relações no âmbito da escola) - uma discriminação caracteristicamente subjetiva, com base em conceituações implícitas, reforçadas pelas expressões adjetivas que acompanham as premiações, “dividindo”, assim, “os mestres” dos “não mestres” e as escolas “de valor” e as “sem valor”. Neste sentido, portanto, as premiações possibilitam uma “punição indireta” por não ter atingido metas ou realizado determinados projetos individuais e/ou coletivos exitosos no âmbito escolar.

Por outro lado, **os prêmios que especificam a remuneração variável são anuais**, estabelecidos mediante a publicação de editais e constituição de equipe/comissão para coordenar a premiação em nível estadual, conforme os critérios de seleção dos projetos a serem apresentados. Assim, os/as profissionais do magistério podem ou não serem premiados/as anualmente - sem um limite numérico, restrito, apenas, ao alcance de percentual mínimo dos critérios -, sem qualquer restrição da quantidade de vezes para a percepção dos prêmios.

Outra característica importante a ser destacada é que **não existe uma avaliação de desempenho direta**, mas subentendida, ou seja, entende-se, por critérios objetivos – embora não tão claros -, que os/as professores/as premiados/as apresentam um melhor desempenho que os/as docentes não premiados/as. A avaliação do desempenho, prevista para o processo, é efetivada apenas na análise do projeto sistematizado em relatório com documentos comprobatórios. Como não há um processo de avaliação direta, a avaliação acontece mediante a apresentação de projetos didáticos desenvolvidos em sala de aula ou em toda a escola, e de relatório que comprove a execução do projeto, associando, em tese, o projeto, sua execução e os resultados alcançados que forem relatados.

Na edição de 2013 da premiação, as escolas foram visitadas por pessoal técnico da Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de entrevistar os/as professores/as responsáveis pelos projetos, verificando os dados e informações apresentados. A citada entrevista consistiu, apenas, em perguntas padronizadas realizadas pelo pessoal técnico-administrativo da SEE, cujas respostas eram consignadas em formulário. As entrevistas aconteceram depois da finalização/“culminância” dos projetos impossibilitando observações *in loco* das ações dos/as profissionais. Em 2014, esta estratégia de verificando dos projetos foi frustrada, sendo executada parcialmente.

Por fim, **os resultados da premiação não permitem progressão na carreira**, mas, apenas, um acréscimo pecuniário temporário, com valor determinado, que, na forma da lei, não complementa, nem suplementa, nem substitui o vencimento básico/inicial dos/as profissionais. E, nestes termos, não se reconhece a remuneração variável, pela percepção docente e segundo os percursos teórico-conceituais, jurídico-legais e político-administrativos, como valorização profissional.

Dentro do universo discursivo da valorização do magistério público da Educação Básica, a remuneração profissional de caráter variável, sem integração com a carreira do docente, não impactando positivamente na progressão funcional, desvaloriza os/as aludidos/as trabalhadores/as e, quando analisada como (i) política pública, (ii) valorização profissional e (iii) inter-relacionada à qualidade de ensino, alcançamos o entendimento de que este tipo ou modelo remuneratório, pelos resultados da pesquisa, contrariando os objetivos governamentais:

- **não é uma política pública**, pois não se caracteriza pelo direito, mas pela restrição do direito, negando o acesso à premiação segundo processo seletivo que considera o desempenho relatado, conforme as exigências dos editais do certame;
- **não se constitui como valorização profissional**, pois não se vincula ao sistema de carreira docente;
- **não melhora a qualidade da educação e do ensino**, pois não tem implicações positivas em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as e suas respectivas escolas.

Com a análise dos resultados, constatamos que a remuneração variável, conforme suas configurações no âmbito da REE, é uma estratégia político-administrativa e financeira que, dissociada da carreira docente e sem vinculação com as políticas de valorização de professores/as, constitui-se como uma ação isolada de fomento à produtividade e à competitividade, reproduzindo um discurso e práticas neoliberais – visíveis em nível tanto nacional como internacional – e, neste sentido, com fundamento primário nos dados da investigação, ratifica-se a tese proposta de que este tipo de pagamento de docentes visa, pela responsabilização do magistério diante da precária situação educacional, a melhoria da qualidade da educação e do ensino, e, assim sendo, não pode estar inserida do campo das políticas públicas e, menos ainda, da valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica na REE da Paraíba.

Por fim, compreendemos a necessidade de aprofundamento sobre as inter-relações entre os projetos didáticos premiados, os prêmios e os índices educacionais, correlacionando-os e caracterizando suas possibilidades e desafios.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

AGUIAR, M. A.; SILVA, A. M. M. (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

ALVES FILHO, Aluizio. **Pensamento político no Brasil – Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

_____. **Manoel Bomfim**: combate ao racismo, educação popular e democracia racial. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília (DF): Liber Livro, 2012 (Coleção Formar).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976. (Terceira parte da obra A cultura brasileira, do mesmo autor).

_____. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política da educação no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BALDIN, Nelma; ALBUQUERQUE, Cristina (Org.). **Novos desafios na educação**: Responsabilidade social, democracia e sustentabilidade. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARONI, Márcio Henrique de Moraes. **Bomfim**: entre continente e nação. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia da Universidade de Campinas. Campinas (SP), 2003.

BAUER, Carlos et al. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BEISEIGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 128, maio/ago., 2006. p. 377-401.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, nº 1, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **LDB/1996 contemporânea: Contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL NETO *et al.*(Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualiza de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho docente: Desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas (SP): Mercado das Letras; Natal (RN): UFRN, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do educador).

CAMINI, Lucia (Coord.). **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 1995. (Coleção Educação contemporânea).

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

_____. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. In: **III Congresso Iberoamericano de política e administração da educação**, realizado de 14 a 17 de novembro de 2012. Zaragoza, Espanha. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari_res_int_GT2.pdf Acesso em: 20 de março de 2013.

_____. Pagamento por performance na educação básica. In: **31ª Reunião da ANPEd**, realizada de 19 a 22 de outubro de 2008. Caxambu (MG). Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. (Org.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber Livro, 2012.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: Vida e obra**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

COSTA, Claudio Fernandes. **Programa Nova Escola: Uma análise de seus impactos curriculares**. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC42.pdf>> Acesso em: 24 out., 2014.

CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas (SP): Autores associados, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 245-262, 2002.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DALE, R. Specifying globalisation effects on national policy: a focus on mechanisms? **Journal of Educational Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, n. 87, p. 423-460, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFCG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

_____; _____. SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação: Novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **FUNDEB: a Redenção da Educação Básica?** Campinas (SP): Autores associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, n.º 96).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 23. ed. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos, 85).

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas (SP): Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; NASCIMENTO, Cecília Vieira do.; SANTOS, Marileide Lopes dos. (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil:** democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (Coleção Pensar a educação, pensar o Brasil Série Seminários).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (Org.). **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2010):** diálogos e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____.; MOMO, Mariangela (Org.). **Processo democrático participativo:** A construção do PNE. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2014. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do educador).

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003. (Questões fundamentais da educação, v. 2).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas (SP): Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. In Neoliberalismo e Educação. **Revista de Educação AEC.** v. 25, nº 100, julho/setembro, 1996. Brasília, AEC, 1996.

_____. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Desencanto e utopia:** A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

_____; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** Visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

_____; McCOWAN, T. (Comp.). **Reinventar a escola pública. Política educacional para um novo Brasil.** Petrópolis (RJ): OLPED, Vozes, 2003.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GONÇALVES, João F. **Rui Barbosa:** Pondo as ideias no lugar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional:** contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília (DF): Universa: Liber Livro, 2012.

GURGEL, Rogério Fernandes. **A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990:** Mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

_____. **Trabalho docente:** Políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2011):** processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. 2. ed. ampl. e rev. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. **A educação na era FHC:** Fundamentos filosóficos e políticos. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

HESS, Remi. **Produzir sua obra:** o momento da tese. Tradução de Sergio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 11)

IANNI, Octavio (Org.) **Florestan Fernandes:** sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão popular, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões de nossa época, v. 77).

LUSTOSA, Irene Nunes. **O “prêmio professor alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

MACHADO, Maria C. G. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. **Rui Barbosa: Pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

_____. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Disponível: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf> Acesso em: 22 jun., 2013. (Não paginado).

MACHADO, L. M. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

MARTINS, Angela Maria *et al.* (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas (SP): Autores associados, 2011. (Coleção Políticas públicas de educação)

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 57)

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total: a escola volta às aulas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (Temas Sociais).

_____. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Temas Sociais).

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONARCHA, Carlos. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro

(RJ): DP&A, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Trad. de Paulo M. Garchet. PREAL Brasil, 2003. (Série PREAL Documentos, 23).

MOURA, A. S. Anísio Teixeira e o direito à educação: Os enunciados constitucionais e as obras anisianas. In: RODRIGUES, A. C. S.; MOURA, A. S.; SILVA, E. J. L. (Orgs.). **Educação: temas e olhares**. João Pessoa (PB): Editora Universitária da UFPB, 2012.

_____. **Remuneração variável do magistério público em Bananeiras (PB)**: Síntese das primeiras conversas com professores. Bananeiras: digitado, 2013a. (E-book).

_____. **Procedimentos jurídico-legais para o reajuste salarial anual de professores**. Guarabira: digitado, 2013b. (E-book).

_____. A invenção da crise na educação: pressupostos neoliberais. In: MOURA, A. S.; AQUINO, E. D. (Orgs.). **Alguns problemas da educação nos municípios**: Delineando soluções. Guarabira: UniLEC, 2013c.

_____. **Reflexão crítico-propositiva sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba**. Guarabira, digitado, 2013d.

_____. Pesquisa social: intercursos de revisão bibliográfica sobre a investigação qualitativa em Boaventura de Sousa Santos. In: MOURA, A.S.; AQUINO, E.D. (Orgs.). **Pesquisas: teorias e práticas**. Guarabira: UniLEC, 2014a. (Coleção Pesquisas, v. 1).

_____. **Direito fundamental à educação**: notas para uma reflexão crítico-propositiva. Guarabira: UniLEC, 2014b.

_____. **Dedicação exclusiva na educação básica**: propostas para os municípios. Guarabira: digitado, 2015.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda et al. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAIVA, Jeane de Freitas Azevedo. Um remédio para a América Latina: Notas sobre a educação no pensamento de Manoel Bomfim. In: **Revista Eletrônica Inter-Legere**, nº 4, Ano 2, 2009. p. 47-56.

PARAÍBA. **Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em: <http://alpb1.pb.gov.br:8082/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/10835_texto_integral> Acesso em: 23 de junho de 2013.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, v. 34).

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros passos, v. 59)

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: De Confúncio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PONTUAL, Teresa Cozetti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. Fundação Lemann, 2008. (Estudo comissionado pela Fundação Lemann).

RANIERI, Nina B. Stocco; RIGHETTI, Sabine. **Direito à educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Maria Luís Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez e Moraes, 2000.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério**: Remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – Uma análise da experiência de Belo Horizonte. 2009. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2009.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de. Discutindo a responsabilização docente no Estado da Paraíba. In: **XXVI Simpósio Brasileiro da**

ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação): Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Realizado em Recife (PE), no período de 27 a 30 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MelaniaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 02 de julho de 2013.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ROMERO, Sílvio. **A América Latina**: análise do livro de igual título do dr. Manoel Bomfim. Porto: Chadron, 1906.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas (SP): Autores associados, 2010 (Coleção Memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

SILVA, Andréia Ferreira da. **A formação de professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 3).

SILVA, Andréia Ferreira da.; RODRIGUES, Melânia Mendonça. (Org.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: Avaliação da educação, organização e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba. Campina Grande: EDUEFCG, 2013.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. (Org.). **LDB**: visões críticas. João Pessoa: Ideia, 1997.

_____; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Laude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Bastita Kreuch. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. **Qualidade da educação e políticas educacionais**. Brasília: Liber livro, 2012. (Coleção Formação e Inovação na universidade).

_____. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TEODORO, António; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação**: Indicadores e comparações internacionais. Brasília: Liber Livro, 2012.

TEODORO, António. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In: TEODORO, António; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação**: Indicadores e comparações internacionais. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 17-34.

_____. (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: Estudos ibero-americanos. Brasília: Liber Livro: CYTED, 2008.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: Glossário. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes : São Paulo (SP): Mack pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2010.

VICENTINI, Paula Perin; IUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 4).

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008a.

_____. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000 / Liber Livro, 2008b.

_____. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: LiberLivro, 2009. (Série formar).

_____. A educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 88, n. 219, p. 293-311, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>> Acesso em: 10 de maio de 2013.