

POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DOCENTE EN BRASIL

PUBLIC POLICIES AS INSTRUMENT OF TEACHING VALUATION IN BRAZIL

Daniela Oliveira Vidal da SILVA¹
Cláudio Pinto NUNES²

RESUMO: O presente estudo apresenta conceitos e modelos de tipologias, ciclos e análises de políticas públicas educacionais, levando em consideração o cenário político e o contexto histórico e político em que são criadas e implementadas, tendo como marco inicial a Constituição Federal do Brasil de 1988 e como marco final da discussão o Golpe de Estado de 2016. Trata-se de uma pesquisa documental que se insere no campo das discussões sobre políticas. O estudo destaca que o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para Profissionais do Magistério da Educação Básica podem se constituir como alternativas para intermediar ações que englobam aspectos diferenciados dos profissionais da educação básica. A valorização desses profissionais deve ser conduzida por uma política pautada em alguns pilares fundamentais que contemplem formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Isso requer empenho do governo e da sociedade organizada nas diferentes esferas de governança nos âmbitos dos entes federados.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Políticas educacionais. Educação brasileira.

RESUMEN: Este estudio presenta conceptos y modelos de tipologías, ciclos y análisis de las políticas públicas educativas, teniendo en cuenta el escenario político y el contexto histórico y político en el que se crean e implementan, teniendo como punto de partida la Constitución Federal de Brasil de 1988 y como hito final de la discusión sobre el Golpe de Estado de 2016. Es una investigación documental que forma parte del campo de las discusiones sobre políticas. El estudio destaca que el PNE y los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Inicial y Continua para Docentes de Educación Básica pueden ser alternativas a las acciones intermedias que abarcan diferentes aspectos de los profesionales de la educación básica. La valorización de estos profesionales debe estar guiada por una política basada en unos pilares fundamentales que incluyen la formación, la retribución, la carrera y las condiciones laborales. Esto requiere el compromiso del gobierno y la sociedad organizada en los diferentes ámbitos de gobernanza dentro de los ámbitos de las entidades federativas.

PALABRAS-CLAVE: Políticas públicas. Políticas educativas. Educación brasileña.

¹ Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Assessora Pedagógica. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/UESB/CNPq). Mestrado em Educação (UESB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2316-3035>. E-mail: danielaovdasilva@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Professor Titular Pleno e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Pós-Doutorado em Educação (UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>. E-mail: claudionunesba@hotmail.com

ABSTRACT: *This study presents concepts and models of typologies, cycles and analyzes of educational public policies, taking into account the political scenario and the historical and political context in which they are created and implemented, having as a starting point the 1988 Federal Constitution of Brazil and as final milestone of the 2016 coup d'état discussion. It is a documentary research that is part of the field of policy discussions. The study highlights that the PNE and the National Curriculum Guidelines for Initial and Continuing Education for Basic Education Teachers can be alternatives to intermediate actions that encompass different aspects of basic education professionals. The valorization of these professionals must be guided by a policy based on some fundamental pillars that include training, remuneration, career and working conditions. This requires commitment from the government and organized society in the different spheres of governance within the spheres of the federated entities.*

KEYWORDS: *Public policy. Educational policies. Brazilian education.*

Considerações iniciais

O presente artigo busca apresentar conceitos e modelos de tipologias, ciclos e análises de políticas públicas, levando em consideração o cenário político em que são criadas e implementadas. Vale ressaltar que as políticas aqui estudadas se referem, sobretudo, às políticas sociais, em que estão inseridas as políticas educacionais.

Apresentaremos ainda a valorização docente a partir do contexto histórico e político brasileiro tendo como marco inicial a Constituição Federal de 1988 e a discussão da Reforma do Estado dos anos de 1990. Entendemos que é a partir daí que as políticas públicas para a educação ganham força, mesmo compreendendo que as lutas sempre existiram e que antes da CF de 1988 mobilizações e lutas ocorreram para garantir direitos aos docentes deste país; demarcando como marco final o atual contexto político e seus retrocessos no âmbito da educação brasileira.

Trata-se de uma pesquisa documental caracterizada “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69) que, enquanto instrumento de coleta de dados, consegue anular a possibilidade de influência do pesquisador, já que o texto documental se encontra pronto e é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta. Ludke e André (1986, p. 38) chamam a atenção sobre a importância do uso de documentos em investigações no campo da educação e afirmam também que: “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”.

Diante do exposto, buscamos apresentar o que as legislações brasileiras expressam a respeito de políticas públicas de valorização docente no Brasil, suas concepções e tipologias;

a valorização docente a partir da constituição federal de 1988; a valorização docente a partir do golpe de estado de 2016.

Política pública: concepções e tipologias

Para realizarmos a análise de um documento legal que institui uma política pública, neste caso de educação, faz-se necessário conceituar e fundamentar a discussão. Assim, para pensar em política pública é preciso definir a concepção de política em seu aspecto mais abrangente, de política educacional de forma particular, e compreender o papel do Estado. Para auxiliar na compreensão utilizaremos as contribuições de Peroni (2003), Barroso (2005), Oliveira (2009), Souza (2003; 2006), Lessard e Carpentier (2016), Frey (2000), Najar e Lunardi (2020), Tozetto e Domingues (2020), Machado (2018), Silva, Bittencourt e Oliveira (2019), Raimann e Farias (2020), Cardoso Neto e Nez, (2020), Sobzinski, Diogo e Masson (2015), Souza e Mello (2019), Araújo, Pires e Ribas (2020), Ramos (2010), Fardella e Sisto (2014), Robalino e Crespo (2014), Duarte e Oliveira (2014), Ilha e Hypolito (2014), Fernandes e Barbosa (2014), Magalhães e Anes (2015), Teixeira e Nunes (2016; 2019a; 2019b; 2019c), Brito e Nunes (2020), Castro Neta *et al.* (2020), Andrade, Moreira e Neves (2014), Brito, Prado e Nunes (2017), Silva, Brito e Nunes (2019), Brito, Silva e Nunes (2018), Ribeiro e Nunes (2018), Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018), Maués e Costa (2020), Nunes e Oliveira (2017), Nunes (2019), Oliveira *et al.* (2018), Peroni e Oliveira (2019), Silva e Nunes (2019), Silva (2009), Socorro, Santos e Nunes (2017), Moura *et al.* (2019) e Calazans e Nunes (2018).

Desta forma, para definir Políticas Públicas, adotaremos o conceito de Souza (2006) que as resume como campo do conhecimento que busca, concomitantemente, colocar o governo em ação, analisar esta ação e quando necessário propor mudanças no rumo dessas ações.

A autora afirma ainda que a formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Seguindo a linha de análise, temos o ciclo da política pública, que Souza (2006) define como sendo um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado, composto das seguintes etapas: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação e seleção das opções, implementação e avaliação.

Esta vertente contrapõe o campo de análise das políticas públicas que tradicionalmente vinha sendo dominado por uma visão funcionalista e racionalista da atividade do sistema político, como afirmam Lessard e Carpentier (2016). Modelo que seguia um processo linear e lógico que englobava as etapas de inserção de uma questão ou problema na pauta da agenda política, elaboração e formulação de uma política específica, decisão, aplicação na prática e avaliação.

Lessard e Carpentier (2016), através da perspectiva sócio construtivista da ação pública, analisam como agentes diferentes acabam construindo em conjunto e trabalhando ao longo da trajetória de vida como uma ação pública é dita ao mesmo tempo em que é feita, recusando assim o esquema linear por julgá-lo simplista. Coadunando com Souza (2006) quando ela afirma que as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades e, por isso, qualquer teoria da área precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade, utilizamos a definição de Laswell, em que decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz?

Por isso busca-se fazer uma análise das políticas educacionais relacionando as concepções e tipologias de políticas introduzidas por Lowi (1972) e as implicações dessas abordagens, que nasceram em países desenvolvidos, com regimes democráticos estáveis e consolidados, no processo de implementação de tais políticas no contexto de países em desenvolvimento, como no caso do Brasil (FREY, 2000).

Segundo Souza (2006), Lowi desenvolveu provavelmente a mais conhecida tipologia sobre política pública, ao elaborar a máxima: “a política pública faz a política”. Lowi relata que cada tipo de política pública encontra diferentes formas de apoio e de rejeição e que as disputas que ocorrem em torno das mesmas passam por arenas diferenciadas, apresentando, conforme descreve Frey (2000), a saber: as **políticas distributivas**, que englobam decisões tomadas pelo governo, desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais ao privilegiar certos grupos sociais em detrimento do todo.

As **políticas redistributivas**, ao contrário, atingem um maior número de pessoas e impõem perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais; são exemplos: o sistema tributário e o sistema previdenciário. No caso das **políticas regulatórias**, que trabalham com

ordens e proibições, decretos e portarias, os efeitos referentes aos custos e benefícios não são determináveis de antemão, pois dependem da configuração concreta das políticas e, por fim, as **políticas constitutivas**, que determinam as regras do jogo e com isso definem a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias.

Desta forma, há muito se acredita e se propaga a ideia de que para se melhorar a sociedade é preciso desenvolver a educação. Lessard e Carpentier (2016) tratam de uma fé profunda no progresso da sociedade através da educação, a fé que é alimentada pelas classes médias urbanas, para as quais um diploma escolar foi e ainda é o capital necessário à mobilidade social ou, mais prosaicamente, um meio de impedir uma possível desclassificação.

Nesta perspectiva, as políticas públicas educacionais foram, no final do século XX, pensadas e implantadas com vistas ao acompanhamento educativo e social dos jovens pelos Estados, com o intuito de democratizar a educação, elevar o nível geral de instrução da população, formar uma mão de obra capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e garantir a formação de jovens cidadãos aptos a viverem em sociedades modernas e pluralistas.

A partir disso podemos inferir, segundo a tipologia de Lowi (1972), que as políticas educacionais podem ser definidas como políticas regulatórias, pois são expressas por meio de leis, decretos, portarias, resoluções, dentre outras. Identificar e incluir um problema na agenda de políticas públicas, definir a agenda a partir das opções, implementá-las e avaliá-las, requer conhecimento aprofundado da demanda em seu contexto histórico e social, dos atores do processo, do conceito de Estado e sociedade envolvidos nesta dinâmica.

Em se tratando das demandas das políticas públicas sociais, que englobam as políticas públicas educacionais, o desafio a partir dos anos 1990, apresentado por Peroni (2003; 2019) e por Brito, Prado e Nunes (2016), tem como princípios norteadores a desregulamentação da economia, redução da intervenção estatal, privatizações e incentivo à competição e à obtenção de lucro, em que as políticas de governo integram cortes orçamentários e sucateamento das políticas públicas sociais.

Aqui buscamos contextualizar as políticas públicas, em particular as políticas públicas educacionais, num modelo de Estado conceituado por Peroni (2003), que é um Estado histórico, concreto, de classe, e que apresenta um Estado Máximo para o capital e um Estado Mínimo para as políticas sociais. Tendo o Estado Capitalista passado por diversas crises desde seu nascimento, nos deteremos a analisar, em particular, sua fase dos anos 1990 e suas implicações nas redefinições do papel do Estado, em que, na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégia principal o neoliberalismo. E é neste contexto que a política

educacional é parte do projeto de Reforma do Estado no Brasil, em que o Estado passa a ser o coordenador e não mais o executor, repassando para a sociedade tarefas que eram suas.

Valorização docente a partir da constituição federal de 1988

O cenário brasileiro que antecedeu a Constituição Federal de 1988 fora demarcado pela pressão sindical em favor de mudanças que visaram a garantia de Políticas de Estado³ para valorização do magistério público e a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade. De acordo com Gadotti (1987), o final da década de 1970 fora marcado com um período em que os professores recebiam os piores salários e que a carreira docente estava entre as piores profissões mais desvalorizadas e que sofriam os maiores índices de adoecimento. Este fato estimulou a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) a liderar um movimento para reivindicar que:

[...] mobilizações e greves por reajustes salariais e recuperação de perdas, que tinham um caráter geral semelhante, dado o fenômeno unificado da inflação nacional, e um caráter estadual específico, pois cada rede praticava salários diferentes, carreiras com progressões e estruturas diferenciadas, e concedia reajustes também diacrônicos e distintos. E a procura de um denominador comum, de uma reivindicação nacional que não só unificasse os salários pela isonomia, carreira única, como também tornasse realmente comum e unificada a luta sindical (MONLEVADE, 2000, p. 121).

Machado (2010) afirma que, tanto no âmbito federal como nos estados e municípios, os trabalhadores da educação filiados à CPB garantiram sua representatividade nos fóruns de debate sobre os novos rumos da educação que ocorriam na elaboração das Constituições Estaduais. Foi neste contexto que, em 1990, a CPB se tornou Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), unificando e fortalecendo ainda mais a luta sindical da categoria.

Foi no final dos anos de 1980, num contexto de Brasil pós Ditadura Militar, que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, contemplando importantes questões para a política educacional brasileira, com propostas de acesso e permanência à educação básica e à valorização dos profissionais da educação. Esta discussão está expressa em seu artigo 206, incisos V e VIII (BRASIL, 1988), o qual propõe valorização dos profissionais da educação

³ Segundo Oliveira (2011), são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. Enquanto as Políticas de Governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolva escolhas complexas.

escolar por meio de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas, e piso salarial profissional nacional. A regulamentação desses dispositivos constitucionais “foi remetida para legislações complementares, transferindo-se assim, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a responsabilidade de implantar planos de carreira e remuneração” (SOUZA; GOUVEIA, 2011, p. 84).

O princípio estabelecido pelo Artigo 206 da CF/88 pode ser, segundo Machado (2010), dividido em pelo menos três aspectos importantes, a saber:

O primeiro diz respeito aos planos de carreira, supondo estabilidade e progressão; o segundo, o estabelecimento de um piso salarial profissional como garantia de valorização salarial dos membros do magistério público; e o terceiro, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, supondo a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade, comprovada, em princípio, pela superação das provas de ingresso (MACHADO, 2010, p. 27).

Vale lembrar que neste momento a regra se aplica apenas aos profissionais do ensino, numa referência clara de que a valorização da carreira e o Piso se aplicariam aos professores. A Constituição Federal promulgada em 1988 não trouxe o conceito de profissionais do magistério e nem de profissionais da educação. A prioridade no texto constitucional foi dada àqueles que exerciam diretamente as atividades de docência.

Para Monlevade (2000), o pagamento do Piso – vale chamar atenção que aqui ainda não se refere ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – era inviável financeiramente para o Estado, porque a visão então prevalecente era de que os estados e municípios eram tão díspares em suas arrecadações e encargos educacionais que se tornava impraticável um tratamento isonômico de salários para a fixação de um Piso que ao mesmo tempo agradasse aos professores dos estados e municípios ricos e fosse pagável pelos estados e municípios pobres. Contrariando assim os termos presentes na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 212, que determina:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Após os avanços e conquistas no âmbito da Constituição Federal de 1988, o cenário educacional brasileiro passa por grandes transformações a partir das reformas educacionais que o Brasil passou a viver na década de 1990 e que são marcadas pela busca de justiça social, no sentido de ampliar o atendimento educacional para os que não têm acesso e aos que não

podem manter-se na escola. Segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 350), “os princípios que orientam essas iniciativas são de promoção da equidade social, buscando a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa às populações em situação vulnerável”.

Nessa conjuntura, a descentralização administrativa e financeira regula a centralização da gestão escolar, ou seja, as escolas passam a ter autonomia na administração dos recursos recebidos dos seus entes federativos, o que se resume no repasse de responsabilidades do âmbito central para o local. Quanto às atribuições da gestão, temos: os financiamentos, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, avaliação institucional e a participação da comunidade, que compõe a gestão democrática, uma conquista obtida no plano legal a partir da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96; sendo assim, as escolas obtêm maior autonomia nas suas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras (BRASIL, 1996).

Essas mudanças têm implicações no trabalho do professor e, nesse aspecto, Oliveira (2004; 2006) compreende que a persecução de maior equidade social, resultando na incorporação de novos setores sociais aos sistemas escolares, em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrições de recursos, influencia diretamente as condições de trabalho e a remuneração dos docentes, o que pode estar pondo em risco a qualidade da educação.

Com base na reconfiguração da organização escolar, é possível enumerar diversos fatores que comprometem a qualidade da educação, a definição de um “bom trabalho” e a saúde dos professores, como: a intensificação do trabalho docente, a precarização da educação, massificação do ensino, dificuldades em reestruturar o trabalho docente e responder à demanda das novas necessidades organizacionais e pedagógicas em decorrência da ampliação e complexidade assumidas pela escola no final do século passado. Essa reconfiguração da organização escolar tem, segundo Oliveira (2004; 2006), implicado a emergência de novas funções, a reorientação de obrigações e tarefas antes destinadas a tradicionais cargos e funções no interior do processo de trabalho docente.

Todos os fatores citados e a necessidade de reconfiguração na organização escolar versam sobre o domínio dos saberes docentes, mecanismos de atratividade, valorização e progressão da carreira, políticas públicas que definam e regulem ações de valorização da profissão que, segundo Nunes e Oliveira (2017):

[...] devem estar focados nas experiências do cotidiano da prática educativa do professor, e sem esse ponto de partida, corre-se o risco de as políticas não resultarem em melhorias nem para o professor, nem para os estudantes

matriculados nas escolas onde estes atuam (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a Presidência da República, tendo como marcas do seu governo a reforma do Estado brasileiro, com a privatização de empresas estatais, a criação das agências regulatórias e a mudança da legislação que rege o funcionalismo público, bem como a introdução de programas de transferência de renda, como o Bolsa Escola.

Apesar de garantias de direitos nas legislações brasileiras pouco se avançou no que se refere à valorização docente na década de 1990, período que é marcado por políticas neoliberais, as quais beneficiam as elites e o Estado é mínimo apenas para as políticas sociais. Assim, o Governo FHC apresenta a reforma do Estado, propondo a substituição da administração pública burocrática pela gerencial, que utiliza a lógica do mercado, em que o cidadão se torna o cidadão-cliente, os serviços sociais como educação são descentralizados na lógica do neoliberalismo. Peroni (2003) considera que o projeto desse Governo foi descentralizar os serviços sociais para Municípios e Estados ao mesmo tempo em que centralizou recursos na União, além de realizar mudanças em arrecadações, o que prejudicou as receitas desses entes federados.

Em se tratando da valorização dos profissionais da educação, neste período foi sancionada a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; ela expressa em seu artigo 67, incisos de I a VI, que a valorização docente será garantida através da criação de estatutos e planos de carreira do magistério público, conforme segue:

- 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 - PSPN;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Uma das mudanças mais significativas pela valorização docente no país, na década de 1990, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Neste dispositivo a valorização docente aparece contemplada no artigo 9º, que dentre outros aspectos previa: “I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula e III - a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Em 1997, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997 (BRASIL, 1997), fixa Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos estados, Distrito Federal e municípios. A aprovação dessa resolução, segundo Machado (2010), não apresentou avanços em termos de valorização salarial, mesmo estando respaldada nos preceitos do Piso Salarial Profissional Nacional.

Já em 2001, foi aprovada a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), estabelecendo metas para alcançar a qualidade do ensino mediante a valorização do magistério. Destaca-se que apesar do PNE contemplar muitos objetivos e metas, a exemplo dos planos de carreira para o magistério, a jornada de trabalho de tempo integral e o compromisso com a formação inicial e continuada, muitos desses não foram alcançados. A sua implementação estava diretamente vinculada à meta financeira; sem recursos financeiros, o documento regulatório não passou de um mero documento inócuo, como destaca Saviani (BRASIL, 2014, p. 81): “Sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano não passa de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

Apesar de todas as estratégias para se manter no poder, o governo neoliberal deu sinal de exaustão e em 2002 foi eleito um governo de linha progressista, embora tenha mantido e estabelecido novas alianças com as elites industriais (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011). No governo Lula os movimentos em prol da valorização docente são retomados. Tendo em vista toda a mobilização da categoria e a luta de sindicatos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a valorização docente retorna à agenda das políticas públicas e em 2006 temos uma emenda constitucional, a EC 53/2006, que altera e inclui no artigo 206 princípios como:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006).

No ano de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pelo Decreto nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). O FUNDEB, em relação à valorização docente, avança no sentido de incluir os profissionais

da Educação Básica na destinação de recursos do fundo, garantindo o mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério escolar e também para a formação continuada. Além disso, estabeleceu também o prazo de 31 de agosto de 2007 para criação de uma lei específica sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2007).

Nota-se, assim, que há uma incoerência entre o que propõem as legislações e o que vem sendo praticado para as garantias financeiras da efetivação da valorização docente. O FUNDEF, por exemplo, limitava os recursos financeiros ao Ensino Fundamental, deixando de fora a Educação Infantil e Ensino Médio, dificultando assim a elaboração e implementação de planos de carreira.

Com a perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, em 2008 foi instituída a Lei nº 11.738/2008, que versa sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, demarcando outro desafio para valorização desses profissionais, que é a implementação das políticas relacionadas aos planos de cargos, carreira e remuneração (PCCR). Contudo, a história de construção desse instrumento legal enquanto política pública de valorização do magistério foi marcada por muitos desafios quanto à sua real efetivação.

Mesmo com a aprovação da Lei do Piso, ainda não é garantida a efetivação dos benefícios relacionados aos planos de cargos, carreira e remuneração, como se pode observar na tentativa de alguns entes estaduais e municipais em derrubar a referida Lei, sob a alegação de que a mesma pode “quebrar” os estados; no âmbito municipal, desde que essa lei passou a vigorar, os prefeitos alegam dificuldades em repassar os percentuais de aumento salarial estipulados pelo governo federal.

Um ano depois de instituída a Lei do Piso, novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública foram definidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2009), que traz em seu artigo 3º:

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FENDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação (BRASIL, 2009, p. 1).

Esta Resolução destaca a importância de os Planos de Carreira e Remuneração constarem as funções e os cargos dos profissionais da educação, a fixação de um vencimento ou salário inicial para o ingresso na carreira docente que cumpra o PSPN e seja um atrativo ao ingresso, diferencie os salários de acordo com a titulação e jornada de trabalho, que deverá estar definida nos Planos de Carreira e Remuneração. Desse modo, os planos de carreira dos professores devem conter, segundo Moretti e Masson (2015):

- a) a descrição dos cargos e funções;
- b) de quanto será a jornada de trabalho;
- c) as políticas de formação continuada realizadas durante a carreira;
- d) o vencimento inicial básico e os níveis de vencimentos ao longo da carreira;
- e) a amostragem de como se dará a progressão ao longo da carreira (MORETTI; MASSON, 2015, p. 114).

Continuando o resgate dos marcos legais que norteiam a temática da valorização docente no país, destaca-se a importância da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), uma vez que esta apresenta uma concepção ampla sobre valorização dos profissionais da educação, superando uma visão de valorização no sentido restrito da formação. O documento final define que a política de valorização dos profissionais da educação engloba, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, a carreira, os salários e as condições de trabalho. Conforme relatado:

As deliberações da Conae se articulam a movimentos em prol dessa valorização, envolvendo embates na tramitação e aprovação do PNE, políticas e diretrizes nacionais visando superar um cenário marcado pela necessidade de diretrizes nacionais para as carreiras, piso salarial nacional para todos, melhoria das condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada para os profissionais da educação (DOURADO, 2016, p. 38).

Considerado como um grande legado da CONAE/2014, o PNE (2014-2024), aprovado através da Lei 13.005/2014, constituído por 20 metas e 254 estratégias, é o principal articulador dessas políticas educacionais no país e representa mais uma conquista das lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil, em busca de uma educação de qualidade.

Dentre as metas previstas no PNE vigente, destacam-se principalmente as metas 15, 16, 17 e 18 como iniciativas para valorização profissional na educação básica. Este marco regulatório reafirma em suas diretrizes o respeito e a valorização da diversidade como questões intrínsecas à formação dos profissionais da educação, bem como legitima a necessidade de articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais.

O PNE atual institui diretrizes para as políticas públicas educacionais nacionais, bem como metas e estratégias a serem alcançadas no âmbito educacional no período 2014-2024. Este conjunto de metas e estratégias representa um avanço importante no sentido de integrar os programas de formação da esfera federal, com ações já desenvolvidas nos estados e municípios, com objetivo de promover condições de valorização dos profissionais da educação no sentido integral.

Apesar de regulamentados pelo PNE 2014-2024, os planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica ainda se constituem um grande desafio a ser conquistado por tais profissionais, como pode ser observado a seguir:

Dada à organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada. Encontrando-se desde planos que contemplam o conjunto dos profissionais da educação quanto aqueles que apenas referem-se aos profissionais do magistério (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

Desse modo, conforme o registro feito por Oliveira (2016), Masson (2016) se posiciona de forma semelhante, por compreender que mesmo após os planos de carreira dos professores serem regulamentados em lei, esse fato não tem garantido uma isonomia entre os estados, pois, conforme destaca (2016, p. 159): “cada estado define critérios e formatos que dificultam a valorização de forma correspondente com a formação e o tempo de exercício na profissão” caracterizando um quadro muito diferenciado em cada região do país.

Posterior à aprovação do PNE, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A referida Resolução define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2).

Já o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, é mais abrangente ao ampliar para todos os profissionais da educação básica e não apenas aos professores, com a “finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE” (BRASIL, 2016). A proposta da política de formação para os profissionais da educação é de

ser realizada em conjunto com os planos decenais dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Uma política de valorização desses profissionais requer uma discussão articulada que seja conduzida a partir de alguns pilares fundamentais, os quais devem contemplar as questões da formação, carreira, salários e condições de trabalho. Segundo Saviani (2014), as condições de trabalho exercem importante papel no processo formativo dos novos profissionais, pois estão diretamente relacionadas ao imaginário social da profissão, e:

Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2014, p. 87).

Para tratar de valorização dos profissionais da educação é necessário, antes de tudo, compreender a relação entre formação e desenvolvimento profissional, que pode ser traduzida através da interação entre a formação do profissional, a entrada e a permanência na profissão e a construção da sua identidade de educador. Dessa forma, o desenvolvimento profissional não pode estar relacionado somente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo. Este deve ser pensado numa perspectiva mais ampla, englobando as condições sociais, econômicas, históricas em que esses profissionais estão inseridos.

Valorização docente a partir do golpe de estado de 2016

Para discorrer sobre esta temática, faz-se necessário analisar o contexto histórico-político-econômico brasileiro a partir da hegemonia estadunidense e sua influência nos países latino-americanos sob miscigenação étnica e ecletismo religioso, que sempre justificou sua ideologia, denominada por Medeiros Filho (2018), como a doutrina do destino manifesto⁴.

Desta forma, no século XX, os Estados Unidos se consolidam como potência capitalista hegemônica com ênfase no domínio financeiro, econômico e cultural, preservando, assim, sua soberania sob os países em desenvolvimento. Estes passam a assumir uma posição

⁴ A doutrina do destino manifesto apresentada por Barnabé Medeiros Filho no capítulo primeiro do livro *O golpe de 2016 e a educação no Brasil* (ver referências) é uma ideia presente no século XIX e que se manteve no século XX, que começa a se difundir no período da guerra contra o México, pregava que os Estados Unidos tinham o direito, dado por Deus, de se expandir por toda a América do Norte e era a isso que a nação estava predestinada, por sua superioridade moral, devida ao caráter anglo-saxão e ao culto ao trabalho das vertentes protestantes predominantes no país. Uma estranha superioridade moral e o culto ao trabalho que convivia estranhamente com a escravidão.

mais de fornecedor de matéria prima, de mercados para produtos industriais e receptores de investimentos através de massivos financiamentos nesses países pela potência estadunidense, firmando, assim, uma severa dependência financeira.

As elites e as burguesias brasileiras, que sempre comandaram o país, tentaram a todo custo impedir que partidos com orientação socialista ou que fossem formados por representantes da classe trabalhadora chegassem ao poder, justamente por saber que seu projeto de dominação e exploração estaria em risco. O Partido dos Trabalhadores (PT) foi o que mais se destacou na luta contra essa forma de dominação. Em 1980, o partido publicou:

Os trabalhadores querem a independência nacional. Entendem que a Nação é o povo e, por isso, sabem que o país só será efetivamente independente quando o Estado for dirigido pelas massas trabalhadoras. É preciso que o Estado se torne a expressão da sociedade, o que só será possível quando se criarem condições de livre intervenção dos trabalhadores nas decisões dos seus rumos. Por isso, o PT pretende chegar ao governo e à direção do Estado para realizar uma política democrática, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social. O PT buscará conquistar a liberdade para que o povo possa construir uma sociedade igualitária, onde não haja explorados nem exploradores (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, p. 2).

Em 2002, o PT conseguiu eleger Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República. Este buscou implantar programas sociais que favorecessem tanto a classe trabalhadora como as minorias existentes no país. No contexto educacional, ocorreram melhorias consideráveis que se traduzem em números, a exemplo do investimento em educação que saltou de 18,01 bilhões em 2002, para 126,14 bilhões, em 2015 (COSTA, 2017).

Embora as conquistas da classe trabalhadora tenham sido visíveis, o Partido dos Trabalhadores, devido à incontrolabilidade do capital, como cita Mézáros (2011), cedeu às negociações com as grandes empresas, que receberam grandes benefícios. Com a crise que afetou todo o mundo, o sistema capitalista precisava mais uma vez se reestruturar.

A população compreendeu as mudanças implementadas pelo PT como relevantes para a constituição de um modelo de gestão pública que fosse favorável às diferentes camadas do povo. Como decorrência disso, o Partido conseguiu vencer mais três eleições, sendo que Luís Inácio assumiu seu primeiro mandato em 2003, permanecendo na Presidência da República por oito anos. Em seguida, no ano de 2011, Dilma Rousseff assume seu primeiro mandato, tendo iniciado seu segundo mandato em 2015 e sendo destituída em 31 de agosto de 2016, quando assumiu o então Presidente Michel Temer.

Desta maneira, embora houvesse a incompatibilidade entre o modelo de gestão do PT e as demandas do capital, o que se registra é que em 2014 o Partido foi eleito para um quarto mandato sobre sua responsabilidade. Tem-se, assim, uma contradição que o grande capital não mais aceitava. De um lado existia um modelo de gestão que não servia ao capital (apesar das várias interlocuções com este por meio de negociações com o setor privado); de outro lado, ainda em 2014, houve a eleição do modelo vigente, encabeçado pelo PT, para mais um mandato que se estenderia de 1º janeiro de 2015 a 1º de janeiro de 2019. Desse modo, ou se esperaria mais quatro anos para mudar de modelo de gestão via eleição, ou se tomaria o poder pela via antidemocrática.

É neste contexto que ocorre o “Golpe”. De acordo com Saviani (2017), um golpe de Estado se efetivou no Brasil quando o mecanismo do impeachment foi usado sem as condições previstas para o tornarem legal. Segundo o autor supracitado,

[...] quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar (SAVIANI, 2017, p. 217).

Nesse cenário de desarticulação política, Antunes (2017) acredita que:

Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assumiu a feição de um não-golpe. Não um golpe militar, como em 1964, mas um golpe de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que, até poucos dias atrás, era parte da base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma (ANTUNES, 2017, p. 53).

Como se pode observar, o Parlamento Brasileiro foi decisivo para que o golpe ocorresse. Embora a mídia brasileira e o Poder Judiciário tenham sua parcela de contribuição neste processo, o Poder Legislativo parlamentar foi o instrumento, o parceiro do capital, já que trabalha em seu favor, para consumir o golpe e montar uma nova estrutura de poder que estivesse sob seu controle. Mészáros (2017) reforça esta ideia ao alegar que

O capital é a força extraparlamentar par *excellence*, cujo poder de controle sociometabólico não pode ser politicamente constrangido pelo Parlamento. Essa é a razão pela qual a única forma de representação política compatível com o modo de funcionamento do capital é aquela que efetivamente nega a possibilidade de contestar seu poder material. E é por ser a força extraparlamentar par *excellence* que o capital nada tem a temer das reformas promulgadas no interior da sua estrutura política parlamentar (MÉSZÁROS, 2017, p. 45).

É preciso prestar atenção ao fato de que o Brasil, depois do golpe, vive um estado de exceção. Antunes (2017) concorda com esta afirmação, quando afirma que:

[...] nossa América Latina precisará intensificar a resistência diante desta esdrúxula fase que pode ser caracterizada como estado de direito de exceção. Para o qual, tristemente, nosso continente tem longa experiência e tradição. E o Brasil também, desta vez, com o golpe parlamentar que levou Temer à presidência da República (ANTUNES, 2017, p. 60).

Após o golpe, o vice-presidente Michel Temer assumiu o poder, tomou inúmeras medidas as quais não faziam parte do projeto de governo do qual ele era o vice, e aprovou várias reformas que encontravam assento no projeto de governo da chapa derrotada na eleição de 2014, ou seja, o projeto contrário àquele do qual o próprio Michel Temer era defensor. Tais reformas afetaram a vida do trabalhador, além de prejudicar ainda mais a educação que é nosso foco de discussão.

O PNE de 2014, como Plano que unifica as demais leis, decretos e resoluções acerca da educação brasileira, ficou seriamente ameaçado. O então presidente Michel Temer, indo de encontro à proposta do Plano que previa um aumento progressivo nos repasses para a educação, propôs (e foi aprovada) em 2016 a PEC do Teto dos Gastos, por meio da Emenda Constitucional no 95/2016, a qual congela os gastos com a educação e outros setores por 20 anos, além de cortar verbas em 2017 para o financiamento da Educação Básica e Superior e vetar a prioridade que estava prevista para o PNE em 2018, por meio da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), nº 13.473/2017, dentre outras medidas que também comprometem a Educação e demais setores da sociedade.

A perda de direitos também perpassa pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovada de forma autoritária, e altera toda a estrutura do ensino médio no país, sem debate nem com os educadores e educadoras nem com os estudantes, e tampouco com a sociedade em geral. O texto estabelece a segmentação de disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e a implementação gradual do ensino integral.

A referida Lei tem origem na Medida Provisória do Novo Ensino Médio. Como foi alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, a MPV 746/2016 foi aprovada no Senado sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. O relator da matéria, senador Pedro Chaves do Partido Social Cristão (PSC) do Mato Grosso do Sul (MS), acolheu parcial ou totalmente 148 das 568 emendas apresentadas ao Ministério Público (MP). A

implantação da reforma está atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compõe um conjunto de orientações norteadoras para os currículos.

Os direitos sociais também estão sendo usurpados pela proposta de Reforma da Previdência (PEC 287/2016), já aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados e à espera de avaliação de uma comissão especial que foi instalada no ano de 2017, mas que ainda não conseguiu ser totalmente aprovada. Esta reforma põe fim à aposentadoria especial do magistério e afeta diretamente aspectos das condições de trabalho para os docentes em final de carreira e as perspectivas de atratividade para os ingressantes na carreira docente.

A crise política, econômica e social que o país vive atualmente é fruto de um problema maior, o modelo de produção capitalista, que é por natureza excludente e que tenta a todo custo retirar do trabalhador tudo que por ele é produzido e conquistado, afetando assim a valorização destes profissionais.

As palavras de Malanchen e Santos (2017) resumem esta situação:

No rugir dessa tempestade, os direitos sociais como saúde, educação, emprego, renda, previdência social, foram surrupiados pelos interesses do capital, que de tempos em tempos, encontra, em suas crises cíclicas, a resposta mais ajustada para continuar esse modelo de sociedade excludente. Não é nova tal estratégia. No entanto, é preciso reiterar que esses períodos de crise política e econômica, são resultantes de um processo muito mais amplo e complexo do capitalismo financeiro, que “acostumado” a acumular, não aceita a divisão da produção social do trabalho (MALANCHEN; SANTOS, 2017, p. 188).

Este é um momento, portanto, de uma investida muito grande contra a democracia, contra os direitos dos brasileiros, contra a melhoria das condições básicas de vida dos trabalhadores e, assim como o capital se reinventa e tenta sucumbir tudo que já conquistamos, precisamos também reinventar nossa forma de resistir e lutar contra toda forma de manipulação, exploração e exclusão a que temos sido submetidos cada dia mais fortemente.

Considerações finais

Concluimos que o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para Profissionais do Magistério da Educação Básica podem se constituir como alternativas para intermediar ações que englobam aspectos diferenciados dos profissionais da educação básica, porém indissociáveis. Uma Política de valorização desses profissionais deve

ser conduzida a partir de alguns pilares fundamentais, através de uma discussão articulada e que contemple questões de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Para tanto, é fundamental maior empenho dos governos, de modo a assegurar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, políticas de valorização que garantam a oferta de formação inicial e continuada; o ingresso na carreira por concurso público; a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira; o cumprimento da Lei do Piso e melhoria nas condições de trabalho.

Neste sentido a discussão apresentada em torno da valorização profissional torna fundamental a instituição do Sistema Nacional da Educação, com vistas à efetivação das diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE em vigência. Ressaltamos, ainda, que entre os anos de 2016 até 2020 muitos outros ataques foram realizados contra a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C.; MOREIRA, L. G.; NEVES, M. S. S. A lógica de mercado e o mundo do trabalho na formação de engenheiros. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 208-235, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7261>

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

ARAÚJO, S. B.; PIRES, E. D. P. B.; RIBAS, G. F. Valorização, precarização e reconhecimento dos professores de creches universitárias. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 221-235, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15i1.12780>

ASSUNÇÃO, A. Á. OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

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

BRASIL. **Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. DF: Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2014:** o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2018:** Documento Referência. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Documento-ReferenciaCONAE2018.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2020

BRITO, V. L. F.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C.P. Formação docente e currículo: desafios contemporâneos. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, p. 118-139, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8397>

BRITO, C. D. A. S.; NUNES, C. P. A intensificação do trabalho docente no contexto da mercantilização da educação superior no Brasil. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, Maceió, v. 1, n. 1, e11420, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/11420>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 10, n. 23, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CALAZANS, D. P. P.; NUNES, C. P. Reflexos sobre a formação docente no contexto atual: entre a subserviência e a crítica. **Teoria E Prática Da Educação**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 41-52, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45421>

CARDOSO NETO, O. F.; NEZ, E. Plano municipal de educação (PME): valorização e desafios da carreira docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 796-809, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13350>

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 77, p. 162-174, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CASTRO NETA, A. A. *et al.* Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, e020037, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1261>

COSTA, B. **Educação básica: avanços e retrocessos**. Assessoria da Liderança do PT no Senado Federal. Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://ptnosenado.org.br/wp/wp-content/uploads/2017/10/educacao_basica_artigo_argumento.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/649/671>. Acesso em: 13 set. 2016.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67-97, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FARDELLA, C.; SISTO, V. La constitución de la profesión docente y su vínculo con la construcción de Estado y política educativa en Chile. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 17-49, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/776>. Acesso em 12 ago. 2020.

FERNANDES, M. J. S.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 117-142, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/782>. Acesso em 12 ago. 2020.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 41, 2011.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 10 set. 2017.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 7. ed. São Paulo: Cortez & Associados, 1987.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, Á. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em 12 ago. 2020.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

MACHADO, J. P. **Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MACHADO, L. B. Profissão docente: elementos demarcadores das representações sociais de professores em início de carreira. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1132-1148, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.9094>

MAGALHÃES, S. M. O.; ANES, R. R. M. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 223-249, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/913>. Acesso em 12 ago. 2020.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S.A. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos Estados. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016

MAUÉS, O. C.; COSTA, M. C. S. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORETTI, J. S. S.; MASSON, G. A valorização dos professores em municípios do Paraná: análise dos planos de carreira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, p. 111-124, 2015.

MOURA, J. S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

NAJAR, M. I. P.; LUNARDI, E. M. Desenvolvimento profissional docente na perspectiva da participação sindical: diálogos propositivos para qualificação do plano de carreira dos professores municipais de Santa Maria/RS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 189-205, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13114>

NUNES, C. P. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 19-32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID917>

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, D. A. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/654>. Acesso em: 30 set. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, E. G. *et al.* Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 12, p. 23-39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Manifesto de Fundação**. Aprovado pelo Movimento Pró-PT, 1980. Colégio Sion, São Paulo, 10 fev. 1980. Disponível em: <http://www.pt.org.br/manifesto-de-fundacao-do-partido-dos-trabalhadores/>. Acesso em: 04 maio 2018.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. *In*: PERONI, V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAIMANN, A.; FARIAS, R. H. S. Plano municipal de educação e o trabalho docente sob tensões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 780-795, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13349>

RAMOS, G. P. FUNDEF versus FUNDEB: uma análise introdutória sobre a continuidade e as discontinuidades da política de valorização docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 122-132, 2010. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v4i1.2696>

RIBEIRO, J. C. O. A.; NUNES, C. P. Formação de professores no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 57-71, 2018. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROBALINO, M.; CRESPO, C. Repensar las sociedades, repensar la formación de los docentes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 51-65, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/779>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. T. T.; BITTENCOURT, C. A. C.; OLIVEIRA, M. R. F. A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2032-2045, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12926>

SILVA, D. O. V.; BRITO, V. L. F.; NUNES, C. P. Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 1-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 93-113, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p93-113>

SILVA, N. R. G. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/590>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOBZINSKI, J. S.; DIOGO, E. M.; MASSON, G. Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1212-1233, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.6407>

SOCORRO, P. E. V.; SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. Políticas públicas educativas na América Latina. **Revista Educação Em Questão**, v. 55, n. 45, p. 12-41, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743>

SOUZA, Â. R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/simposio8.html. Acesso em: 31 out. 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006.

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A V. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94-107, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.8654>

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 251-270, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/914>. Acesso em: 31 out. 2017.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 251-270, set./dez, 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/914>. Acesso em: 31 out. 2017.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. A valorização docente e a lei do piso salarial: um estado da arte. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 437-452, 2019a. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1886>. Acesso em: 31 out. 2017.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 22, p. 1-17, 2019b. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-90205>

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019c. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10688>. Acesso em: 31 out. 2017.

TOZETTO, S.; DOMINGUES, T. G. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p. 172-188, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12151>

Como referenciar este artigo

SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.14575>

Submissão em: 15/12/2020

Revisões requeridas em: 28/01/2021

Aprovado em: 03/03/2021

Publicado em: 01/05/2021