

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Adriana de Jesus Diniz Farias

RESUMO: Este artigo trata das políticas públicas direcionadas à valorização docente no Brasil. Seu objetivo é analisar os marcos históricos, legislativos e políticos que contribuíram positivamente para a valorização do professor da escola básica pública. Para a consecução deste objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfico-documental para analisar a literatura, as legislações e as políticas pertinentes. Conclui-se que a constituição do professorado no Brasil se deu em paralelo à sua desvalorização. No que tange às legislações educacionais apresentadas, percebe-se a dificuldade em se obter valorização docente, pois as políticas de formação profissional e de valorização em alguns aspectos estão confusas na legislação. A análise dos elementos constituintes da valorização do magistério público se reveste de importância para a compreensão dessa realidade e para a elucidação de políticas mais consequentes.

Palavras-chave: Educação. Valorização Docente. Políticas Educacionais

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND TEACHING VALORIZATION

ABSTRACT: This article deals with public policies aimed at valuing teaching in Brazil. Its goal is to analyze the historical, legislative and political landmarks that contributed positively to the enhancement of basic public school teacher. To achieve this goal we used the bibliographic / documental research to analyze literature, laws and relevant policies. It is concluded that the formation of teachers in Brazil occurred in parallel to their devaluation. Regarding the educational laws presented, one realizes the difficulty in obtaining teacher appreciation, because the vocational training policies and valorization, in some aspects, are confused in the legislation. The analysis of the elements of which consists the valuation of public teaching is of importance for the understanding of this reality and for the elucidation of the more consequential policies.

Keywords: Education. Teacher Appreciation. Educational Policies.

Introdução

Este artigo trata das políticas públicas direcionadas à valorização docente no Brasil. Seu objetivo é analisar os marcos históricos, legislativos e políticos que contribuíram positivamente para a valorização do professor da escola básica pública. Para a consecução deste objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfico-documental para analisar a literatura, as legislações e as políticas pertinentes.

A discussão sobre a valorização do professor é emergente, pois muito se tem falado sobre sua relação com a qualidade da educação. Entendemos que um professor qualificado, bem remunerado e respeitado profissionalmente, sente-se valorizado e pode desenvolver seu trabalho de modo a propiciar um ensino e aprendizagem com qualidade.

Mas, no que consiste, efetivamente, a valorização docente? Quais os elementos que fazem o profissional da educação ser valorizado? Que políticas foram desenvolvidas para alcançar a valorização docente?

Valorização é o reconhecimento da atividade docente, no sentido de propiciar um salário que garanta boas condições de vida para o professor e para sua família, boa formação capaz de dar subsídios para execução de um trabalho de qualidade. É importante destacar que os dois aspectos citados só surtem efeito se estiverem aliados a condições propícias para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para se atingir tal valorização é necessário, segundo autores que estudam o assunto: salário digno; boas condições de trabalho; formação inicial adequada para o exercício da função; formação continuada; plano de carreira que permita progressão e incentivos na carreira (GUTIERRES, 2010; NÓVOA, 1995; MONLEVADE, 2000; GATTI, 2009).

O artigo está dividido em duas seções: a primeira trata da constituição da profissão professor e sua valorização, fazendo um breve percurso histórico desde o Brasil-Colônia até a Constituição Federal de 1988. A segunda seção traz a valorização docente como centro das discussões legislativas e políticas.

A constituição da profissão professor e sua valorização: um percurso histórico

A gênese da atuação do professorado no Brasil teve início 50 anos após a chegada dos portugueses com a introdução da catequese. Os jesuítasⁱ fundaram colégios com intuito de catequizar índios e educar os filhos de portugueses e brasileiros mamelucos na recém-colônia. Há que se evidenciar que os 'jesuítas-professores' não recebiam salário, mas viviam abastados por meio da venda de animais e do cultivo de alimentos em grandes terras doadas pela Coroa Portuguesa. Após 200 anos de domínio desse tipo de ensino, os jesuítas foram expulsos do Brasilⁱⁱ, porém deixaram como herança 200 escolas de primeiras letras e 17 colégios secundários,

além de terem sido responsáveis pela formação dos poucos ‘professores’ da época (MONLEVADE, 2000).

Depois da expulsão dos religiosos, a educação pública brasileira foi reduzida a praticamente nada. O ensino na Colônia era composto, em sua grande maioria, por professores despreparados para tal função, além de serem mal pagos ou ficarem longos períodos sem receber seus salários. Esse período (1772 a 1822) foi marcado pelo surgimento de dois tipos de professores: os régiosⁱⁱⁱ, que recebiam poucos salários^{iv} e os professores das poucas escolas particulares que eram pagos com a mensalidade de alunos. Neste momento entra em cena a questão da valorização do professor, pois agora o valor de seu salário lhe dá mais prestígio do que seu saber, autoridade ou sua pertinência religiosa, aspectos valorizados na educação religiosa (MONLEVADE, 2000).

É importante ressaltar que, apesar do período das Aulas Régias ter sido considerado uma involução educacional devido ao pouquíssimo número de alunos atendidos, o fato de os professores serem pagos com ‘salário’ representa um avanço na relação de trabalho. Outro aspecto importante diz respeito ao currículo das escolas jesuíticas, que era internacional, baseado na *Ratio Studiorum*^v, o que pressupõe a falta de identidade cultural com a realidade brasileira da época. Isso mostra pouco avanço na formação de uma identidade do ‘professor brasileiro’, haja vista que o professor jesuíta era um “missionário universal, desenraizado e descomprometido com um projeto de educação para a unidade política que inconscientemente construía” (MONLEVADE, 2000, p. 19). Entretanto, com o término do ensino jesuítico formal, podia-se vislumbrar outra concepção de profissão, que não fosse mais vista como sacerdócio ou vocação.

A discussão da valorização do professor entrou pela primeira vez na agenda política do Brasil em 1822 na Constituinte do Império, quando os deputados das Províncias levantaram a questão de que ensino público de qualidade só poderia ser viabilizado por meio do trabalho de professores qualificados e bem remunerados (MONLEVADE, 2000). No entanto, apenas em 1827, tornou-se lei a instrução gratuita pública para os cidadãos^{vi}, por meio do Decreto de 15 de outubro, que dispunha sobre o número, as localidades das escolas e o salário dos professores, e, além de estabelecer o ensino mútuo, deliberava sobre a instrução do professor, regulamentava o ingresso no magistério, entre outras regulamentações (NUNES; MONTEIRO; SANTOS, 2008).

Na verdade, esta Lei descentralizou o financiamento do ensino do governo central^{vii}, incumbindo às províncias a criação e a manutenção das escolas primárias, bem como a formação dos professores. No entanto, as províncias não reuniam condições efetivas para organizar, manter e expandir o ensino. A valorização docente também não se concretizou, haja vista que as províncias não possuíam autonomia financeira e política para oferecer boas condições de trabalho, de formação e remuneração para os professores (MONLEVADE, 2000).

Ainda em decorrência da Lei da Educação (Decreto de 15 de outubro de 1827), o ensino secundário ficou a cargo das capitais das Províncias, o que cooperou para o crescimento livre da oferta do ensino

particular, haja vista a pouca oferta do ensino secundário pelo poder público (MONLEVADE, 2000).

No que tange à formação dos professores do ensino primário, ocorreu um surto de criação de Escolas Normais^{viii} a partir de 1835, para atender a demanda de matrícula devido à emigração europeia. No entanto, estas escolas geralmente eram fechadas devido à fragilidade econômica e administrativa das Províncias de mantê-las (NUNES; MONTEIRO; SANTOS, 2008).

Neste período já se contabilizavam 1.506 escolas primárias e 25 liceus secundários. Já a situação dos professores podia ser resumida da seguinte forma: eram admitidos mediante exame com contrato de caráter vitalício; recebiam uma quantia de, no máximo, 500 mil réis anuais (o que representava quantia irrisória na época); tinham direito a uma gratificação concedida após 12 anos de efetivo exercício e que não ultrapassaria mais que um terço do ordenado; sua formação era realizada na capital da província. De acordo com Monlevade (2000), a situação do professorado não era satisfatória.

[...] em 1848, já sob a responsabilidade das Províncias, a situação do ensino público, de acordo com o relatório do Visconde de Macaé, ministro do Império, era 'triste e melancólica' principalmente pela falta de qualificação dos mestres e profundo descontentamento em que vive o professorado, resultado da falta de recompensa pecuniária suficiente (FÁVERO, 1996, p. 59 *apud* MONLEVADE, 2000, p. 26).

Apesar desta situação, a sobrevivência do professorado foi garantida por um parco salário, por uma nomeação burocrática, por agradados dos alunos ou, até mesmo, pelo reconhecimento da comunidade. No entanto, "a autoestima profissional e a consciência de categoria intelectual com peso social e político estavam a zero" (MONLEVADE, 2000, p. 24).

A partir da Proclamação da República, em 1889, começa o delineamento de outro cenário da educação pública, pois neste momento se inicia a destinação de recursos para a educação. No entanto, isso não significou melhores condições para os professores, pois a demanda de matrículas cresceu neste período e os recursos públicos destinados ao pagamento dos professores não eram suficientes.

De acordo com Monlevade (2000), apesar disto, e influenciado pelas reformas republicanas de 1893, por meio de uma política de valorização da escola pública e do professor, o estado de São Paulo foi capaz de criar um plano de carreira com regras de ingresso, de remoção, de jornada, de direito a adjunto, de progressão, de gratificações e de melhoria salarial. "O salário razoavelmente atrativo povoou de alunos as escolas normais da capital e das que se multiplicaram nas cidades do interior de São Paulo de 1891 a 1920" [...], o perfil que se formatava na época era de "moços pobres e moças ricas" (MONLEVADE, 2000, p.33). No entanto,

[...] os ventos liberalizantes da República, com a valorização do ensino público e de seus profissionais, logo amainaram e cederam à calmaria do conservadorismo imposto em todas as

Províncias pelo novo esquema coronelista, comandado pelas lideranças agrárias. O surto de educação popular, que teve em São Paulo seu maior expoente, foi contido, mesmo com a chegada de imigrantes mais rebeldes e com a implantação das primeiras indústrias. É verdade que o ensino primário público se expandiu, mas às custas de uma contenção de salários de seus mestres e do início da dobra de jornada de trabalho, facilitada pela criação dos Grupos Escolares, com aulas matutinas e vespertinas, além das noturnas (MONLEVADE, 2000, p. 33).

Podemos inferir desta passagem de Monlevade (2000) que, apesar de alguns avanços pontuais na situação do ensino e do professorado, a situação geral não apresenta um cenário satisfatório, pois, a partir do início do século XX, o aumento de matrículas, sem a devida destinação de recursos, sobrecarregou o trabalho do professor, que se desdobrava em dois ou mais turnos de trabalho.

É relevante referenciar o contexto educacional da década de 1930. Destacamos as contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e a promulgação da Constituição Federal de 1934^{ix} (CF/1934) em que se estabelece a educação como direito e o ensino primário como gratuito e obrigatório, devendo ser ofertado preferencialmente nas escolas oficiais, ou seja, mantidas pelo poder público e a criação do Ministério da Educação e Saúde, que passou a regulamentar o ensino e estabelecer as diretrizes educacionais (CURY, 2009).

Além disso, o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação pública é de muita relevância, pois nessa Constituição fica estabelecido pela primeira vez que a União, Estados e Municípios passariam a vincular obrigatoriamente o percentual de 10, 20 e 10%, respectivamente para financiar a educação pública. Apesar de que, na Constituição de 1937, estas vinculações foram zeradas, ressurgindo apenas parcialmente em 1942 (Decreto-Lei 4.958), e sofreram sucessivas alterações, chegando às atuais vinculações estabelecidas pela Constituição de 1988.

Outro aspecto levantado pela CF/1934 é a concessão do Estado para a abertura de escolas sob o regime privado. Na verdade, as escolas particulares já existiam desde o final do século XVIII, período em que os jesuítas foram expulsos do Brasil. Neste período, surgiram algumas escolas particulares onde os professores eram pagos pela novidade da época, a mensalidade de alunos (MONLEVADE, 2000).

Apenas na década de 1940, é que o professor será legalmente reconhecido como 'trabalhador do ensino'^x. Em 1946 foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.530, que estabelecia diretrizes gerais para o funcionamento das escolas normais em todo o país e tinha, por objetivo, formar professores para as escolas primárias e dirigentes de escolas. Essa lei pretendia dar uniformidade à formação dos professores, mas não alcançou grandes mudanças, reflexo do contexto educacional da década de 1930.

O conjunto de políticas educacionais dos anos de 1930, tanto destinadas à regulamentação da profissão docente ou que,

através das reformas do ensino atingiam os professores na organização das instituições escolares, manteve sobre a profissão docente a concepção de apostolado, sacerdócio, ou seja, ofício ‘penoso’, exercido como abnegação, esforço, consagração e devoção, o que já caracterizava o estatuto social da profissão. Mas, como era preciso engajá-los e conformá-los ao projeto político e econômico do Estado, tratava-se de um ‘apostolado cívico’ (DIAS, 2009, p. 8 *apud* SOUZA 2011, p.70).

Podemos inferir que a profissionalização docente já sofria, além das regulamentações da área educacional, com as ‘regulamentações sociais’ da profissão, em que a mesma é vista como devoção, missão, aspectos que até hoje aparecem.

A Constituição Federal de 1937 (CF/37), sucessora da CF/1934 previa a criação de uma lei específica para tratar da educação; no entanto, apenas 24 anos depois foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024/61 (LBDN/61). Esta lei representou verdadeiros entraves para a garantia do próprio direito à educação para todos, pois em seu artigo 30, parágrafo único, fica estabelecida a não obrigatoriedade do ensino para quem comprovasse estado de pobreza do pai ou responsável ou não conseguisse estudar por insuficiência de escolas ou por matrícula encerrada ou ainda tivesse doença ou anomalia grave (CURY, 2009).

Já a Constituição Federal de 1967 (CF/1967) acaba com as vinculações constitucionais de recursos financeiros para a educação, voltando em definitivo somente em 1988 com a atual Constituição. Destaca-se que a CF/1967 ampliou o ensino primário para oito anos, tornando-o obrigatório dos 7 aos 14 anos. Até então o ensino primário compreendia as séries iniciais do ensino fundamental. Cury (2009) evidencia que este período histórico é o de explosão de matrículas, devido ao êxodo rural decorrente da industrialização, o que concorre também para um crescimento significativo de docentes das mais variadas formações, o que significou uma perda na qualidade do ensino na época.

Em pleno Regime Militar^{xi}, foi sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou e criou o ensino de 1º grau e 2º grau. Segundo Souza (2011), esta lei teve grande influência para a nova configuração profissional do professorado público de 1º e 2º graus. O capítulo V dispunha sobre questões de formação, ingresso, carreira e remuneração, entre outros itens. No artigo 34, a lei dispunha que a admissão de professores seria feita mediante concursos de provas e títulos. Além disso, no artigo 36 estabelecia que “em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos”. No artigo 39, a lei dispunha que é de responsabilidade dos sistemas de ensino a remuneração dos professores (BRASIL, 1971).

Souza (2011) destaca que, em decorrência da extensão da obrigatoriedade do ensino de 1º grau, com a composição de oito séries, “este foi o nível de ensino que registrou uma maior expansão quantitativa do número de professores, agora formados nos cursos de licenciatura curta, em geral ofertados por instituições privadas noturnas” (SOUZA, 2011, p.

75). Os cursos de licenciatura eram oferecidos, em sua maioria, por faculdades particulares, que apresentavam graves problemas de estrutura administrativa e acadêmica. “O nível de profissionalização do corpo docente é baixo, a formação oferecida é insatisfatória, tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas” (SOUZA, 2011, p. 76). De acordo com análise de Souza (2011):

[...] o número de professores de 1º grau chegavam perto da marca de 1 milhão de profissionais nos finais da década de 1970 e início da década de 1980. As mudanças estruturais pelas quais passava o país associado às reformas educacionais alteraram significativamente as condições de trabalho dos professores, uma vez que o aumento do número desses profissionais associado ao arrocho salarial [...] resultou numa drástica redução da massa salarial dos docentes do ensino básico (SOUZA, 2011, p. 76).

Após o regime militar e os entraves à educação deste período, o Brasil passa por um processo de redemocratização em que a participação popular foi singular. A nova e atual Constituição Federal de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e destaca o ensino fundamental como direito público subjetivo, obrigatório e gratuito.

A Constituição Cidadã representou um avanço importante por reconhecer as condições apontadas para a valorização dos profissionais da educação: formação inicial e continuada; condições físicas do local de trabalho, autonomia profissional, organização da carreira ou condições de trabalho como estabilidade, carga horária e remuneração. Em seu artigo 206 prevê que o ensino será ministrado dentre outros princípios:

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, 1988).

Monlevade (2000) faz uma síntese histórica que explica em grande parte a desvalorização docente e o perfil do professorado no Brasil. Segundo este autor, de 1900 a 1994 ocorre: a) crescimento demográfico significativo (1900-1950); b) aumento da demanda por escolarização devido à migração da área rural para a urbana em consequência da industrialização (1920-1970); c) aumento de postos de trabalho docente maior que a arrecadação de impostos destinados para o pagamento de professores (1950-1990); d) baixos salários e jornadas múltiplas, consequência da compressão da jornada para 20h/semanais (1950-1994).

A partir da segunda metade do século XX, especificamente no período de 1955 a 1991, o que vemos é a explosão de funções docentes, que tentava acompanhar o crescimento de matrículas. Mas, na verdade, significou o surgimento da multi jornada e do multi emprego dos professores. Em 1965, eram 12.077.613 matrículas para o ensino

fundamental e médio enquanto, para funções docentes, era de apenas 496.409. Em 1991, foram registradas 32.973.954 matrículas e 1.555.345 funções docentes. A respeito do baixo salário dos professores, justificava-se pelo grande número de alunos e pela deficiência financeira dos Estados^{xii} que eram responsáveis pela demanda de matrícula. Os recursos financeiros destinados ao pagamento de professores eram insuficientes, consequência da “falta de financiamento adequado para a educação, pois a arrecadação não crescia e a destinação de verbas era cada vez menor” (SOUZA, 2011, p. 69).

Ressalte-se que, no início do século XX, o perfil do professorado já não é o de ‘moças ricas e moços pobres’. A situação financeira e a diversificação da formação resultam em um novo perfil, agora majoritariamente constituído de mulheres oriundas de classes pobres que se submetem a jornadas de trabalho em dois ou mais estabelecimentos, trabalhando nos três turnos. O início desse processo de feminização do magistério se deu com a possibilidade de a mulher trabalhar somente em um período, possibilitando a conciliação do trabalho doméstico, além de significar ascensão social e afirmação da mulher por representar um reforço financeiro (MONLEVADE, 2000).

Souza (2011) destaca que as mudanças no perfil dos professores, que já não eram apenas de classes médias urbanas, mas também das classes baixas, contribuíram para tornar a categoria uma das maiores do país^{xiii}.

Devido à demanda muito maior do que o número de professores em exercício foram necessárias várias ‘adaptações’ na formação dos professores, conforme evidenciam Gatti e Barreto:

[...] assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 11).

Essas adaptações se expressaram com a “expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, etc.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 11). Tais adaptações repercutem na qualidade da formação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado pelo poder público. Na seção a seguir, trataremos da valorização docente a partir da Constituição de 1988 aos dias atuais, destacando as atuais legislações e políticas pertinentes.

A valorização docente: da Constituição de 1988 aos dias atuais

A valorização dos professores é prevista na legislação e na política brasileira. No âmbito da legislação, podemos citar a CF/1988 (artigo 206,

incisos V e VIII) que propõe: valorização dos profissionais da educação escolar^{xiv} 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. É importante destacar que, originalmente, o referido artigo propunha a valorização dos profissionais do ensino, sendo alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 que criou o FUNDEB. Souza (2011, p.84) destaca que a regulamentação desses dispositivos “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”.

Reiterando e ampliando a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996 (artigo 67) dispõe que a valorização dos profissionais da educação será garantida inclusive nos estatutos e planos de carreira. Os incisos I a VI do referido artigo expressam a valorização docente por meio de:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Estes incisos indicam caminhos para a real valorização desses profissionais, pois refletem sobre a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas de ingresso, enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão e a proteção e valorização salarial (MONLEVADE, 2000).

Concernente à formação mínima exigida, a LDB/96 em seu artigo 61 assegura o exercício da docência aos professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Básica, que tenham sido formados em cursos reconhecidos. O artigo 62 especifica que a formação desses profissionais deverá ser feita em curso de licenciatura, de graduação plena nas universidades e institutos superiores. Ainda neste artigo, admite-se formação em nível médio, na modalidade Normal para exercer o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A incumbência pela oferta de formação inicial, continuada e de capacitação dos professores é da União, Distrito Federal, Estados e Municípios em regime de colaboração^{xv}. É importante evidenciar que a LDB/96 (artigo 67, inciso II) prevê que haja licenciamento específico com remuneração para prover tal aperfeiçoamento profissional.

Com parte da política de descentralização financeira imposta pela Reforma do Estado^{xvi} foi aprovada a Emenda Constitucional nº14 em 1996, que instituiu o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de

dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, passando a vigorar em todo o país a partir de 1º de janeiro de 1998.

Esse Fundo (vigência 1996/2006) de natureza contábil tinha por objetivo promover uma mudança na estrutura de distribuição dos recursos do ensino fundamental, a fim de garantir a universalização e a remuneração condigna do magistério. A partir da data de implementação e por um período de 10 anos, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal ficaram obrigados a subvincular 15% dos 25% de sua receita destinada à educação para o ensino fundamental baseado no cálculo do número de alunos matriculados em cada rede de ensino público^{xvii} (BRASIL, 1996).

No que tange à valorização docente, o artigo 9º da Lei nº 9.424/1996 (FUNDEF), previa a remuneração condigna aos profissionais do ensino fundamental, com a aplicação mínima de 60% dos recursos do Fundo para pagamento dos professores, admitindo até 5 anos a partir da implementação do Fundo a destinação de parte desses recursos para formação de professores leigos^{xviii}. Além disso, a Lei do FUNDEF estabelecia que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios criassem seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (PCRM) no prazo de 6 meses^{xix}, de modo a assegurar: a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; o estímulo ao trabalho em sala de aula; e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Como reflexo das referidas legislações, observou-se um conjunto^{xx} de pareceres, resoluções e decretos promulgados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que previam diretrizes sobre formação de professores e planos de carreira. Alguns desses documentos se traduziram em programas de formação, como foi o caso do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) que tinha o objetivo de promover formação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida.

Outra lei que devemos destacar como parte das tentativas de valorização do magistério é a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), sancionado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo maior é a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, uma das prioridades do PNE é a formação dos professores, pois é entendida como requisito primordial para alcançar a melhoria da qualidade do ensino, assim como para subsidiar a valorização desses profissionais. Segundo o Plano tal “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 e; a formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 59).

O Plano coloca a importância e destaca a responsabilidade pela oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, reiterando as legislações educacionais vigentes. A responsabilidade pela oferta da formação inicial é das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente universidades, onde a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão pode garantir o nível de qualidade pedagógica esperado. Já a oferta de formação continuada é dever das secretarias estaduais e municipais de educação, que devem garantir a oferta de cursos de

formação continuada aos profissionais da educação pública, em parceria com as IES (BRASIL, 2001).

Assim como expresso no PNE/2001 e estabelecido em outras legislações, para alcançar a valorização docente são necessários vários elementos, em que a garantia de formação profissional (inicial e continuada) é apenas um deles. Nesse sentido, são necessários também: uma jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; um salário condigno e competitivo no mercado; e um compromisso social e político do magistério.

No entanto, no que concerne ao alcance dos objetivos e metas para a formação e valorização do magistério, a proposta do PNE/2001 ainda não está consolidada, haja vista que ela avança em alguns pontos e recua em outros. Apesar da oferta de formação profissional aumentar a cada ano, os governos estaduais e municipais optaram em oferecer uma proposta de formação aligeirada, supervalorizando a educação a distância. Além disso, a jornada de tempo integral no mesmo estabelecimento de ensino (que seria uma das iniciativas para a melhoria das condições de trabalho) ainda está longe se realizar (BRANDÃO, 2006).

Atualmente, está em tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei (PL 8.035/2010) para aprovação do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

A proposta do MEC supervaloriza a educação a distancia e a proposta da Sociedade Brasileira revela a luta dos movimentos sociais, que reivindicam uma política global de formação (formação inicial, continuada, carreira, condições de trabalho, entre outros aspectos), pois coloca, como desafios para a valorização do magistério, tornar realidade o PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional) e o tempo remunerado para planejamento.

É importante ressaltar que já havia, durante a criação do FUNDEF, a discussão de uma subvinculação de recursos que abrangesse toda a Educação Básica e seus profissionais. Depois de alguns anos de debates, é sancionada a Lei 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) através da EC nº 53, aprovada em 2006 na gestão de Luís Inácio Lula da Silva. O novo Fundo (com vigência de 14 anos – 2007/2021), tal qual o antigo, promove a distribuição de recursos com base no número de alunos matriculados na rede de ensino público.

O FUNDEB substitui o FUNDEF e avança em alguns pontos: a subvinculação de receita aumenta para 20%; a aplicação dos recursos passa a contemplar toda a Educação Básica, assim como contempla os profissionais de todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação especial, educação indígena e quilombola, educação de jovens e adultos e educação profissional) da Educação Básica.

Relativo à valorização docente, a Lei do FUNDEB trouxe à cena a discussão com a inserção dos profissionais da Educação Básica na destinação de recursos desse Fundo, destinando o mínimo de 60% para a

remuneração dos profissionais do magistério escolar e para a formação continuada.

Outro ponto importante reiterado pela atual Lei do Fundo consta no artigo 40 em que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação Básica, de modo a assegurar: a remuneração condigna dos profissionais da Educação Básica da rede pública; integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, em seu parágrafo único, consta que “os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007).

Outra novidade com relação ao FUNDEF consta no artigo 41 que estabelecia que, até 31 de agosto de 2007, deveria haver uma lei específica sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica. (BRASIL, 2007). Isso representou um avanço na legislação educacional, apesar de que apenas em 2008 tornou-se lei o Piso. Trataremos mais adiante dessa Lei. O artigo 41 da Lei do FUNDEB estabeleceu que “o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica” (BRASIL, 2007).

Historicamente a remuneração dos professores já estava presente nos dispositivos legais. Em 1827, a lei geral da educação, promulgada naquele momento, dispunha sobre o ordenado dos professores, estabelecendo um valor mínimo e um valor máximo que deveriam ser pagos a eles (MONLEVADE, 2000). Passados mais de um século, o cenário educacional no final do século XX é permeado pela luta salarial do movimento docente, das entidades, associações e sindicatos. Após dois anos e três Projetos de Lei (PL) que tramitaram no Congresso Nacional, PL 431/06, PL 619/07 e uma emenda substitutiva a este PL, o Piso Salarial é instituído pela Lei 11.738, em 16 de julho de 2008 (ROMANO, 2010).

De acordo com esta Lei (artigo 2º), o Piso é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica. Este valor foi estabelecido em R\$ 950,00 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, numa jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Ainda nesse artigo (§4), observa-se que, na composição da jornada de trabalho, o limite máximo da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos é de 2/3. Ou seja, 1/3 da carga horária poderá ser destinada a outras atividades como, planejamento e avaliação (BRASIL, 2008).

O artigo 5ª da referida Lei estabelece que a atualização do valor do PSPN seja anual, a partir do ano de 2009. Esta atualização será feita com base no mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei do FUNDEB (BRASIL, 2008). Em fevereiro de 2011 o MEC anunciou o percentual de reajuste de 22,22% e o valor do PSPN passou para R\$ 1.451,00. No ano de 2013 o PSPN deverá ser

reajustado no percentual de 7,97% e passará para o valor de R\$ 1.567,00 (BRASIL/MEC, 2013).

A Lei do Piso retoma a questão dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério em que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, até 31 de dezembro de 2009, ter elaborado ou adequado os Planos, tendo em vista o cumprimento do PSPN para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Algumas considerações sobre a Lei do Piso devem ser feitas, como o fato de a Lei não estabelecer valor para a remuneração dos profissionais do magistério com formação superior. Além disso, para profissionais com nível médio que realizam jornadas abaixo de 40 horas semanais, deve-se pagar proporcionalmente a jornada de 40 horas, o que significa dizer que, para jornadas de 20 horas semanais, por exemplo, paga-se a metade do valor do Piso.

Destaca-se que a aprovação do PSPN ocorreu em um clima de tensão entre governo e entidades de classe, pois governadores de alguns estados (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina e Paraná) moveram Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.167) contra a Lei do Piso. Entre os argumentos da Ação dos gestores estão os custos com a folha de pagamento que poderiam ultrapassar o que é estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal, além de ferir a autonomia dos Estados e Municípios. No entanto, estes argumentos não se sustentaram, pois, em julgamento da Ação, o Supremo Tribunal Federal (STF) definiu que o termo 'piso' deve ser entendido como o vencimento base a ser recebido pelos professores. Ou seja, os professores das escolas públicas terão a garantia de não ganhar abaixo de R\$ 950,00 numa jornada de 40 horas/semanais. Há que se destacar que o Piso diz respeito à base, ao ponto de partida e, por isso, não deve ser confundido com as vantagens incorporadas ao vencimento básico como abonos, gratificações, vantagens funcionais, mérito e outras. No entanto, alguns governos municipais e estaduais vêm 'interpretando' o piso como o valor máximo a ser pago aos professores, ou seja, o teto (ROMANO, 2010).

No que concerne à composição da jornada de trabalho (parágrafo 4º do art. 2º que versa sobre a destinação de, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho do/a professor/a para a hora aula-atividade), esta não ficou bem definida, ficando a critério de Estados e Municípios a definição do tempo destinado às atividades extraclasse, pois ainda falta decisão do STF.

A reflexão sobre o PSPN para o magistério público é de extrema relevância, pois é uma reivindicação histórica dos professores, por garantir um dos aspectos para concretizar a valorização docente, além de ser fator de estímulo à profissionalização. Concordamos com Pascholiano (2008, p. 6) quando diz que "a situação financeira do professor é ponto nevrálgico do trabalho docente". Para Oliveira (2010), o trabalho docente é uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas.

Outro aspecto importante da valorização docente é a questão dos planos de carreira. A Resolução CNE nº 2/2009^{xxi}, de 28 de maio de 2009, vem refletir a questão dos planos de carreira e remuneração e do piso salarial, levando em consideração o que já havia sido proclamado na CF/1988, na LDB/1996, na Lei do Piso e no FUNDEB. Ou seja, os PCRM deveriam ser elaborados pelos estados e municípios de acordo com os princípios (acesso, formação, progressão na carreira e avaliação de desempenho) contidos nessas diretrizes. No entanto, os entes federativos não estão cumprindo esses preceitos, pois argumentam que isto quebraria o Pacto Federativo porque haveria a intromissão na organização do serviço público no âmbito de cada Estado, do Distrito Federal ou do Município e, por isso não estariam obrigados por lei a seguir todas as diretrizes (ABICALIL, 2008).

Sobre as políticas voltadas à valorização dos professores no governo de Luís Inácio Lula da Silva, destacam-se iniciativas, como: o Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento); o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura); o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil); um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal^{xxii}. (BRASIL/MEC, 2011).

Atualmente está em vigor o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação mínima exigida pela LDBN/96, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos (MEC, 2011).

Desta feita, a questão salarial, os planos de carreira e as condições adequadas de trabalho ainda estão muito aquém de se consolidarem como políticas efetivas de valorização. Há ainda outros pontos cruciais, como o fato da Lei do Piso ainda não ser realidade, principalmente no que concerne ao tempo remunerado para planejamento e a jornada de trabalho em um único estabelecimento de ensino.

Conclusão

O presente artigo pretendeu analisar marcos históricos, legislativos e políticos que contribuíram positivamente para a valorização do professor da escola básica pública. Para a consecução deste objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfico-documental para analisar a literatura, as legislações e as políticas pertinentes.

Conclui-se que a constituição do professorado no Brasil se deu em paralelo à sua desvalorização, pois seu surgimento foi pautado num primeiro momento como vocação, com os jesuítas que se auto-financiavam. E, posteriormente, como trabalho assalariado com os professores laicos, sendo que seu patrão público não destinava recursos suficientes para garantir um salário digno, tampouco formação, carreira e condições de trabalho, o que contribuiu para o processo de 'proletarização do magistério'.

No que concerne à análise do papel do professor, conclui-se que seu papel na atualidade não é algo de fácil definição, consequência da complexidade da sociedade em face das transformações sociais, especialmente a partir da década de 1990, quando o professor passa a sofrer com o acúmulo de tarefas das mais diversas naturezas, complexificando seu trabalho. A constituição da profissão de professor no Brasil foi e é um processo complexo.

No que tange às legislações educacionais apresentadas, percebe-se a dificuldade em se obter valorização docente, pois as políticas de formação profissional e de valorização em alguns aspectos estão confusas na legislação e, apesar de o Brasil ter uma política de formação docente como basilar para a valorização dos professores, a qualidade dessa formação é questionável, haja vista que privilegiam formações aligeiradas e a distância.

Outro aspecto da valorização diz respeito à consolidação do Piso Salarial Profissional Nacional. Percebe-se que esse aspecto é palco de tensões sociais, pois a Lei do Piso ainda deixa margens a 'interpretações equivocadas' que propiciam a sua não efetivação por parte dos governantes.

Destacadamente o conjunto de legislações que exigem uma titulação mínima para a docência na educação básica estimulou a formação de profissionais que não possuíam a formação mínima exigida, assim como o ingresso por concurso público de provas e títulos somente daqueles profissionais com a formação exigida. Destaca-se, dentre estas legislações, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/96); a Lei do FUNDEF (9.424/96), que destinava parte dos 60% dos recursos do Fundo para prover a formação dos profissionais sem a titulação exigida por um período de até cinco anos.

As políticas de formação e de valorização do professor (como por exemplo: Pró-Letramento; Pró-Licenciatura; Proinfantil; PARFOR; dentre outras) também fizeram impulsionar a formação dos professores.

Desta feita, percebemos que o Brasil avançou em muitos aspectos relativos à valorização do professor ao longo das décadas. No entanto, ainda há necessidade de legislações e políticas efetivas para a valorização do docente. Portanto, a análise dos elementos constituintes da valorização do magistério público se reveste de importância para a compreensão dessa realidade e para a elucidação de políticas mais consequentes. As legislações e políticas voltadas aos professores da educação básica formatam o Perfil do professor. Nesta direção, estas legislações e políticas devem buscar, acima de tudo, a valorização docente, pois o tipo de profissional que se quer na educação básica deve ser aquele que, valorizado profissionalmente e respeitado, encontra meios para estar comprometido com uma educação transformadora.

NOTAS

i Os religiosos eram quatro padres e dois irmãos coadjutores da recém fundada Companhia de Jesus. Enviados ao Brasil pelo rei de Portugal, que lhes confiou a tarefa de educar as crianças na cidade que seria fundada na colônia e catequizar os indígenas de toda a costa.

ii As posses da Companhia de Jesus renderam a cobiça da coroa portuguesa que, com a crise financeira, confiscou todos os bens sob a ordem do Marquês de Pombal.

iii Em sua maioria, ex-alunos brancos e índios da Companhia de Jesus.

iv O salário dos mestres, além de geralmente baixo, era diversificado em cada Província e em cada Vila, dadas as diferentes situações de arrecadação do subsídio literário (tributos cobrados pela Câmara Municipal) e dos encargos públicos com a instrução.

v Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos.

vi Excluídos sempre os negros, libertos ou livres.

vii O Governo Central nunca se sentiu responsável pela educação, pois o ensino jesuítico era auto-financiado por rendas mercantis.

viii Rio de Janeiro (1835); Bahia (1836); Pará (1839); Ceará (1845); Paraíba (1854); Pernambuco (1864); Rio Grande do Sul (1870); Mato Grosso (1876); Goiás (1881).

ix "A Constituição de 1934 reconheceu a maioria dos direitos sociais mais difundidos, principalmente no tocante ao trabalho, entre eles: a isonomia salarial, o salário mínimo, a jornada de trabalho de 8 horas; a proibição do trabalho de menores, o repouso semanal, as férias remuneradas, a indenização por dispensa sem justa causa, a assistência médica ao trabalhador e à gestante, bem como reconheceu a existência dos sindicatos e associações profissionais, estabeleceu ainda a submissão do direito de propriedade ao interesse social ou coletivo, entre outras medidas" (ALVES, 2005, p. 8, *apud* SOUZA, 2011).

x Em 1940 foi sancionado o Decreto-lei Nº. 2.028 que dispunha sobre o trabalho no magistério particular. Em 1943 foi estendido aos professores da rede pública por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que regulamentaria a profissão nas décadas seguintes (DIAS, 2009).

xi Período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil de 1964 a 1985 e caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime.

xii Até 1920 a receita da União era o dobro da receita de todos os Estados da Federação (IBGE: 1990).

xiii Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil.

xiv Segundo a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB) são docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

xv Sobre Regime de Colaboração ver em: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010. WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração*. Ijuí - RS: Unijuí, 2006. v. 1. 320 p.

xvi A Reforma do Estado envolve aspectos políticos, econômicos e administrativos e apresenta como metas: o ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado; política industrial e tecnológica para garantir a concorrência interna e criem condições para a competição internacional; reforma da previdência social; inovação da política social e; reforma do aparelho do Estado (GUTIERRES, 2010).

xvii O valor mínimo anual por aluno é calculado por meio da razão entre a receita total do Fundef e as matrículas efetivadas no Ensino Fundamental. No caso do Estado ou Município não atingir esse valor, a União complementarará com recursos.

xviii Neste prazo os professores leigos deverão adquirir a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes, sendo condição para ingresso no quadro permanente da carreira do magistério.

xix Ainda não cumprido na sua totalidade. Belém é um caso de município que não possui Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

xx Por exemplo: Parecer CP n. 004/97, de 11 de março de 1997; Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997; Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

xxi Fixa as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

xxii Esse programa destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. *Piso Salarial: Constitucional, legítimo, fundamental*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso no dia 27 jun de 2011.

AGUIAR, Márcia da S.; MELO, Márcia Maria de O. *Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidade da formação pedagógica e docente nas IFES*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, Número especial, out. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br>> Acesso em 18 mai. 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *PNE passo a passo (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971: ensino de 1º grau e 2º grau. DF: Brasília, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. DF: Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> . Último acesso em 04/05/11.

BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> . Último acesso em 04/05/11.

BRASIL. *Lei n.º 9.424* de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Publicada no DOU de 26.12.96. DF: Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> . Último acesso em 04/05/11.

BRASIL. *Lei 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, 2007. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> . Último acesso em 04/05/11.

BRASIL. *Lei 11.738* de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. DF: Brasília, 2008. Disponível em :<<http://www.planalto.gov.br>> . Último acesso em 04/05/11.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao

art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. DF: Brasília, 2006. Disponível em: <[http/ www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Último acesso em 04/05/11.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001*. DF: Brasília, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE nº 2/2009 e Parecer CNE/CEB nº 09/2009*. Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília/DF: MEC, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um sistema nacional de Educação. In: QUEIROZ, Arlindo Cavalcante de; GOMES, Lêda. *Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010: Reflexões sobre o Sistema Nacional articulado de Educação e o Plano nacional de Educação*. Brasília: INEP, 2009.

Emendas do CEDES ao Projeto de Lei n. 8035/10. *Plano Nacional da Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos*. III Seminário da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 28 jun. de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. *A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional*. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Valorização salarial dos professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), [s.n.], 2000.

NÓVOA, Antonio (Coord.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). *A formação de professores em nível médio normal no Pará: Política, motivações e aspirações profissionais dos alunos*. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição e docente*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *A complexidade do trabalho docente na atualidade*. In: *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. CEFET-MG, 2008.

ROMANO, Pauliane. *Verbete Piso Salarial Nacional*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição e docente*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. *Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

Sobre a autora:

Adriana de Jesus Diniz Farias é Pedagoga, Mestranda em Educação (UFPA). Professora da Rede Municipal de Educação de Belém/Pará. - Universidade Federal do Pará

Enviado em 11-05-2013

Aprovado para publicação em 20-11-2013
