

Seção Temática: A Educação Básica na América Latina: política, gestão e formação de professores

Políticas de valorização do magistério no Brasil: sonho prometido e negado?

Teacher appreciation policies in Brazil: a promised and denied dream?

Políticas de valorización del magisterio en Brasil: ¿sueño prometido y negado?

Tamara de Lima*

 <https://orcid.org/0000-0001-9839-3217>

Yoshie Ussami Ferrari Leite**

 <https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>

Resumo: É consenso que a valorização do magistério incide diretamente sobre a melhoria da qualidade do trabalho docente e da educação pública. Assim sendo, o objetivo deste artigo consistiu em avaliar a execução das políticas de valorização do magistério pelas redes e pelos sistemas de ensino brasileiros, especificamente aquelas que dizem respeito ao ingresso no magistério, ao piso salarial e aos planos de carreira. Esses três elementos compõem o que se denomina de tripé constitucional de valorização do magistério, mas que tem se convertido no tripé da precarização. O estudo, de abordagem qualitativa, realizou um levantamento e análise de dados oficiais da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especificamente as Sinopses Estatísticas da Educação Básica e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Os resultados evidenciam avanços nas políticas de valorização do magistério, mas ainda encontram obstáculos para efetivação.

Palavras-chave: Ingresso no magistério. Piso salarial. Planos de carreira.

Abstract: There is a consensus that the appreciation of the teaching profession has a direct impact on improving the quality of teaching and public education. Thus, the aim of this article was to evaluate the implementation of teacher appreciation policies by Brazilian educational networks and systems, specifically those related to entry into the teaching profession, salary floor, and career plans. These three elements make up what is known as the constitutional tripod of teacher appreciation, but it has increasingly turned into a tripod of precarization. The study, of a qualitative approach, carried out a survey and analysis of official

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – *campus* Presidente Prudente. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *campus* Presidente Epitácio. *E-mail:* <tamara.lima@ifsp.edu.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora aposentada livre-docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – *campus* Presidente Prudente. *E-mail:* <yoshie.leite@unesp.br>.

Basic Education data published by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), specifically the Statistical Synopses of Basic Education and the Report of the 4th Cycle of Monitoring the Goals of the National Education Plan (2014-2024). The results highlight advances in teacher appreciation policies, but they still face obstacles to effective implementation.

Keywords: Entry into the teaching profession. Salary floor. Career plans.

Resumen: Existe consenso en que la valorización del magisterio incide directamente en la mejora de la calidad del trabajo docente y de la educación pública. Así, el objetivo de este artículo consistió en evaluar la ejecución de políticas de valorización del magisterio por las redes y por los sistemas de enseñanza brasileños, específicamente aquellas relacionadas con el ingreso al magisterio, el piso salarial y los planes de carrera. Estos tres elementos componen lo que se denomina el trípode constitucional de valorización del magisterio. El estudio, de enfoque cualitativo, realizó un relevo y análisis de datos oficiales de Educación Básica divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), específicamente las Sinopsis de Estadísticas de Educación Básica y el Informe del 4º Ciclo de Monitoreo de las Metas del Plan Nacional de Educación (2014-2024). Los resultados muestran avances en las políticas de valorización del magisterio, pero aún existen obstáculos para su realización.

Palabras clave: Ingreso al magisterio. Suelo salarial. Planes de carrera.

Introdução

A profissionalização – e conseqüente valorização – do magistério tem sido tema de pesquisas e debates nas últimas décadas, sendo consenso que sua efetivação incide diretamente sobre a melhoria da qualidade do trabalho docente e da educação pública. No entanto, percebe-se que existe um reconhecimento social da importância da docência que não é acompanhado de sua valorização. A sociedade deposita altas expectativas em torno do trabalho dos professores, sem que lhes sejam dadas boas condições para o atendimento delas. Assim, ser professor na sociedade contemporânea é algo bastante complexo, permeado por inúmeros desafios, dentre os quais se encontra a luta pela profissionalização e valorização do magistério.

Hypólito (1999) tematizou o processo de profissionalização dos professores como um sonho prometido e, ao mesmo tempo, negado. O subtítulo deste artigo faz alusão às considerações desse pesquisador. Entretanto, em vez da expressão “sonho prometido ou negado”, tal como empregada pelo autor no subtítulo do texto que nos inspira, preferimos a grafia “sonho prometido e negado”. Isso porque entendemos que houve avanços nas políticas de valorização do magistério (sonho prometido), mas que ainda encontram obstáculos para efetivação (sonho negado).

Naquele momento, Hypólito (1999) alertava para os riscos do discurso da profissionalização proferido em meio às reformas educativas neoliberais iniciada nos anos de 1990 nos países da América Latina. Tais reformas foram impostas pelos credores internacionais que exigiam um aparelho estatal mais “enxuto”, ou seja, que cortasse “excessos” e se tornasse menos burocrático. Nesse contexto, implanta-se o Estado Regulador e Avaliador, “[...] aquele ente que determina os objetivos e metas e que vai cobrar os resultados a serem alcançados” (Maués, 2016, p. 444). Desde a publicação desse texto, mais de duas décadas se passaram e muitos desafios permanecem, ainda que tenham adquirido novas roupagens ao longo dos anos sob a égide do neoliberalismo e dos princípios da Nova Gestão Pública.

No Brasil, a profissão docente não se constituiu de forma homogênea, mas sofreu variações tendo em vista alguns fatores, tais como: o modelo federativo da organização estatal, o desenvolvimento desigual das áreas urbanas e rurais, a estrutura e organização da Educação Básica, as distinções no que tange à formação e ao trabalho exercido por professores primários e secundários, dentre outros (Oliveira, 2021; Vicentini; Lugli, 2009). Oliveira (2021) destaca que essas distinções foram responsáveis pelas segmentações da profissão docente que impossibilitaram a

constituição de um grupo profissional homogêneo. Tais segmentações persistem ainda hoje e estão relacionadas com as formas de contratação, condições de emprego e diferenças na formação.

Vicentini e Lugli (2009) ainda ressaltam que não é possível localizar na história da profissão docente um processo de desenvolvimento contínuo, progressivo e crescente de profissionalização, pois houve momentos de avanços e retrocessos a depender das especificidades locais e dos grupos de professores aos quais se faz referência. A despeito dessa heterogeneidade na constituição da profissão docente, qualquer tentativa de situar histórica e socialmente a profissão docente em um país tão vasto e diversificado como o Brasil incorre no risco de generalizações. Uma delas, por exemplo, encontra-se na referência a um suposto passado de valorização do magistério presente no imaginário de muitas pessoas, inclusive dos próprios professores. Essa alusão é marcada pela imprecisão, quanto ao período a que se refere, e pela generalização, ao atribuir para toda a categoria situações específicas de determinados grupos de professores (Vicentini; Lugli, 2009).

Em que pese as modificações ocorridas na educação brasileira desde a sua institucionalização pelo Estado no início do século XIX, o processo histórico de profissionalização docente é marcado por desafios que permaneceram ao longo dos anos. Neste artigo, elencamos três que estão relacionados à profissionalização e valorização docente e que dizem respeito à efetivação das políticas educacionais em torno da carreira do magistério público na Educação Básica. Trata-se de desafios que se apresentam nacionalmente para os sistemas e as redes de ensino públicos e que impactam diretamente na atratividade da carreira, na permanência no magistério e na qualidade do trabalho exercido e da Educação Básica pública.

Esses desafios compõem o que denominamos de tripé constitucional de valorização do magistério: ingresso por meio de concurso público, piso salarial e planos de carreira (Brasil, 1988). Esse tripé encontra-se no art. 206, incisos V e VIII da Constituição Federal de 1988, respectivamente: “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” e “*piso salarial profissional nacional* para os profissionais da educação escolar pública” (Brasil, 1988, p. 137, grifos nossos).

Posteriormente, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 67 –, esses elementos foram reafirmados, incluindo-se outros, como: o aperfeiçoamento profissional continuado, com a possibilidade de obtenção de licença remunerada; a progressão funcional com base na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; um período para estudos, planejamento e avaliação previsto na carga horária de trabalho; e condições de trabalho adequadas (Brasil, 1996).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – apresenta a valorização dos profissionais da educação como uma de suas diretrizes (Brasil, 2014). E, dentre as 20 metas a serem cumpridas, quatro delas se referem à profissionalização e valorização do magistério e incidem sobre a formação inicial e continuada, a remuneração e os planos de carreira, respectivamente, metas 15, 16, 17 e 18.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa consistiu em avaliar a execução das políticas de valorização do magistério pelas redes e pelos sistemas de ensino brasileiras, especificamente aquelas que dizem respeito ao ingresso no magistério, ao piso salarial e aos planos de carreira. Neste estudo, de abordagem qualitativa, realizamos uma análise documental (Cellard, 2012) que consistiu em um levantamento de dados oficiais da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais precisamente as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, 2011, 2021) e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do

PNE 2014-2024 (Inep, 2022). Para a análise dos dados, consideramos, também, as pesquisas mais recentes realizadas sobre os temas em discussão.

Além desta introdução, o artigo está dividido em três seções que apresentam, separadamente, o tripé constitucional de valorização do magistério e os desafios para sua efetivação, além da última seção em que apresentamos as considerações finais.

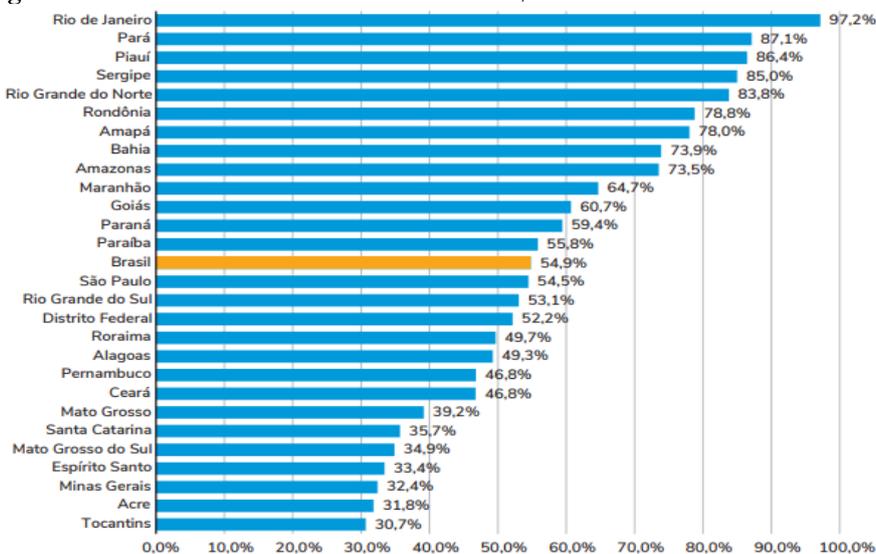
Ingresso no magistério: concurso público *versus* contratação temporária

O ingresso dos professores nas escolas públicas brasileiras deve ocorrer por meio de concurso público de provas e títulos, esse é um dos elementos do tripé constitucional de valorização do magistério previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso V) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 67, inciso I). A contratação temporária pode ser realizada como medida de caráter emergencial (Brasil, 1988). No entanto, o que se verifica ao analisar os dados oficiais da Educação Básica é que muitos estados e municípios têm feito uso cada vez mais frequente de processos seletivos destinados à contratação por tempo determinado.

A reiterada contratação temporária de professores contraria, portanto, preceitos legais que estabelecem o ingresso no magistério por meio de concurso público como forma de valorização do magistério. O PNE 2014-2024 estabeleceu que 90% dos profissionais do magistério da Educação Básica deveriam ocupar cargos de provimento efetivo até 2017 (Brasil, 2014). Segundo dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE (Inep, 2022), no ano de 2021, somente o estado do Rio de Janeiro estava de acordo com o percentual estabelecido como meta a ser cumprida em 2017.

Conforme é possível observar na Figura 1, a média nacional de professores estáveis/efetivos no ano de 2021 estava bem abaixo da meta proposta, e a metade dos estados brasileiros e o Distrito Federal apresentavam-se abaixo da média nacional. Ressaltamos que 11 estados não contavam com nem a metade do seu quadro do magistério composto por professores estáveis/efetivos. A situação é especialmente grave nos estados de Mato Grosso, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Acre e Tocantins que sequer atingiram 40% de professores estáveis/efetivos.

Figura 1 – Percentual de vínculos docentes estáveis/efetivos nas redes estaduais – 2021

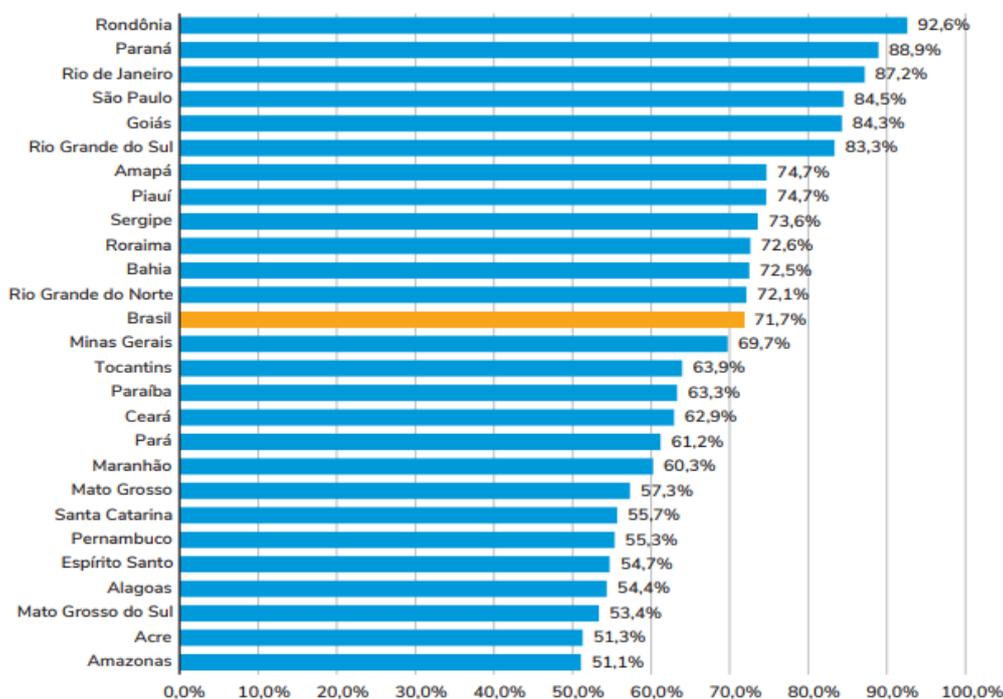


Fonte: Extraída do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Inep, 2022, p. 382).

Nas redes municipais, embora o quadro se apresente um pouco mais positivo, ainda assim está longe de alcançar a meta estabelecida pelo PNE 2014-2024.

A partir da análise da Figura 2, é possível perceber que somente a rede municipal do estado de Rondônia contava com mais de 90% de professores estáveis/efetivos, enquanto as redes do Paraná e Rio de Janeiro estavam bem próximas de atingir a meta. Novamente, a média nacional estava aquém do esperado, mas um pouco melhor comparativamente à rede estadual (Figura 1). As redes municipais de 14 estados brasileiros estavam abaixo da média nacional.

Figura 2 – Percentual de vínculos docentes estáveis/efetivos nas redes municipais por unidade federativa – 2021



Fonte: Extraída do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Inep, 2022, p. 388).

Na sequência, apresentamos, na Tabela 1, uma comparação em relação ao vínculo funcional dos professores nas redes públicas municipais, estaduais e federal em um período de dez anos, evidenciando que a contratação temporária de professores tem se ampliado bastante.

Tabela 1 – Vínculo funcional dos professores na rede pública (2011 e 2021)

	Concursado/efetivo/estável			Contratado		
	2011	2021	%	2011	2021	%
Norte	105.755	112.574	+ 6,4%	60.671	65.011	+ 7,1%
Nordeste	354.075	333.174	- 5,9%	168.096	179.545	+ 6,8%
Centro-Oeste	80.569	78.233	- 2,9%	40.283	55.911	+ 38,8%
Sudeste	465.557	474.399	+ 1,9%	137.978	224.001	+ 62,3%
Sul	175.726	191.813	+ 9,1%	74.298	90.394	+ 21,6%
Brasil¹	1.181.320	1.189.782	+ 0,7%	481.271	614.678	+ 27,7%

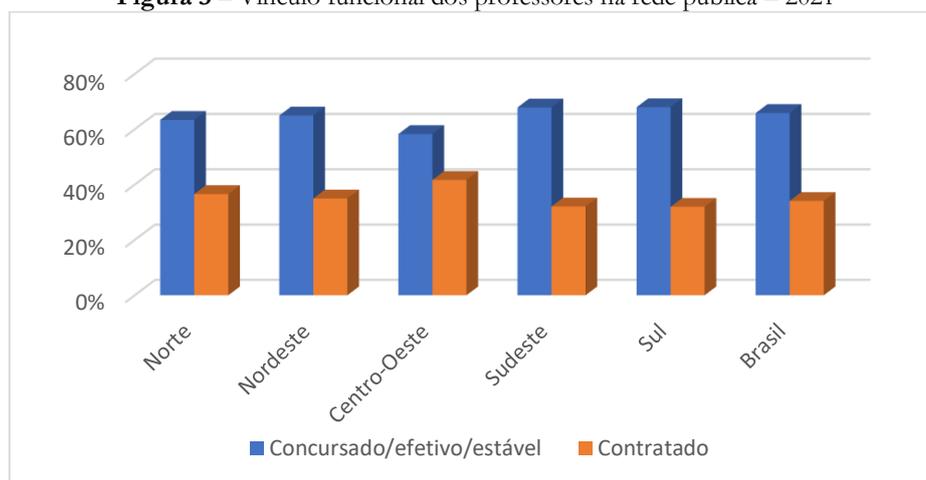
Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, 2011, 2021).

¹ Os números do Brasil são inferiores à soma das cinco regiões pois, de acordo com a explicação presente nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica: “No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou se possuem mais de um vínculo funcional/dependência administrativa” (Inep, 2011, 2021).

Na comparação entre os anos de 2011 e 2021, em todas as regiões do país e no âmbito nacional, o número de professores contratados sofreu aumento superior ao de concursados, efetivos e/ou estáveis. Um crescimento bastante significativo no número de contratados pode ser verificado nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, respectivamente. Isso demonstra uma tendência geral de que os novos cargos criados e aqueles vagos decorrentes de aposentadorias, exonerações e falecimentos estão sendo ocupados por professores contratados. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, inclusive, o número de professores concursados, efetivos e/ou estáveis sofreu decréscimo. Nas demais regiões, esse número mostrou um baixo crescimento, sendo no âmbito nacional de apenas 0,7%.

No ano de 2021, conforme demonstrando no gráfico da Figura 3, todas as regiões do país tiveram no seu quadro de professores mais de 30% deles trabalhando em regime de contratação, ultrapassando na região Centro-Oeste o percentual de 40%. Em nenhuma das regiões, o percentual de professores concursados, efetivos e estáveis, chegou a 70%, o que se verifica também no âmbito nacional.

Figura 3 – Vínculo funcional dos professores na rede pública – 2021



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Brasil, 2021).

Oliveira (2021) afirma que a segmentação entre professores efetivos e contratados é bastante problemática no cotidiano escolar. Ela institui hierarquias informais, acarreta diferenças no sentimento de pertencimento à escola e na participação na tomada de decisões. Além disso, o professor contratado, em geral, fica submetido a condições precárias de trabalho, sem gozar de estabilidade no emprego e dos demais direitos trabalhistas restritos aos professores efetivos. O aumento no número de professores contratados em detrimento da contratação por meio da realização de concursos públicos segue uma tendência global de desregulamentação das relações de trabalho que tem se expandido para o setor público.

Silva (2021) destaca que, no contexto brasileiro, a expropriação dos direitos trabalhistas foi intensificada nos últimos anos com a aprovação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 – Lei da Terceirização (Brasil, 2017a), da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 – Reforma Trabalhista (Brasil, 2017b) e da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, que alterou o sistema de previdência social (Brasil, 2019). A partir dessas normativas, está em curso o agravamento da flexibilização das jornadas de trabalho, a liberação irrestrita da terceirização, do chamado trabalho intermitente, o incentivo para que pessoas físicas se tornem pessoas jurídicas como forma de reduzir os encargos trabalhistas do empregador (pejotização) ou mesmo a ausência de celebração de qualquer contrato ou garantia de direitos, a chamada uberização.

A situação dos professores concursados (estáveis), a depender dos diferentes sistemas e redes de ensino espalhadas pelo país, carece de melhorias, ou seja, a precarização do trabalho também os atinge. Contudo, no geral, eles têm acesso a direitos trabalhistas, possuem estabilidade no cargo e possuem, ao menos, uma perspectiva de carreira profissional. Essas garantias estão ausentes em se tratando dos professores contratados. A pesquisa de Rebolo e Bueno (2014) sobre bem-estar docente revelou que o grupo de professores que se declarou feliz no trabalho era composto majoritariamente por efetivos e que cumpriam jornada de trabalho em uma única escola. Já entre o grupo de professores infelizes, predominaram aqueles que tinham vínculos como eventuais ou substitutos e que trabalhavam em três ou quatro escolas.

Silva (2021) defende que existe uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de Educação Básica, a qual denomina de precariado professoral: “[...] um novo contingente do professorado cujas relações estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir” (Silva, 2021, p. 86). Trata-se de docentes que atuam nas escolas de forma temporária – assinam contratos por tempo determinado – e/ou eventual – substituem professores no dia a dia. Em sua maioria são jovens recém-formados que buscam inserção no magistério público e acabam estabelecendo vínculos de trabalho precários.

Os recém-egressos dos cursos de licenciatura, além das condições precárias de trabalho impostas pela contratação temporária, estão experienciando uma das fases mais desafiadoras da carreira do professor, que implica o contato inicial com a complexidade que envolve a profissão (Huberman, 2007). É amplamente divulgado pelas pesquisas que o professor em início de carreira é mais propenso a abandonar o magistério (Lemos, 2009; Paz, 2013; Silva, 2018), e esses dois elementos podem interferir diretamente para que isso aconteça. A contratação temporária é, portanto, um fator que dificulta a permanência do professor na profissão. Ao ver-se diante de insegurança financeira e imerso nos desafios iniciais da carreira, a busca por uma outra colocação no mundo do trabalho, mais rentável e segura, passa a ser uma opção aventada pelo professor iniciante.

Conforme os dados apresentados anteriormente, esse grupo de professores tem se ampliado bastante nos últimos anos, são profissionais que sofrem com a flexibilidade salarial, vivem em situação constante de insegurança econômica e profissional, possuem alta rotatividade nas escolas, o que dificulta a criação de vínculos com a comunidade escolar (Barbosa *et al.*, 2020; Oliveira, 2021; Silva, 2021). Ao término do ano letivo ou do período de substituição, não sabem quando, em qual escola e nem mesmo se vão ter aulas atribuídas novamente (Silva, 2021).

Mediante a análise apresentada, foi possível verificarmos que, embora a Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso V) e a LDBEN/1996 (art. 67, inciso I) estabeleçam como uma das ações necessárias à valorização dos profissionais da educação que o ingresso dos professores na rede pública deva ocorrer exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos (Brasil, 1988, 1996), muitos estados e municípios têm feito uso frequente de processos seletivos destinados à contratação temporária. Aquilo que deveria ser uma medida de caráter emergencial tem se tornado a regra, o que contribui para a precarização do trabalho docente.

Piso salarial e remuneração docente

Outro elemento do tripé constitucional de valorização do magistério é o piso salarial. Desde o final da década de 1950, tem-se notícia de que os professores demonstraram publicamente sua insatisfação com os salários recebidos. Nesse período, o movimento dos professores começa a se articular nacionalmente e, em 1960, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil.

A instituição de um piso salarial foi uma das primeiras reivindicações da entidade. A solicitação não foi atendida naquele momento e o golpe militar de 1964 dificultou a mobilização dos professores no país (Vicentini; Lugli, 2009). Com o processo de abertura democrática na década de 1980 e a possibilidade de sindicalização dos funcionários públicos, que havia sido extinta na década de 1930, a pauta voltou a integrar as lutas das organizações docentes por melhores condições de trabalho.

Assim, precedida da reivindicação coletiva dos professores, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a garantia de um piso salarial. No entanto, sua normatização ocorreu somente 20 anos depois com a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – Lei do Piso (Brasil, 2008). Contudo, sua efetivação nas redes públicas de ensino ainda não ocorreu de forma satisfatória. Além de prever um PSPN, valor que deve ser reajustado anualmente no mês de janeiro, a normativa também estabelece o limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de interação com os estudantes. Isso significa que um terço da carga horária deve ser cumprida em atividades extraclasse, por exemplo, aquelas destinadas ao planejamento, à avaliação e aos estudos – art. 67, inciso V (Brasil, 1996), o que representa um elemento que incide diretamente sobre a qualidade do trabalho docente.

Um levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com base em informações fornecidas pelos sindicatos acerca do cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais revelou a situação apresentada na Figura 4.

Figura 4 – Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais – abril/2019

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: Extraída de análiseagora - Sindicatos filiados à CNTE.²

² Disponível em: <https://www.analiseagora.com/2013/04/estados-descumprem-lei-do-pisosalarial.html>. Acesso em: 24 ago.2024.

A Figura 4 evidencia que, decorridos dez anos de vigência da Lei do Piso, nem todos os estados a aplicavam em sua integralidade, inclusive o estado de São Paulo, que é o estado mais rico da federação e, ao mesmo tempo, está entre aqueles que possuem o maior custo de vida. Nesse estado, para exemplificar, os vencimentos do professor de Educação Básica I (PEB I) – que atua nos anos iniciais da Educação Básica – estão, desde 2014, abaixo do mínimo estabelecido por lei e do professor de Educação Básica II (PEB II) – que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – desde 2020 (Barbosa *et al.*, 2020). Em 2022, enquanto o PSPN passou a ser R\$ 3.845,63, o salário-base no estado de São Paulo do PEB I com jornada de 40 horas era de R\$ 2.465,31, e o salário-base do PEB II com a mesma jornada era de R\$ 2.845,50. Isso significa que ambos recebiam 36,1% e 26,3% abaixo do piso, respectivamente.

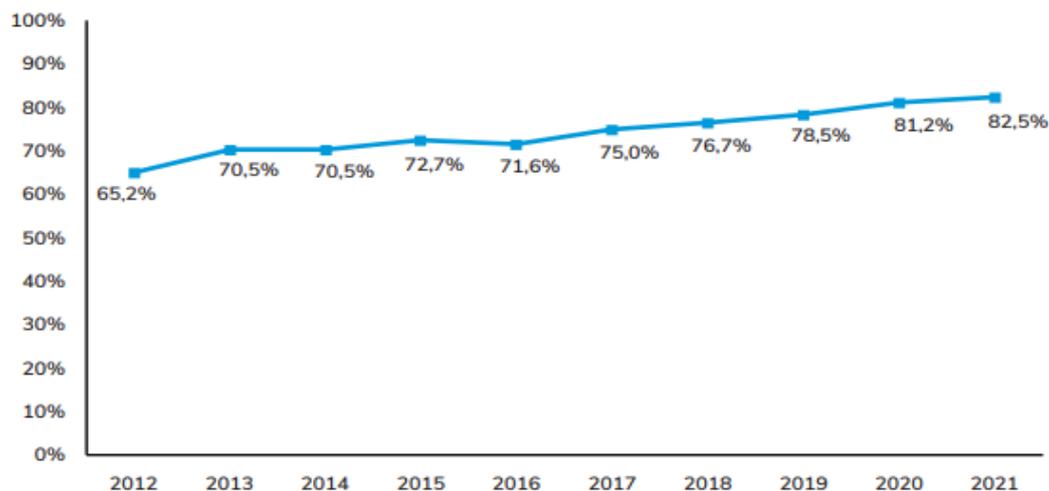
O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE (2022) informa que, em 2021, 19 unidades da federação (70,4%) e 4.133 municípios (74,2%) previam o PSPN definido em lei estadual e municipal, respectivamente. Ainda, 23 unidades federativas (85,2%) e 4.134 municípios (74,2%) possuíam legislação prevendo o limite máximo de dois terços da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os estudantes (Inep, 2022). No entanto, esses dados conseguem elucidar somente a existência de previsão legal, não sendo possível afirmar sobre o cumprimento efetivo da legislação por parte das redes e dos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Um estudo realizado pelo Inep acerca da remuneração dos professores brasileiros no período de 2012-2017 revelou que a rede federal é a que melhor remunera os professores da Educação Básica. No entanto, ela representa apenas cerca de 1% dos vínculos empregatícios nesta etapa da educação, pois as redes estaduais e municipais são aquelas que empregam os maiores contingentes de professores. Em 2017, enquanto a remuneração média dos docentes na rede federal era de R\$ 11.211,04 para jornadas de 40 horas semanais, na rede estadual e municipal correspondiam a 38% e 37% desse valor, respectivamente (Inep, 2020).

Outro aspecto importante acerca da remuneração dos professores brasileiros diz respeito à comparação com os salários médios pagos aos demais profissionais. Os estudos realizados sobre o tema concluíram, de modo geral, que os professores com formação em nível superior têm remuneração inferior à de outros profissionais com formação equivalente (Alves; Sonobe, 2018; Barbosa, 2014; Britto; Waltenberg, 2014; Jacomini; Alves; Camargo, 2016). Esse fato tem impacto direto na valorização do magistério, com consequências para a atratividade e permanência do professor na profissão.

Nesse sentido, uma das metas do atual PNE 2014-2024 era equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até 2020 (Meta 17). O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas (Inep, 2022) indica que, embora o rendimento mensal médio do professor tenha aumentado ao longo dos anos, ainda está longe da equiparação com o rendimento mensal médio de outros profissionais, como mostra a Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior – Brasil (2012-2021)



Fonte: Extraída do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Inep, 2022, p. 362).

Com base na análise da Figura 5, evidenciamos que, a partir de 2017, o rendimento mensal médio dos professores das redes públicas com nível superior completo sempre aumentou comparativamente ao rendimento mensal médio dos demais profissionais assalariados com o mesmo nível de escolaridade. No entanto, ainda não cumpre a meta de equiparação que fora estabelecida para o ano de 2020. Para que a meta seja cumprida, ainda é necessário um aumento de 17,5% no rendimento mensal médio dos professores.

É preciso ressaltarmos que, dentre outros fatores, existe uma relação direta entre o fato de a docência ser exercida majoritariamente por mulheres e os baixos salários. Historicamente, a docência foi se consolidando como uma profissão majoritariamente feminina (Prá; Cegatti, 2016). Dados do Censo Escolar de 2022 demonstram que, dentre os 2.315.616 professores da Educação Básica, 79,3% eram mulheres. As professoras são maioria sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: 97,2% nas creches, 94,2% nas pré-escolas, 87,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 66,1% nos anos finais do Ensino Fundamental e 57,5% no Ensino Médio (Inep, 2022). É justamente nas primeiras etapas da Educação Básica em que, em geral, predominam as remunerações mais baixas. Apesar dos avanços e conquistas obtidas pelas mulheres no mundo do trabalho, as atividades profissionais que exercem ainda são consideradas de menor prestígio e sujeitas a remunerações inferiores.

Ainda que o valor do piso seja baixo e por si só seja insuficiente para garantir a valorização do magistério, sua aprovação significou uma medida importante no sentido de estabelecer um patamar mínimo e igualitário para todos os docentes brasileiros. Além disso, a destinação de um terço da carga horária para atividades extraclasse significa o reconhecimento de que o trabalho do professor não se restringe à sala de aula, além de tentar estimular a formação continuada. No entanto, conforme apontam os dados, a aplicação da lei em sua integralidade pelos estados e municípios ainda não é uma realidade, assim como a equiparação salarial da remuneração média dos professores com as recebidas por outros profissionais que possuem nível superior.

Planos de carreira e remuneração: entre a previsão legal e o cumprimento efetivo

Compondo o tripé constitucional de valorização do magistério, temos a garantia de planos de carreira, mais um elemento na luta coletiva dos professores. Com a aprovação da Lei do Piso

em 2008, ficou estabelecido que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração (PCRs) tendo em vista o cumprimento do PSPN até dezembro de 2009 (Brasil, 2008). A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fixou as diretrizes nacionais para os PCRs dos profissionais do magistério da Educação Básica pública (Brasil, 2009).

O plano de carreira configura-se como um importante elemento para a promoção da valorização do trabalho docente por meio do estabelecimento de padrões de vencimento ascendentes conforme o professor progride na carreira. Os critérios para progressão salarial variam de acordo com as diferentes redes e sistemas de ensino, porém o CNE recomenda que se leve em conta “[...] titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional” (Brasil, 2009, p. 2). Ainda que a valorização do trabalho docente não ocorra somente por meio de um salário mais elevado, a existência de bons planos de carreira pode contribuir para tornar a profissão mais atrativa e estimular o professor a permanecer nela.

Além de ser um preceito legal (Brasil, 1988, 1996), comparece como uma das metas (18) do PNE 2014-2024, que estabeleceu o prazo de dois anos para que todos os sistemas de ensino o elaborassem com a necessária observância do PSPN (Brasil, 2014). O quarto monitoramento realizado acerca do cumprimento das metas informa que todos os estados e o Distrito Federal declararam possuir PCRs e, em relação aos municípios, 95,7% (Inep, 2022). Todavia, conforme explicitado anteriormente, nem todos os estados e os municípios cumprem o PSPN e o limite de dois terços da jornada de trabalho para atividades de interação com os estudantes, elementos que devem estar contemplados no PCR, conforme a Meta 18.

Ainda, é importante ressaltarmos que a existência de PCRs por si só não é garantia de valorização e progressão na carreira, pois depende de como foi concebido e é executado pela gestão pública. Inclusive, pesquisas evidenciam que alguns PCRs não promovem a valorização da carreira docente, seja por descumprimento do que é estabelecido ou por critérios que não possibilitam o desenvolvimento e a ascensão profissional (Ferreira; Gutierrez, 2020; Gonçalves; Krawczyk, 2023; Thomazini; Jacomini, 2019; Trein; Farenzena, 2022). Em um país com dimensões continentais como o Brasil, não é possível a realização de um monitoramento qualitativo acerca da implementação e execução de PCRs nacionalmente. Para isso, é necessário contar com as pesquisas realizadas nos diferentes contextos da Educação Básica.

Algumas dessas pesquisas evidenciam a grande diferenciação existente entre os PCRs nas redes e nos sistemas de ensino brasileiros (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020a, 2020b). As autoras analisaram, respectivamente, os PCRs de 12 estados e de 12 capitais brasileiras, a partir de um estudo bibliográfico e documental. As pesquisadoras verificaram diferenciações nos vencimentos-base segundo o nível de formação, tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho. Ainda, constataram a existência de um conjunto de vantagens pecuniárias de natureza bastante distintas (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020a, 2020b). As vantagens pecuniárias permanentes mais comuns são: décimo terceiro salário, anuênio, triênio, quinquênio e sexta parte; enquanto as transitórias são: auxílio transporte, 1/3 de férias, gratificação por trabalho exercido em local de difícil acesso e no período noturno (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020b).

No estado de São Paulo, em 1985, foi instituído o Estatuto do Magistério Paulista, sendo um marco na regulamentação das condições de trabalho dos professores. De acordo com esse Estatuto (São Paulo, 1985), a progressão na carreira dava-se a partir de dois critérios: tempo de trabalho e merecimento (baseado em pontuação de acordo com as faltas anuais) e titulação em nível superior (Graduação, extensão cultural, aperfeiçoamento, especialização, Mestrado e Doutorado). Na gestão do governador Mário Covas (1995-2001), foi instituído o Plano de Carreira, Vencimento e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação de

São Paulo (São Paulo, 1997). Esse plano de carreira modificou vários aspectos do Estatuto de 1985 em consonância com os novos princípios de gestão pública que embasaram a reforma da rede estadual paulista e a elaboração das políticas educacionais neoliberais nos anos subsequentes. A progressão na carreira, dada em cinco níveis, passou a se dar exclusivamente pela titulação, excluindo o critério de tempo de exercício e merecimento previstos anteriormente (São Paulo, 1985).

Por meio da Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, acrescentaram-se cinco faixas de progressão aos cinco níveis já existentes (São Paulo, 2009). Instituíram-se, também, os interstícios de quatro anos na faixa inicial e três anos nas subsequentes, além de estabelecer que, em pelo menos 80% do tempo de interstício, o professor estivesse classificado na mesma unidade administrativa ou unidade de ensino e somar no mínimo 80% dos pontos na tabela de frequência. Já a Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011, acrescentou mais três níveis e três faixas à progressão na carreira que passou a ser por via acadêmica e não acadêmica (nível I ao VIII) e pela aprovação em prova de mérito (faixa 1 a 8) (São Paulo, 2011).

Barbosa *et al.* (2020, p. 800), ao analisarem os critérios para evolução e distribuição de professores por faixa/nível da carreira no ano de 2018 na rede estadual paulista, concluíram que “[...] a mesma legislação que pareceu ampliar as possibilidades de movimentação na carreira, estabeleceu limitações que tornaram praticamente inatingível aos docentes chegar ao topo da carreira, sendo, portanto, uma valorização ilusória”.

A mesma valorização ilusória vem sendo denunciada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em relação à Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 (São Paulo, 2022), que instituiu os novos planos de carreira e remuneração para professores, diretores escolares e supervisores educacionais (Gonçalves; Krawczyk, 2023). Os critérios para progressão na carreira serão dois: desenvolvimento e desempenho. A Apeoesp posicionou-se favorável à revogação do novo plano de carreira, com o argumento de que os critérios para evolução não valorizam experiência e tempo de serviço, além de eliminar vantagens pecuniárias já garantidas como quinquênio e sexta-parte. Também disponibilizou em seu sítio eletrônico um formulário/calculadora para que o professor verificasse as perdas que teria caso fizesse a adesão ao novo plano de carreira.

Alguns PCRs vinculam a movimentação na carreira aos processos de avaliação por desempenho. No estado de São Paulo, por exemplo, foi instituído, em 2009, o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério paulista (São Paulo, 2009), mais conhecido como “Prova de Mérito”. Trata-se de um suposto programa de valorização destinado aos professores efetivos que atrela a evolução salarial ao desempenho em provas aplicadas anualmente e aos critérios de tempo de permanência na mesma escola e assiduidade.

No entanto, não bastava o professor ser aprovado na avaliação e cumprir os critérios estabelecidos, uma vez que somente os 20% mais bem classificados teriam direito à promoção. Posteriormente, pela Lei Complementar nº 1.143/2011 é que se estendeu o benefício para todos os professores que atingissem a pontuação necessária, após intensa pressão da categoria e dos sindicatos. À época da implementação do programa, Paulo Renato de Souza (2009-2010), então secretário de Educação, argumentava que o novo sistema de promoção premiava, reconhecia e incentivava os professores com melhor desempenho e mais dedicados e que isso se reverteria em melhoria na qualidade da educação e na atratividade da carreira docente que se tornava mais valorizada (Rodrigues, 2020).

No entanto, Rodrigues (2020) afirma que não é possível estabelecer uma relação direta entre esse programa e a melhoria da qualidade do ensino e o que se tem evidenciado é a insatisfação dos

professores, a divisão nas escolas entre “aprovados” e “reprovados” e o desestímulo entre aqueles que não conseguem a promoção, o que reflete negativamente no desempenho do trabalho coletivo. No mesmo sentido, Ferreira e Gutierrez (2020), ao analisarem a avaliação de desempenho como critério para ascensão profissional em municípios do estado do Pará, constataram a existência de modelos gerencialistas de gestão educacional que racionalizam recursos e que pouco influenciam no processo de valorização do magistério e na melhoria da qualidade da educação.

Além da observância do PSPN nos planos de carreira, o PNE 2014-2024 também trouxe como uma das estratégias o fomento à formação continuada: “18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação [...] licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (Brasil, 2014, p. 7). A previsão de licenças remuneradas para qualificação profissional assim como incentivos para progressão na carreira para aqueles que continuam buscando formação em nível de pós-graduação é de suma importância para a valorização e melhor qualificação dos professores.

No entanto, essa não é uma realidade da maioria dos professores brasileiros, sobretudo a possibilidade de obter licença remunerada para qualificação. O que ocorre muitas vezes é que os professores buscam se qualificar em cursos de pós-graduação tentando conciliá-los com suas atividades profissionais. A depender da carga horária de trabalho, essa tarefa se torna bastante extenuante, com impactos diretos para a saúde emocional do professor, além de desestimular a busca por formação continuada. A formação profissional em nível de pós-graduação está atrelada menos às políticas de formação continuada de professores e mais aos esforços individuais dos professores (Locatelli, 2021).

A obrigatoriedade das redes e sistemas de ensino contarem com PCRs sem dúvida foi um avanço importante. Os dados demonstram que quase a totalidade dos estados e municípios declaram que possuem PCRs para os professores. No entanto, sua mera existência não garante por si só a valorização do magistério. Conforme demonstram pesquisas realizadas em diferentes regiões do país, depende de como a gestão pública os concebem, se e como os executam.

Considerações finais: entre a valorização e a precarização do magistério

Ainda que as políticas de valorização do magistério tenham avançado nas últimas três décadas, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – sonho prometido –, sua efetivação nas diferentes redes e sistemas de ensino brasileiras encontra obstáculos em um contexto de reformas educacionais neoliberais iniciadas nos anos de 1990 – sonho negado. Ao considerarmos a grande extensão do território brasileiro e a diversidade dos sistemas e redes municipais e estaduais, constata-se facilmente a impossibilidade de generalização das condições de trabalho dos professores. O que intencionamos apresentar e problematizar foram os elementos pertencentes ao que denominamos tripé constitucional de valorização do magistério – ingresso no magistério, piso salarial e planos de carreira – tendo em vista as políticas nacionais vigentes, os dados oficiais da Educação Básica e as pesquisas acadêmicas.

O ingresso no magistério por meio de concursos públicos de provas e títulos é um elemento de suma importância para a valorização do magistério, pois acarreta em estabilidade e segurança profissional. No entanto, este estudo evidenciou que muitos estados e municípios têm feito uso frequente da contratação de professores por tempo determinado. Aquilo que deveria ser uma medida de caráter emergencial e, portanto, excepcional, tem se tornado a regra. Os professores temporários ficam submetidos a condições contratuais e de trabalho bastante precários, sem salário fixo e/ou garantido, com dificuldades para a criação de vínculos com determinada comunidade escolar. A contratação temporária de professores segue uma tendência global de desregulamentação

e precarização das relações trabalhistas que não se restringe à esfera privada, uma vez que tem se expandido para o setor público de forma cada vez mais intensa. A meta do PNE 2014-2024 de contar com 90% de professores efetivos/estáveis até 2017 ficou bem longe de ser atingida nacionalmente e parece um sonho distante.

Embora a regulamentação do PSPN tenha sido tardia, pois ocorreu 20 anos após a previsão na Carta Magna, representa um grande avanço para a valorização do magistério. Além de estabelecer um patamar mínimo em âmbito nacional, reconhece que o trabalho do professor não se restringe à sala de aula ao determinar o máximo de 2/3 da carga horária destinada a atividades de interação com os estudantes. No entanto, nem todos estados e municípios contam com legislação regulamentando o piso que fora estabelecido em 2008. E, além disso, nem todas as redes e sistemas que possuem a regulamentação conseguem cumpri-la em sua integralidade.

Sobre a remuneração dos professores, uma das metas do PNE 2014-2024 era equiparar o rendimento mensal médio dos professores ao de outros profissionais com formação em nível superior até 2020. Isso representa o reconhecimento de que é necessário tornar a carreira docente mais atrativa e com condições salariais mais equânimes em relação a outras profissões. Ainda que a remuneração média dos professores tenha aumentado, sobretudo nos últimos cinco anos, a equiparação salarial ainda não se concretizou. Mais um sonho que ficou pelo caminho.

Com a regulamentação do PSPN em 2008, ficou estabelecido que as redes e os sistemas de ensino administrativas elaborassem ou adequassem seus PCRs até o final de 2009. Não há dúvidas de que a existência de bons planos de carreira promove a valorização do trabalho docente e pode estimular o desenvolvimento profissional, sendo um elemento que incide diretamente sobre a atratividade e a permanência na profissão. Embora todos os estados e quase a totalidade dos municípios possuam PCRs regulamentados, isso por si só não é garantia de valorização docente, pois depende se de fato eles são executados pela gestão pública e dos critérios estabelecidos para progressão na carreira, conforme destacam as pesquisas. Portanto, um sonho a ser concretizado.

Considerando que 2024 é o último ano de vigência do PNE 2014-2024, este estudo contribui para elucidar o estado das políticas de valorização do magistério nos últimos anos e no contexto atual, além de apontar para os desafios que se colocam para o planejamento e a execução dessas políticas para o próximo decênio, em que estará vigente um novo PNE. Por fim, ressaltamos que é um desejo, uma utopia, que o tripé constitucional de valorização do magistério – constituído pelo ingresso na docência, piso salarial e planos de carreira – o seja de fato, mas, considerando o estudo aqui apresentado, nos parece que ele tem se convertido no tripé da precarização do magistério. Ainda permanece atual a constatação de Hypólito (1999), em texto publicado há mais de duas décadas acerca do fato de a profissionalização docente ser um sonho prometido, sempre lançado para um futuro incerto, convertendo-se em sonho negado.

Referências

ALVES, T.; SONOBE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144798>

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2175-62362014000200009>

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; SANTOS, J. B. S.; NASCIMENTO, A. P. S. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147105>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, p. 1-2, 31 mar. 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-41612014000100001>

CELLARD, A. Análise documental. *In*: POUPART, J., DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316

FERREIRA, R. C.; GUTIERRES, D. V. G. Movimentação na carreira de professores da educação básica em municípios do Pará a partir do desempenho: valorização ou gerencialismo? **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 11, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90599>

GONÇALVES, J.; KRAWCZYK, N. Novo Plano de Carreira docente. Precarização da Reforma do EM. O caso de São Paulo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-14, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14463>

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In*: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED**. Assunto: A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS. Brasília: Inep, 25 jun. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remuneracao_media_docentes_educacao_basica.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, p. 1-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2386>

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S.; IMBÓ, K. A. S. Composição da remuneração de professores de redes de ensino estaduais. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-25, jan./mar. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.11159>

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S.; IMBÓ, K. A. S. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 39, p. 64-87, jan./abr. 2020b. DOI: <https://doi.org/10.24934/cef.v23i39.3310>

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684>

MAUÉS, O. C. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, p. 442-46, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4918>

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260095>

PAZ, M. L. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.660>

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>

RODRIGUES, J. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47749/t/unicamp.2018.1079929>

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, [1985]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, [1997]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/compilacao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009**. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2009]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011**. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2011]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1143-11.07.2011.html>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374 de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2022]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SILVA, A. M. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. *In*: AFFONSO, C.; FERNANDES, C.; FRIGOTTO, G.; MAGALHÃES, J.; MOREIRA, V.; NEPOMUCENO, V. (org.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 84-103.

SILVA, R. P. **As histórias de vida de jovens professores de Física**: a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

THOMAZINI, L.; JACOMINI, M. A. Política de valorização docente e carreira de professores da educação básica no estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.007>

TREIN, L. D.; FARENZENA, N. Carreira e remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053148148>

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 14/12/2023

Versão corrigida recebida em 26/07/2024

Aceito em 27/07/2024

Publicado online 26/08/2024