



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADRIELY CORDEIRO LIMA VIANA

**A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA**

BELÉM – PARÁ

2018

ADRIELY CORDEIRO LIMA VIANA

**A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Ciência da Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez

BELÉM - PARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V614c Viana, Adriely Cordeiro Lima
A Carreira e a Remuneração dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal-PA /
Adriely Cordeiro Lima Viana. — 2018
191 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
1. Carreira. 2. Remuneração. 3. Planos de Carreira do Magistério. I. Gutierrez, Dalva Valente Guimarães,
orient. II. Título

CDD 379

ADRIELY CORDEIRO LIMA VIANA

**A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA**

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Gemaque Rolim – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães – Examinador Externo
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof.^a Dr.^a Maria Edilene dos Santos Ribeiro – Suplente Interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Ilma de Andrade Barleta – Suplente Externa
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

*A Deus, por ser fonte de toda sabedoria e força para a persistência
nessa caminhada.*

*À minha família, em especial aos meus pais, com imensa gratidão
pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.*

Ao meu esposo, pelo companheirismo.

AGRADECIMENTO

O caminho percorrido no mestrado não é fácil. Diversos obstáculos são colocados (como: doença, emoção, tempo...) e cabe a nós, termos forças para lidar com estes fator junto à construção de um texto dessa natureza, que representa a finalização de mais um cic em minha vida. É com imensa satisfação que gostaria de agradecer, do fundo do meu coração:

Primeiramente a Deus, por ter me dado vida, saúde, força, sabedoria e compreensão para enfrentar os mais variados momentos da minha vida e principalmente da minha trajetória acadêmica, sei que sem Sua presença ao meu lado nada disso teria acontecido, em especial o meu ingresso, e hoje, a conclusão do curso de mestrado na Universidade Federal do Pará. Agradeço a Deus os momentos inesquecíveis, de felicidade ímpar, proporcionado não só a mim como a minha família que é meu orgulho.

Aos meus pais, Aluizio Gonçalves Lima e Raimunda Baia Cordeiro Lima, meu porto seguro, os quais foram meus maiores professores na educação familiar pautada em princípios e valores e na escola da vida, pelo exemplo de amor, luta, dedicação, perseverança... Dando-me apoio incondicional, carinho, coragem, força e incentivo para que eu continuasse em minha caminhada mesmo diante das dificuldades impostas pela vida, acreditando sempre em meu potencial para vencer as barreiras, alcançar os meus objetivos e realizar os meus sonhos.

Ao meu esposo, Isidório dos Santos Viana, por ser meu companheiro nesta jornada, por viver este projeto comigo, pela compreensão, pela paciência, pelo carinho, pela força, pelo apoio nos momentos difíceis e pelo incentivo na construção desse trabalho, onde cada passo era comemorado.

Ao meu irmão, Adriano, pelo carinho, pela compreensão, pelo desejo de me ver estudando, trabalhando e alcançando meus objetivos!

A minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, pela confiança, amizade, carinho e paciência. Grata por ter acreditado em mim e por conduzir-me na discussão desta temática mesmo diante das diversidades do cotidiano, proporcionando o aprimoramento de meus conhecimentos. Minha eterna gratidão pelas oportunidades, pelo convívio e pelo apoio de sempre.

Aos demais professores do curso de mestrado PPGED/ICED/UFPA, principalmente às professoras Terezinha, Rosana e Vera, registro a minha satisfação por propiciar discussões e outros caminhos para a construção do conhecimento, momento em que aprendi muito.

Aos meus colegas do mestrado PPGED/UFPA, Cássio, Brianna, Genilda, Alessandra, Joel, Maria Cândida, Luma e Lourival foi muito bom ter dividido esse momento com vocês, compartilhando tantos sentimentos juntos.

Ao Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPOGE) pela oportunidade nas pesquisas desenvolvidas e pelos amigos que conquistei: Ana Paula, Marilene, Denys, Mateus, Soraya, Cristianne, Danielle, Rubens, Marielson, Lucineide, Felipe, dentre outros, com os quais compartilhamos inúmeros debates que muito contribuíram para o meu amadurecimento intelectual, além dos grandes laços de amizade, com momentos de alegrias, tristezas, debates, trocas de experiências, produções acadêmicas e formação de conhecimentos. Vocês foram maravilhosos.

À Banca Examinadora, professora Dalva Valente Guimarães Gutierrez, professora Rosana Maria Gemaque Rolim e professor André Rodrigues Guimarães por fazerem parte deste processo de construção e avaliação da minha dissertação, cujas reflexões foram fundamentais para o aperfeiçoamento deste trabalho. Minha gratidão.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) – Subsele Castanhal-PA, por disponibilizar os documentos necessários à realização desta pesquisa.

À Secretaria do PPGED e a CAPES pelas concessões da bolsa de acompanhamento de ajuda pedagógica e bolsa de estudos respectivamente, as quais me oportunizaram condições materiais para a realização desse curso.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), onde vivenciei diferentes situações (discussão de textos, apresentação nos seminários, participação em eventos) para o meu aprendizado e amadurecimento.

A todos que de alguma maneira contribuíram para que eu concluísse esta pesquisa e a concretização de mais uma etapa de minha formação, minha eterna gratidão.

Que Deus abençoe a cada um de vocês!

Considerando a importância inerente ao trabalho educativo das novas gerações e as características requeridas aos profissionais do ensino [...], é que se vem colocando, com veemência, a necessidade de que a esse(a) profissional seja atribuído um valor diferenciado, constituindo-se uma verdadeira profissionalização para o professorado, para além de um ofício, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família, de condições dignas de trabalho (GATTI; SÁ; ANDRÉ, 2011, p. 138).

RESUMO

O estudo analisa a carreira e a remuneração dos professores da educação básica da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. O objetivo foi analisar as mudanças na configuração da carreira e da remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Como metodologia adotou-se a pesquisa documental, tendo como principais fontes as legislações nacionais e municipais (Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999 e a Lei Municipal nº 026, de 10 de maio de 2012) estabelecendo comparações entre elas e identificando aspectos que expressem possíveis mudanças decorrentes da legislação nacional, a partir dos seguintes indicadores: 1) forma de ingresso, 2) estrutura dos cargos e amplitude na carreira, 3) formas e critérios de progressão na carreira, 4) composição da jornada, 5) incentivo à qualificação profissional e 6) composição da remuneração. A política de valorização do professor foi forjada em meio às lutas das organizações docentes no contexto da reforma do Estado e culminaram na aprovação das políticas de fundos (Fundef e Fundeb) e do PSPN, que definiram diretrizes nacionais de carreira docente, para os estados e municípios, que pela sua condição de entes federativos, possuem relativa autonomia. Nesse contexto, o município de Castanhal-PA, ao elaborar seus planos de carreira atendeu parcialmente as recomendações da política nacional por meio das diretrizes nacionais de carreira docente, de modo a preservar sua autonomia e peculiaridades locais ao cumprir as leis da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. A rede municipal de Castanhal-PA vem cumprindo o pagamento do PSPN, a composição da jornada se aproxima da recomendada pela legislação e aprovou a formação de nível superior como requisito mínimo para ingresso na carreira de professor, fatores que constituem indícios de valorização docente, restando outros fatores a avançar como licença remunerada para a formação continuada.

Palavras-Chave: Carreira. Remuneração. Planos de Carreira do Magistério.

ABSTRACT

The study analyzes the career and remunerations of teachers of the basic education of the municipal public school of Castanhal-PA in the context of the funds policy (Fundef and Fundeb) and the National Professional Salary Plan (PSPN). The objective was to analyze the changes in the career configuration and the remuneration of the teachers of the basic education of the municipal public school of Castanhal-PA in the context of the Funds Policy (Fundef and Fundeb) and the National Professional Salary Plan (PSPN). As a methodology documentary research was adopted, with the main sources the national and municipal laws (Municipal Law n° 003, of february 04, 1999 and Municipal Law n° 026, of may 10, 2012) establishing comparisons between them and identifying aspects that express possible changes resulting from the national legislation, from the following indicators: 1) Form of entry, 2) structure of the post and career breadth, 3) forms and criterions of progression, 4) composition of working day, 5) Incentive to professional qualification and 6) Composition of remuneration. The teacher valorization policy was forged in the midst of the struggles of teachers organizations in the context of State reform and culminated in the approval of the funds policies (Fundef and Fundeb) and the PSPN, which defined national guidelines for teaching careers for states and municipalities, which by their status as federative entities, have relative autonomy. In this context, the municipality of the Castanhal-PA, in drawing its career plans, partially attended the recommendations of the national policy, through the national guidelines of educational career, in order to preserve its autonomy and local peculiarities to the comply with the laws of the funds policy (Fundef and Fundeb) and the National Professional Salary Plan (PSPN). The municipal public school of Castanhal-PA has been complying with the payment of the PSPN, the composition of working day approaches the recommended by the legislation and approved the formation of higher level as minimum requirement of admission to the teacher's career, factors that constitute evidence of teacher valorizaon, leaving other factors to advance as a paid leave for continuing training.

Keywords: Career. Remuneration. Career Plans for Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Organograma da SEMED de Castanhal-PA	107
Gráfico 02	Castanhal – Valores destinados ao pagamento dos profissionais da educação básica por etapa, de 2009 a 2017	123
Gráfico 03	Castanhal – Comparativo do Vencimento Inicial do professor com 200 horas mensais, PSPN, DIEESE e Salário Mínimo de 2012 a 2017.....	163
Imagem 01	Mapa das Regiões Brasileiras	64
Imagem 02	Mapa do Município de Castanhal-PA	102
Imagem 03	Castanhal – Contas públicas da Prefeitura referente ao ano de 2011.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Castanhal – Legislação sobre Carreira e Remuneração de professores da rede municipal de Castanhal	33
Quadro 02	Valores atribuídos pelo FUNDEF aos Fatores de Ponderação por Etapas e Modalidades de escolarização em 2005	76
Quadro 03	Fatores de Ponderação do valor aluno-anual FUNDEB por localidade, etapas e modalidades de escolarização em 2016	79
Quadro 04	Castanhal – Coordenadoria e Competência da SEMED	106
Quadro 05	Posicionamento do SINTEPP e da PMC sobre o PCCR da Rede Pública Municipal de Ensino	132
Quadro 06	Castanhal – Estrutura dos Cargos de Professor da Educação Básica por habilitação e requisito – 1999	140
Quadro 07	Castanhal – Conceitos fundamentais nos planos de carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino ...	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Evolução do Piso Salarial Nacional Profissional de 2009-2017 em relação ao valor Fundeb	86
Tabela 02	Castanhal – População, Área, Densidade Demográfica e Percentual da População estadual, de 2010-2016	103
Tabela 03	Castanhal – PIB, PIB <i>per capita</i> e participação no estado de 2010 a 2014 .	104
Tabela 04	Castanhal – IDH do Brasil, Estado do Pará, Município de Castanhal e posição no Estado do Pará, de 2010	105
Tabela 05	Castanhal – Estabelecimentos para a Educação Infantil por Dependência Administrativa e seu Percentual, de 2007-2017	103
Tabela 06	Castanhal – Número de matrículas na Educação Infantil por Dependência Administrativa e o Percentual da Rede Municipal, de 2007-2017	110
Tabela 07	Castanhal – Estabelecimentos para o Ensino Fundamental por Dependência Administrativa e Percentual de Instituições, de 2007-2017 ...	111
Tabela 08	Castanhal – Número de matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa e o Percentual da Rede Municipal, de 2007-2017	111
Tabela 09	Castanhal – Função docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de 2007-2017	113
Tabela 10	Castanhal - Média de turmas por docente na Educação Básica na rede municipal de ensino de 2009-2015	114
Tabela 11	Castanhal – Quantitativo de docentes por tipo de contrato na Rede Pública Municipal de Ensino de 2011-2017	115
Tabela 12	Castanhal - Formação inicial de Professores da rede municipal, de 2009-2015 (%)	116
Tabela 13	Castanhal – Professores com pós-graduação, de 2009-2015 (%)	117
Tabela 14	Castanhal – Distribuição dos professores municipais por faixa etária de 2009-2015	117
Tabela 15	Castanhal – Receitas de impostos próprios (IPTU, ISS, ITBI, IRRF) de 2009-2017	119
Tabela 16	Castanhal – Receitas do Fundeb e Complementação da União de 2009-2017	119

Tabela 17	Castanhal – Receitas do Salário Educação e dos Programas do FNDE de 2009-2017	121
Tabela 18	Castanhal – Despesas com a Função Educação, sub-funções e % aplicados em MDE de 2009-2017	121
Tabela 19	Castanhal – Despesas do FUNDEB com a folha de pagamento de 2009-2017	122
Tabela 20	Castanhal - Amplitude na Carreira do Magistério em anos – 1999	142
Tabela 21	Castanhal - Estrutura do cargo de Professor e Amplitude da Carreira por tempo de serviço – 2012	143
Tabela 22	Castanhal: Estrutura Salarial dos cargos do magistério para 125 horas – 1999	151
Tabela 23	Castanhal: Estrutura Salarial dos cargos do magistério para 100 horas – 2009	152
Tabela 24	Castanhal – Dispersão Salarial por cargo do magistério em 1999 e 2009 ...	153
Tabela 25	Castanhal - Composição da remuneração dos professores por formação em 1999 e 2009	154
Tabela 26	Castanhal – Vencimento inicial implementado pelo PCCS/1999 e a Variação do vencimento inicial entre 2002-2012	156
Tabela 27	Estrutura salarial de Castanhal por cargo, classe e jornada de trabalho – 2012	158
Tabela 28	Castanhal - Composição da Remuneração: Vencimento, Gratificações e Adicionais dos professores com 40 horas semanais no PCCR/2012	159
Tabela 29	Castanhal - Comparativo do PSPN com Vencimento Inicial e a Remuneração de Professor de Nível Superior, Carga Horária de 40 Horas de 2012 a 2017	162
Tabela 30	Castanhal - Comparativo do Vencimento Inicial do professor com 40 horas mensais, o PSPN, o DIEESE e o Salário Mínimo de 2012-2017	163
Tabela 31	Castanhal – Evolução do vencimento base do professor na jornada de 40 horas semanais de 2012-2015	164
Tabela 32	Castanhal – Dispersão Salarial para o Cargo de Professor com 200 horas mensais de 2012-2015	165
Tabela 33	Produções sobre a carreira do magistério nas bases de dados: ANPAE, ANPED, CAPES, Educação em Foco, FINEDUCA, PPGED e RBPAE,	187

	de 2007-2016	
Tabela 34	Quantitativo de publicações por temática e base de dados de 2007-2016 ...	187
Tabela 35	Castanhal – Estabelecimentos para o Ensino Médio por Dependência Administrativa e Percentual de Instituições, de 2007-2017	187
Tabela 36	Castanhal – Número de matrículas por modalidade no Ensino Médio, por Dependência Administrativa, de 2007-2017	188
Tabela 37	Castanhal – Função docente no Ensino Médio por dependência administrativa	188
Tabela 38	Castanhal- Número de turmas no Ensino Médio por dependência administrativa de 2011-2017	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APC	Associação dos Professores de Castanhal
APEPA	Associação dos Professores do Estado do Pará
ASCA	Associação dos Funcionários Públicos Municipais de Castanhal
ASPC	Associação dos Servidores e Professores de Castanhal
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPPPE	Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação
CF	Constituição Federativa da República do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
DNCD	Diretrizes Nacionais de Carreira Docente
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa do Pará

FEPEPP	Federação Paraense dos Profissionais da Educação Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEFIN	Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
GOM	Grupo Ocupacional do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICMS	Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	Imposto Predial Territorial Urbano
IRRF	Imposto sobre a Renda Retido na Fonte
ISS	Imposto sobre Serviços
ITBI	Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica Municipal
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCCS	Plano de Carreira, Cargos e Salários
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEB	Professor da Educação Básica
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMC	Prefeitura Municipal de Castanhal
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
QPM	Quadro Permanente do Magistério
QTM	Quadro Transitório do Magistério
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECAD	Secretaria de Administração
SME	Sistema Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1. AS POLÍTICAS DE CARREIRA, REMUNERAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO	36
1.1 A crise do Capitalismo e as suas interferências para a carreira, a remuneração e o trabalho docente	36
1.2 Os organismos internacionais e o desenvolvimento do profissional no exercício da docência	44
1.3 A Reforma do Estado e as suas implicações para as políticas de valorização	56
1.4 O papel dos entes federativos para a carreira, remuneração e trabalho docente	63
CAPÍTULO 2. A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO: POLÍTICAS VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO PÓS 1990	71
2.1 As políticas públicas educacionais para a valorização do professor pós anos 1990	71
2.2. As políticas de fundo para o magistério	75
2.3 Os Planos Nacionais de Educação e as metas Carreira e a Remuneração do magistério	81
2.4 O Piso Salarial Profissional Nacional e a sua importância para a remuneração do professor	85
2.5. As diretrizes nacionais e o plano de carreira e remuneração do magistério da rede pública de ensino	88
CAPÍTULO 3. A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA	101
3.1 A caracterização do Município de Castanhal-Pará: aspectos históricos, demográficos, culturais, sociais e econômicos	101
3.2 A organização política e administrativa da Educação em Castanhal-PA	105
3.2.1 O atendimento educacional em Castanhal-PA	108
3.2.2 Quantitativo docentes da rede pública municipal de educação de Castanhal-PA .	113
3.2.3 O financiamento da educação da rede Municipal de Educação de Castanhal-PA	118
3.3 A organização sindical e as lutas dos professores da Rede Municipal de Ensino de	123

Castanhal-PA	
3.4 A configuração da carreira e da remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA nos planos de carreira de 1999 e 2012	136
3.4.1 Ingresso na carreira	138
3.4.2 Estrutura dos cargos e Amplitude na carreira	140
3.4.3 Formas e Critérios de Progressão/Movimentação na carreira	143
3.4.4 Composição da jornada de trabalho	146
3.4.5 Incentivo a formação/qualificação profissional na carreira	148
3.4.6 Composição da remuneração	151
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
5. REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

1.1 Origem do Estudo

O interesse pelo estudo sobre a carreira e a remuneração do magistério da educação básica¹ vem desde a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), em especial, a partir do estudo nas disciplinas de “Legislação Educacional” e “Política Educacional” nas quais o tema foi abordado com mais ênfase. Tal interesse culminou com a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2013, intitulado “O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR/2010) e as Diretrizes Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2009”. Essa motivação também foi fortemente influenciada pelo meu envolvimento como voluntária nas pesquisas intituladas: “*Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas*”² e “*Financiamento da Educação Básica e valorização docente no Município de Barcarena: Impasses e Perspectivas*”³ do Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN)⁴ do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, a partir de junho de 2013.

Ao longo de 2014, na condição de voluntária das pesquisas, publiquei alguns artigos, em revista científica e anais de eventos - sobre a carreira do magistério da rede pública do estado do Pará em eventos locais e nacionais⁵, o que me aproximou ainda mais do tema.

Por todo esse envolvimento com a discussão do tema concorri à seleção para o mestrado em 2015 no PPGED/ UFPA com o projeto: “*A efetivação da valorização da*

¹ A educação básica compreende as seguintes etapas: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

² Esta pesquisa envolvia 12 Estados e suas capitais e foi financiada segundo o *Edital nº001/2008 da CAPES / INEP / SECAD - Observatório da Educação*, realizada junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo e no Estado do Pará pela Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Gemaque Rolim.

³ Esta pesquisa foi realizada de Janeiro de 2013 a Dezembro de 2014, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

⁴ O GEFIN foi criado em 1998 e é vinculado ao PPGED/ICED/UFPA, sob a coordenação da Professora Dr.^a Rosana Maria Gemaque Rolim, onde se desenvolvem pesquisas nacionais e locais com ênfase no financiamento e na valorização dos profissionais da educação. Para melhor conhecimento sobre a trajetória do GEFIN, consultar Gemaque, Gutierrez e Mendes (2012).

⁵ Dentre eles destaco o artigo intitulado “O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino do estado do Pará-PCCR/2010 e as diretrizes nacionais instituídas pela resolução CNE/CEB nº 2/2009” no XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo – I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores e o trabalho intitulado “A Carreira Docente dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará após o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR/2010)” no III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação em 2014 e 2015 respectivamente.

carreira docente na visão dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do estado do Pará a partir do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR/2010)”, no qual fui aprovada. No entanto, no decorrer do curso vimos necessidade de redimensionar esse objeto. Neste período, desenvolvia-se no GEFIN a pesquisa local intitulada “*Planos de Carreira de Professores da Educação Básica no Estado do Pará e em Municípios Paraenses após o FUNDEB e o PSPN: configurações, tendências e perspectivas*”⁶ sob a coordenação de minha orientadora, que apontava a possibilidades de análise de diversos municípios do Pará.

Desenvolvia-se ainda a pesquisa em âmbito nacional, denominada: “*Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2011*”⁷ que focalizava a gestão de cinco municípios, dentre eles Castanhal. Nas duas pesquisas era necessário aprofundar estudos no município de Castanhal, o que foi determinante para a escolha desse município. Castanhal conta com Lei específica para a carreira do Magistério desde o ano de 1999 (Lei Municipal nº 003) e com o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais do magistério aprovado em 2012 (Lei Municipal nº 026) e localização de fácil acesso por via terrestre⁸.

1.2 Problematização e justificativa

A carreira e a remuneração do magistério são aspectos importantes para as políticas públicas educacionais relacionadas à valorização do professor. Como marco regulatório dos mais importantes neste sentido, temos em 1988 a aprovação da Constituição Federal que traz como um de seus princípios a “Valorização dos profissionais da educação”. Em consequência, anos mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) reafirma este princípio e estabelece em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio de estatutos e planos de carreira que assegurem “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos

⁶ Essa pesquisa teve início em 2014 e previsão de término em 2018, sob a coordenação da Professora Dalva Valente Guimarães Gutierrez e conta com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFPA (PROPEP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem como objetivo analisar a configuração da carreira docente no Pará, tanto em âmbito de rede pública de ensino estadual quanto dos vários municípios paraenses, para evidenciar as tendências e especificidades da carreira docente no contexto amazônico.

⁷ Esta pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/ICED/UFPA) tinha por objetivo a análise do Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios de três Estados Brasileiros: Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. Os cinco municípios paraenses eram: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e **Castanhal**. Por meio da pesquisa avaliou-se a implementação das quatro dimensões PAR nas redes municipais: a) Gestão educacional; b) Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; c) Práticas pedagógicas e avaliação; d) Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

⁸ Castanhal encontra-se localizada a aproximadamente 65 km da capital Belém, e possui linhas de transporte terrestre regulares diariamente.

(...); piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; (...) condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Essa legislação enfatiza elementos essenciais para o reconhecimento social da profissão de professor.

A valorização do professor foi ainda destaque na Emenda Constitucional nº 14/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef⁹. A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que o regulamentou determinava em seu art. 9º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério no prazo de seis meses a partir da vigência da Lei, de modo que fosse assegurada remuneração condigna para os professores do ensino fundamental público em efetivo exercício no magistério; estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino. Esses planos deveriam ser elaborados de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE. Tais diretrizes foram aprovadas somente no ano seguinte por meio da Resolução CNE/CEB nº 03, de 08 de outubro de 1997 e foram as primeiras instituídas no país. Todavia, essas diretrizes eram restritas à orientação de planos de carreira para professores que atuavam no ensino fundamental, não abrangendo portanto, toda a educação básica.

Em 2001, conforme legalmente previsto na CF de 1988 e LDB e, após acirradas disputas em torno de projetos de educação diversos (DOURADO, 2010 e BOLLMANN, 2010) foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que trazia como uma de suas premissas a concepção de que a melhoria da qualidade do ensino como compromisso da Nação brasileira não poderia prescindir da valorização do magistério. A valorização do magistério sinalizado no PNE (2001-2010) envolvia a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho enfatizando a necessidade de composição da jornada que incluísse tempo para planejamento e formação em serviço, salário digno, com piso salarial próprio e carreira estruturada.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Fundeb¹⁰ trouxe uma concepção de valorização mais abrangente que aquela instituída pelo Fundef, pois incluiu todos os

⁹ O Fundef foi regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, descrito nessa lei como um fundo de natureza contábil com previsão de 10 anos de duração. Esse fundo abrangia apenas o financiamento do ensino fundamental.

¹⁰ O Fundeb foi criado pela EC nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e permanecerá em vigor até 31 de dezembro de 2020. Este fundo também é de natureza contábil e abrange todas as etapas da educação básica.

profissionais da educação básica¹¹. A lei de regulamentação do Fundeb (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) define em seu art. 40 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 remuneração condigna e a integração do trabalho individual junto à proposta pedagógica da escola, além de contemplar a capacitação profissional em serviço e fixar prazo para que se criasse lei específica sobre o piso salarial profissional do magistério.

Para dar consequência a essas legislações, no ano de 2008 se instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, o valor mínimo nacional que o profissional do magistério com formação em nível médio com jornada de 40 horas semanais receberia na prestação pelo serviço público ao sistema de ensino. Tais dispositivos oriundos da LDB, da lei de regulamentação do Fundeb e da lei de criação do PSPN propiciaram a aprovação de novas diretrizes nacionais para adequação ou elaboração de planos de carreira e remuneração que abrangessem todos os profissionais e etapas da educação básica, o que ocorreu por meio da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de maio de 2009.

As discussões em torno da aprovação do atual PNE trouxeram ao cenário nacional novas propostas de valorização dos profissionais da educação. Por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o novo PNE com vigência de 10 anos se compromete em valorizar o profissional do magistério ao equiparar o seu rendimento médio aos demais profissionais de escolaridade equivalente; assegurar no prazo de 2 anos a existência de planos de carreira de professores em todos os estados e municípios que ainda não o aprovaram, garantir licença remunerada para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, incentivar o cumprimento da jornada de trabalho em único estabelecimento de ensino, garantir a evolução remuneratória.

É importante salientar a necessidade de reconhecimento profissional do trabalho realizado pelo professor, haja vista não apenas as exigências de preparo deste profissional (domínio de conhecimentos gerais e específicos, metodologias de ensino, compreensão psicopedagógica do desenvolvimento humano, etc), mas também a importância do magistério para o crescimento do ser social, pois “sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais” (GATTI, 2012, p. 94).

¹¹ De acordo com o Art. 61 da LDB, os profissionais da educação são: professores habilitados em nível médio ou superior para atuar nas etapas da educação básica e trabalhadores em educação com diploma de pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, com títulos de pós-graduação nas mesmas áreas.

A luta dos professores incluem diversas reivindicações que englobam conjuntamente eixos que compõem a sua valorização como a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho de forma inter-relacionada (VICENTINI; LUGLI, 2009). Assim, no documento base da Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹² de 2014 Noronha (2014) ratificou o diagnóstico de que há um processo de desvalorização dos professores que só poderá ser minimizada com políticas que contemplem carreira adequada, remuneração justa e condições de trabalho, dentre outros fatores, como afirma:

Hoje, há um consenso quanto à situação de desvalorização do magistério na educação pública, que só poderá ser revertida na medida em que se assegurem ao professor, entre outras: carreira adequada (que valorize o trabalho em sala de aula e permita ao professor chegar aos níveis salariais mais elevados), salários justos, condições de trabalho e formação continuada no próprio local de trabalho, dentro de sua jornada de trabalho (p. 184).

Nesse sentido, a desvalorização do magistério no contexto de diversidades e heterogeneidades políticas, econômicas e sociais interfere no exercício da docência, a exemplo disso, destaca-se a rede municipal de ensino de Castanhal-PA, cujos profissionais da educação historicamente, quanto organização sindical, lutam em prol de valorização da profissão e melhores condições de trabalho. Dentre uma das consequências dessas mobilizações, tem-se a implementação do plano de carreira da rede municipal de ensino de Castanhal-PA em 1999.

A respeito da desvalorização do magistério, vários autores (GATTI e BARRETO, 2009; GUTIERRES et al, 2013; GURGEL e JÚNIOR, 2013; GEMAQUE, 2014; JACOMINI, MINHOTO e CAMARGO, 2012) vêm apontando a necessidade de expansão e aprofundamento de estudos a respeito da carreira e da remuneração de professores no país dada a grande diversidade de condições econômicas, políticas e sociais de cada ente federativo, o que implica em diferentes formatos de carreiras e em consequência, desigualdade em relação à remuneração dos professores.

Nesta perspectiva, o advento da política de fundos (implementação do Fundef em todo o Brasil a partir de 1998 e do Fundeb a partir de 2007) e ainda a aprovação do PSPN a partir

¹² As Conferências Nacionais de Educação começaram a acontecer a partir de 2010 com essa denominação. A CONAE é precedida pelas Conferências Municipais, Conferências Estaduais e Conferência Distrital de Educação, e é organizada por eixos temáticos como: Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Educação, trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; e Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos. Informações disponibilizadas no site: <http://conae.mec.gov.br>.

de 2008, se por um lado incentivam a valorização do professor estimulando a criação de Planos de Carreira conforme Diretrizes emanadas do MEC (durante o Fundef, a Resolução nº 03/1997; a partir do Fundeb, a Resolução nº 02/2009), por outro nem sempre levam em conta essas disparidades regionais e locais para concretizar as promessas de valorização docente presentes nessas legislações.

A partir de levantamento das produções sobre a temática em teses, dissertações e artigos publicados nos dez últimos anos (2007 a 2016), verificamos que vários estudos relativos à carreira e à remuneração docente vêm sendo desenvolvidos no país. Para a realização do estado da arte¹³ foram pesquisadas as teses e dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴; os artigos publicados nas edições da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)¹⁵; na Revista Educação em Foco¹⁶; na Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA)¹⁷; as dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA)¹⁸ e os trabalhos de Comunicação Oral da

¹³ O estudo denominado de *estado da arte*, também pode ser definido como *estado do conhecimento*, possui um caráter bibliográfico e traz como desafio o mapeamento e a discussão das produções acadêmicas nas diferentes áreas do conhecimento, para tentar “responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (FERREIRA, 2002, p. 258).

¹⁴ O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual oficialmente lançada no ano de 2000 pelo Ministério da Educação (MEC) para a população brasileira, com a presença de trabalhos dos tipos: artigos, dissertações, teses, dentre outros (<http://periodicos.capes.gov.br>).

¹⁵ A RBPAAE, tem sua origem na forma impressa desde 1983, encontra-se atrelada a ANPAE para difundir estudos e experiências educacionais do campo da gestão da educação e do processo de planejamento, formulação e avaliação de políticas educacionais. Esta é distribuída aos associados efetivos da ANPAE, assinantes individuais e institucionais (<http://seer.ufrgs.br/rbpae>).

¹⁶ A Revista Educação em Foco é um periódico científico de acesso livre do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Sua origem *online* foi em 1995 e atualmente, apresenta suas publicações quadrimestrais sobre as diversas áreas do campo educacional (<http://revista.uemg.br>).

¹⁷ A Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA) é um periódico online, de acesso livre e imediato, que possui publicação anual e possibilita gratuitamente a disponibilidade de estudos e pesquisas na área de Financiamento em Educação ou em áreas correlatas pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca>).

¹⁸ O PPGED/UFGPA iniciou suas atividades na década de 1970, mas somente em 2003 teve o curso de Mestrado aprovado pela CAPES e em 2008 a aprovação do curso de Doutorado em Educação, nas Linhas de Pesquisas: Políticas Públicas Educacionais; Educação, Cultura e Sociedade; e Formação de Professores, Trabalho Docentes, Teorias e Práticas Educacionais (site <http://www.ppged.com.br>).

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)¹⁹ e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)²⁰.

A seleção das produções nas bases de dados foi feita a partir das seguintes palavras-chaves presentes nos títulos dos trabalhos: Carreira do Professor, Remuneração Docente e Valorização do Magistério, cujo quantitativo segundo cada base de dados pode ser observado no Anexo I.

Após o levantamento de acordo com as palavras-chaves (Anexo II), foram destacados e analisados os seus resumos, e chegou-se aos seguintes resultados: sobre a categoria Carreira do Professor foram encontrados 43 trabalhos que enfatizam a carreira do professor em suas singularidades, focalizando discussões sobre a configuração da carreira, com ênfase para as legislações que asseguram os direitos dos profissionais da educação, a carreira e a remuneração conjuntamente e a análise dos planos de cargos, carreira e remuneração dos professores de redes estaduais e municipais do ensino brasileiro; sobre a categoria Remuneração Docente foram encontrados 44 trabalhos que se referem à composição da Remuneração Docente, à política salarial e ao piso salarial; as demais produções (16) versam sobre a generalidade de conceitos e indicadores que compõem a valorização do magistério da educação básica pública.

O levantamento realizado nos permitiu constatar que embora tenha havido crescimento dos estudos sobre o tema ao longo desses dez anos, ainda são relativamente poucos os trabalhos, considerando os 27 estados brasileiros e as mais de 5.500 redes municipais de educação. Especificamente abordando o tema relacionado à rede estadual do Pará e seus municípios foram encontrados 37 trabalhos, sendo 24 artigos, 13 dissertações. No entanto, nenhum desses trabalhos encontrados no período de 2007 a 2016 abordam especificamente a carreira e a remuneração do magistério no município de Castanhal, razão porque propusemos analisar as mudanças na carreira e na remuneração dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional–PSPN, na perspectiva de verificar se essas mudanças impactaram no sentido de valorizar os professores.

Sobre a configuração da carreira do magistério entende-se como o conjunto de documentos legais que garantem direitos para o percurso do profissional da educação, ou seja,

¹⁹ A ANPAE foi fundada em 1961 e realiza Simpósios Brasileiros e Congressos Internacionais a cada dois anos e é considerada como uma das mais antigas na América Latina (<http://www.anpae.org.br>).

²⁰ A ANPED foi fundada em 1978 quando também ocorreu a primeira Reunião Científica Nacional na Universidade Federal do Ceará-UFC. Até 2013, as reuniões aconteciam anualmente e a partir deste ano passaram a ocorrer no intervalo de dois anos (<http://www.anped.org.br>).

a carreira do magistério é “configurada pelo Estatuto, Leis complementares e Portarias, assegura direitos aos profissionais do magistério público que os coloca em posição isonômica com outros funcionários públicos, como: férias, licenças; qualificação profissional; progressão; adicionais” (GEMAQUE; CARVALHO; MENDES, 2012, p. 229-230).

O estado do Pará é considerado o segundo maior estado do país em termos de extensão territorial com uma área de 1.247.954.666 km², ocupando 14,6% do território brasileiro e é constituído por doze regiões²¹ e 144 municípios, cada um com sua especificidade educacional. Castanhal se configura como o município de maior destaque dentre os dezoito municípios que compõem a região Guamá²² em termos populacionais com 173.149 habitantes segundo o Censo do IBGE de 2010, em termos econômicos²³ e políticos por sua centralidade na região. Além disso, Castanhal é um município de grande tradição em termos de organização educacional, destacando-se como um dos primeiros no Pará a criar sistema próprio de educação²⁴. Assim, no decorrer da política de fundos e no período de criação e implementação do PSPN teve aprovadas duas legislações sobre carreira e remuneração de professores, a Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999 e a Lei Municipal nº 026, de 10 de maio de 2012.

Diante deste cenário, a pesquisa pretendeu-se responder à seguinte questão: Quais as mudanças na configuração da carreira e da remuneração docente dos professores da educação básica da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN? Em função dessa pergunta procurou-se responder a outras complementares: Como vem se estruturando as políticas públicas de carreira, remuneração e trabalho docente no contexto do capitalismo? Quais as principais políticas de valorização do magistério com enfoque na carreira e remuneração no contexto brasileiro pós 1990? Como se configurou a carreira e a remuneração nos planos de carreira e remuneração dos professores da rede municipal de ensino de Castanhal-PA?

²¹ As doze regiões paraenses, segundo a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA são as seguintes: Baixo Amazonas, Tocantins, Marajó, Tapajós, Metropolitana, Xingu, Araguaia, Carajás, Guamá, Lago de Tucuruí, Rio Caeté e Rio Capim.

²² A Região Guamá é composta pelos municípios de Castanhal, Colares, Curuçá, Igarapé-açu, Inhangapi, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Vigia.

²³ Castanhal é referência econômica na região por figurar entre os dez municípios paraenses com PIB mais altos, por ser a cidade mais industrializada e empreendedora da Região e deter 22% das indústrias processadora de frutas do estado.

²⁴ A Secretaria Municipal de Educação foi criada em 1967 por meio da Lei Municipal nº 1.721 de 17 de abril de 1967.

Tendo em vista tais questões elegemos como **objetivo geral**: Analisar as mudanças na configuração da carreira e da remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Deste derivaram os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a estruturação das políticas públicas de carreira, remuneração e trabalho docente no contexto do capitalismo;
- Analisar as principais políticas de valorização do magistério com enfoque na carreira e remuneração no contexto brasileiro pós 1990;
- Verificar a configuração da carreira e da remuneração nos planos de carreira dos professores da rede municipal de ensino de Castanhal-PA.

1.3. Referencial Teórico-Metodológico

Parte-se do princípio de que uma política não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, sendo fruto de múltiplas determinações (TRIVIÑOS, 1987), nas quais diferentes sujeitos e grupos sociais se inter-relacionam e por meio dessa correlação de forças forjam as políticas sociais (VIEIRA, 1992). Por conseguinte, entende-se que a carreira e a remuneração do magistério que vem se desenvolvendo na rede municipal de Castanhal resulta dessas múltiplas determinações em meio a uma sociedade constituída por classes que defendem interesses antagônicos.

Assim, uma política é sempre resultante das inúmeras lutas entre a classe trabalhadora e a classe que detém os meios de produção e, por conseguinte a hegemonia política. A classe hegemônica luta de modo a desfavorecer a emancipação da classe trabalhadora por meio de diversas formas como afirmam Marx e Engels (1986):

os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante (MARX; ENGELS, 1986, p. 29).

Nesse sentido, para esses autores, a classe dominante detém os meios de produção. Em decorrência dessa situação o modelo de Estado, em seu contexto histórico, atende predominante a burguesia, pois esta faz prevalecer o seu domínio econômico e político, visto que a “burguesia em ascensão progressivamente usou seu poder do dinheiro para influenciar e

reconstituir as formas do Estado, em última análise assumindo uma influência dominante sobre as instituições militares e administrativas, além dos sistemas jurídicos” (HARVEY, 2011, p. 46).

Assim, no contexto do capitalismo, o tipo de educação que emerge nesse modelo de produção é aquela que formará o homem para o capital humano com conhecimentos e habilidades para atuar na economia e na reprodução de uma ideologia pensada pela burguesia. Mas pelo fato da disputa hegemônica constituir as relações sociais, os sujeitos tendem a se organizar de acordo com os interesses de uma determinada classe (FRIGOTTO, 1996).

Em síntese, o domínio da classe hegemônica acontece tanto no campo político quanto no campo ideológico e prevalece nos espaços educativos por estes serem os formadores das gerações futuras. Por outro lado, justamente pelas contradições que a sociedade encerra, para contrapor o domínio da burguesia, o homem como ser social e movido por suas necessidades materiais é capaz de criar a sua realidade e transformar o seu contexto dentro do conjunto de mediações e determinações no qual está inserido. Assim, ainda que a educação formal faça “parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua [atue] na reprodução da ideologia dominante”, essa mesma educação pode ser utilizada como um “espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais” (GAMBOA, 2000, p. 104).

Neste caso, a produção de conhecimentos faz parte desse movimento em que estão inseridos o sujeito e o objeto. Assim, optou-se por uma aproximação com a abordagem do materialismo histórico-dialético uma vez que, conforme Krapívine (1986) esta abordagem permite compreender o desenvolvimento dos acontecimentos por meio do seu movimento, pois essa dinamicidade permite a interação temporal do presente com o passado e a interação espacial em várias dimensões, onde qualquer alteração no processo tende a provocar modificações no objeto e, conseqüentemente a transformação da realidade social. A respeito da reciprocidade entre sujeitos e objeto no processo de conhecimento e suas implicações para a transformação social Severino (2007) afirma que:

[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação a prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (p. 116).

Depreende-se portanto, que o conhecimento potencializa o compromisso com a transformação social, ou seja, não basta apenas conhecer, é preciso transformar a realidade

que nos rodeia, o que se caracteriza como práxis humana, ação histórica e social. Nesse sentido, a escolha pela abordagem do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa, perpassa por ser este “uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (o materialismo dialético) e a sua especificação em face da sociedade (o materialismo histórico)” (NETTO, 2011, p.12). Ou seja, essa abordagem possibilita o estudo do objeto no contexto econômico, político e social que o engendra, na perspectiva de sua transformação.

Nessa perspectiva, Frigotto (2000) afirma que um estudo com esse método permite a apreensão total da realidade, de modo que do ponto de vista histórico se encontra vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida e deve “dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (p. 73). Assim, tenta-se utilizar as categorias da contradição, mediação e totalidade como bases para compreender o contexto das transformações sociais que resultaram na elaboração e na implementação do plano de carreira e remuneração da rede municipal de ensino de Castanhal-PA.

A contradição envolve a concepção de que o ser social “são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si” (GIL, 1991, p.13). A esse respeito entendemos que os “acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes” (BOTTOMORE, 2013, p. 411) são fruto dessas contradições.

Em face disso, concebemos que o processo de constituição da carreira e de remuneração do magistério em Castanhal-PA é fruto de disputas entre os que representam a classe trabalhadora, no caso os professores e suas representações e o governo municipal, que no contexto, representa o Estado.

A categoria da mediação nos possibilita a compreensão de que os processos societários não acontecem de forma espontânea, mas são mediados pelo trabalho humano, visto que o homem contribui para a sua própria reconstrução, como afirma Marx (1983):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a

ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Neste caso, o primeiro pressuposto para o desenvolvimento histórico da humanidade parte das condições reais de existência dos próprios seres humanos que são constituídas “[...] pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações a que ela obriga com o resto da natureza [...]. Toda a historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história” (MARX e ENGELS, 1986, p. 4).

Nesta perspectiva, há que se compreender a criação e implementação da carreira e da remuneração de professores da educação básica na rede municipal em Castanhal como parte desse processo de intervenção e ao mesmo tempo recriação dos sujeitos históricos em seus processos de luta pela sobrevivência.

A totalidade como categoria para o conhecimento do real implica na compreensão de que no mundo tudo está inter-relacionado, pois a “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1979, p. 44). E esse processo é indivisível, pois conforme Kosik (1976) “do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante” (p. 41), ou seja, é preciso buscar não apenas as aparências, mas a essência do objeto, buscar suas causas, conexões, enfim, analisar o seu desenvolvimento de forma a relacionar os acontecimentos que o envolvem. Isto porque segundo Gil (1991) “para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões” (p. 32).

Nessa perspectiva, tentamos fazer a leitura do objeto mudanças da configuração da carreira e da remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino do município de Castanhal-PA de modo a compreendê-lo situado no contexto político, social e econômico uma vez que este não pode ser concebido como um fenômeno isolado e sim constituído pelas interações de determinantes espaciais e temporais. Com isso, salienta-se a historicidade local que possibilitou a existência de múltiplas carreiras e diferentes remunerações ao longo do tempo procurando fazer as conexões com os acontecimentos nacionais e internacionais.

1.4 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos de coletas de informações foram basicamente dois: a revisão bibliográfica e a análise documental. Inicialmente partiu-se do levantamento prévio das produções científicas publicadas nas bases de dados no sítio da internet (ANPAE, ANPED, CAPES, Educação em Foco, FINEDUCA, PPGED, RBPAE), por ser caracterizado como um dos primeiros passos em qualquer pesquisa científica. Este tem a finalidade de recolher as informações prévias, sobre o objeto a ser investigado.

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de back-ground ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 57).

Com o levantamento das produções científicas nas fontes online, realizou-se a leitura das análises aferidas pelos autores, as quais reforçaram o pensamento sobre a existência de múltiplas carreiras e remunerações, dada a heterogeneidade brasileira em busca de atender a especificidade de cada ente federado, apesar dos direcionamentos nacionais disponibilizados nas legislações educacionais. A respeito desse tipo de pesquisa, Lakatos e Marconi (2001) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicada, quer gravadas (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 66).

A coleta de informações sobre o contexto político, social e econômico brasileiro que envolve as políticas públicas educacionais para a carreira e a remuneração do magistério da educação básica foi feita com base em autores que discutem o tema como Harvey (2008, 2011), Azevedo (2006); Peroni e Arião (2004), Behring (2008), Hobsbawm (1995), Antunes (2009, 2011), Jacomi e Penna (2016) Abrucio (2007, 2010), Bresser-Pereira (1998), Frigotto (1996), Cabral Neto e Oliveira (2006), dentre outros. No que se refere às políticas de valorização do magistério no contexto brasileiro pós 1990, além da legislação nacional foram utilizados autores como: Edinir e Bassi (2009), Pinto (2007), Camargo e Jacomini (2009), Gatti e Barreto (2009), Davies (2017), Gemaque, Picanço e Mendes (2010), Noronha (2016), Monlevade (2010), Morduchowicz (2003), Abeu e Balzano (1998), dentre outros. E para abordar especificamente a carreira e a remuneração dos professores da educação básica no

município de Castanhal-PA, além das fontes documentais locais, utilizou-se autores como: Gutierrez e Rolim (2016), Reis e Damasceno (2000), dentre outros.

A Pesquisa documental visa o “registro e sistematização de dados, informações, colocando-o em condições de análise por parte do pesquisador [...]” (SEVERINO, 2007, p. 124). Assim, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1991, 73). De acordo com Lakatos e Marconi (2001), esse tipo de pesquisa apresenta três variáveis de fontes, que são: fontes escritas ou não; fontes primárias (feita pelo autor) ou secundárias (feita por outras pessoas); contemporâneas (feito na ocasião) ou retrospectivas (feito após o acontecimento). As variáveis da pesquisa documental utilizadas neste estudo foram os documentos escritos por fontes secundárias, contemporânea e retrospectiva, em âmbito local e nacional. Para Lüdke e André (1986), os documentos:

(...) constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Em relação aos documentos legislativos, utilizaram-se as legislações educacionais em âmbito nacional²⁵ e local que abordam a política de carreira e de remuneração docente. O quadro 01 a seguir expõe os documentos das políticas educacionais para a carreira e a remuneração dos profissionais da educação de Castanhal-PA que foram analisados neste estudo.

QUADRO 01: Castanhal – Legislação sobre Carreira e Remuneração de professores da rede municipal de Castanhal

Legislação	Ementa
Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999	Modifica a estrutura de cargos e remuneração, estatuto dos servidores públicos, do magistério e o gerenciamento previdenciário do município; e determina outras providências.
Lei Municipal nº 026, de 10 de maio de 2012	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal-PA.

Fonte: *Site* da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA.

No que diz respeito aos dados referentes à caracterização do município (aspectos: históricos, econômicos, financeiros, políticos e sociais) e da rede pública municipal de educação de Castanhal-PA, estes foram coletados por meio de *sites* institucionais

²⁵ Entre outras legislações nacionais, foram analisadas as seguintes: Lei nº 4.024 que regulamentou o Fundef, a Lei nº 9.394 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 3/1997 que fixa as Diretrizes Nacionais de Carreira Docente, a Lei nº 11.494 que regulamentou o Fundeb e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que fixa as Diretrizes Nacionais de Carreira Docente.

governamentais, tais como: Cultiveduca, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Para melhor precisar a situação dos professores em Castanhal utilizou-se ainda a coleta de dados baseada nos jornais eletrônicos veiculados pelo sindicato de professores de Castanhal – SINTEPP-Subsede Castanhal-PA, documentos jurídicos e técnicos tais como as Atas de reuniões realizadas por essa entidade, bem como os contracheques dos professores da educação básica com formação em nível superior relativos aos anos de 2012 a 2017, visto que não há mais ingresso de professores com formação em nível médio, e os que existem são em quantidade residual.

1.5 Organização da dissertação

A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. O primeiro, intitulado “**As políticas de carreira, remuneração e trabalho docente no contexto do capitalismo**” apresenta uma breve contextualização da crise desse sistema econômico e suas repercussões no papel dos entes federativos enquanto implementadores de políticas educacionais, mais especificamente, nas políticas de carreira, de remuneração e de condições de trabalho do professor, na tentativa de buscar o contexto internacional em que essas políticas são engendradas.

No segundo capítulo, denominado “**A carreira e a remuneração de professores: políticas de valorização do professor no contexto brasileiro pós 1990**”, analisa-se as políticas de valorização do professor materializadas na legislação educacional brasileira, especialmente as políticas de fundo (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Fundeb), os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, e a diretrizes nacionais de carreira que subsidiaram a elaboração e a implementação dos planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da rede pública de ensino dos entes federativo no período, no caso, as oriundas da Resolução CNE/CEB nº 03, de 08 de outubro de 1997 e da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de maio de 2009. Com esse capítulo, busca-se evidenciar as mudanças na carreira e na remuneração de

professores pleiteadas pela legislação nacional oriundas da política de financiamento da educação, dos Planos Nacionais de Educação, do PSPN e de Diretrizes de Carreira.

O terceiro capítulo traz a discussão sobre a carreira e a remuneração dos professores da educação básica da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA, com o seguinte título **“A carreira e a remuneração dos professores nos planos de carreira da rede pública de ensino do município de Castanhal-PA”**. Neste item caracteriza-se o município de Castanhal em seus aspectos gerais; a estrutura do atendimento educacional por dependência administrativa, com ênfase na rede pública municipal de educação; o processo de organização dos professores em associações e sindicato na luta pela sua valorização profissional. Por fim, neste item demonstra-se a configuração da carreira e da remuneração dos Professores da educação básica de Castanhal nos planos de carreira dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino segundo a Lei nº Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999 e a Lei Municipal nº 026, de 10 de maio de 2012, estabelecendo comparações entre elas e identificando aspectos que expressem possíveis mudanças decorrentes da legislação nacional e do contexto local.

Por fim, nas considerações finais, procurou-se responder à pergunta central que motivou este estudo: Quais as mudanças na estrutura da carreira e na composição da remuneração docente dos professores da educação básica da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN? A perspectiva é de que o estudo, ao situar aspectos contraditórios das políticas formuladas em âmbito nacional e implementadas em nível local em função da heterogeneidade do federalismo brasileiro, possa vir a contribuir com essa discussão não apenas no meio acadêmico, mas também no campo sindical e outros que se interessem pelo assunto.

CAPÍTULO 1

AS POLÍTICAS DE CARREIRA, REMUNERAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO.

Neste primeiro capítulo, propôs-se apresentar as análises em sentido macro referentes aos aspectos que contribuem diretamente para a formulação das políticas públicas sociais nos países periféricos a partir dos anos de 1970, com destaque àquelas que envolvem a educação e a implementação de políticas públicas voltadas para a carreira, a remuneração e as condições de trabalho do profissional da educação.

A perspectiva é de elucidar o papel que o sistema capitalista por meio do modelo econômico neoliberal ou neoliberalismo²⁶ e da reestruturação produtiva vem realizando para manter sua hegemonia.

O capítulo contém quatro tópicos que abordam: a) A crise do capitalismo e as suas interferências para a carreira, a remuneração e o trabalho docente; b) Os organismos internacionais e influência no desenvolvimento do profissional no exercício da docência; c) A precarização da profissão do magistério; e por fim, d) O papel dos entes federativos para a carreira, remuneração e trabalho docente.

1.1 A crise do Capitalismo e as suas interferências para a carreira, a remuneração e o trabalho docente

O período marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial até o início dos anos de 1970 foi conhecido como a “Era de Ouro” ou “os Anos Dourados” para os países capitalistas desenvolvidos, nesse momento de crescimento econômico criou-se uma economia mundial única, integrada e universal, que cresceu em paralelo a produtividade trabalhista, com emprego, gastos públicos no setor social (infraestrutura, educação, saúde e segurança) e aumento da renda *per capita*. Sobre a “Era de Ouro” do capitalismo Hobsbawm (1995) sinaliza que o crescimento econômico e a transformação social com a eliminação da pobreza, desemprego em massa, miséria e instabilidade nos Estados capitalistas foi possível devido ao consenso “de que a economia de empresa privada precisava ser salva de si mesma para

²⁶ David Harvey (2008) define o neoliberalismo como “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (p. 6).

sobreviver” (p. 214) nesses países em busca de crescente produção e comércio externo, com emprego, industrialização e modernização.

José Fiori (1997) em seu texto “Estado do Bem-Estar Social: padrões e crises” destaca a partir dos vários estudos de Claus Off quatro viabilidades cronológicas para a expansão do Estado do Bem-Estar Social, também conhecido como *Welfare State*. A primeira foi a manifestação da constituição de fatores materiais e econômicos; a segunda relacionava o compartilhamento da abertura espacial para a conciliação do desenvolvimento dessa política de Estado e a estabilidade da economia internacional; a terceira constituía-se pelo “clima” de solidariedade nacional entre os países da Segunda Guerra Mundial; e a quarta viabilidade foi por meio do avanço da democracia partidária e de massa, a qual permitia - nos países centrais, como por exemplo: Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra e Itália - as reivindicações dos trabalhadores no desenvolvimento do *Welfare State*, fase que possibilitou o avanço de direitos aos cidadãos e da democracia, permeado pela mobilização e luta sindical da classe trabalhadora.

A partir da expansão da riqueza econômica advinda com a “Era de Ouro”, os países capitalistas desenvolvidos passaram a investir nos ideais keynesianos²⁷ com políticas do Bem-Estar Social, *Welfare State*, de objetivo social ao crescimento, equidade e pleno emprego aos seus cidadãos. Entretanto, ao longo dos anos, o investimento maciço desses Estados nas políticas do Bem-Estar Social não foi acompanhado pelo crescimento econômico, principalmente na década de 1970, a exemplo os Estado Unidos com o seu sistema capitalista que passou por crise estrutural, alcançada internacionalmente, por meio do aumento valorativo do petróleo e da desvalorização do dólar (HOBSBAWM, 1995).

Conforme o pensamento de Hobsbawm (1995), os problemas econômicos dos países capitalistas desenvolvidos nas décadas de 1970 e 1980 não mais estavam relacionados à “Era de Ouro”, uma vez que o sistema de produção havia sido transformado pela revolução tecnológica, globalizado ou “transnacionalizado”. A nova tendência econômica industrializada via a necessidade de substituir o trabalho humano pelo das máquinas, em consequência expande-se o desemprego em massa, além da política de privatização e o livre mercado. É nesse contexto que os países desenvolvidos criam novas formas de intervenção para enfrentar os resultados da crise fiscal que se alastrou mundialmente.

²⁷ Os ideais keynesianos englobavam os altos salários, o pleno emprego e o Estado do Bem-estar social, fatores que criaram a demanda de consumo na economia da “Era de Ouro” do Capitalismo (HOBSBAWM, 1995).

Entre os resultados da crise estrutural nos anos de 1970 encontravam-se a perda dos empregos formais, a diminuição dos investimentos bancários e a quebra de negócios empreendedores que refletiu na crise fiscal do Estado, pois o este reduziu os gastos públicos com o setor social: infraestrutura, educação, saúde e segurança. Percebe-se então, que ao longo da história do modelo de produção capitalista, muito esforço tem sido feito para mantê-lo predominante.

Harvey (2011) destaca como ponto principal para a manutenção do capitalismo a redução da distância e dos obstáculos para a circulação de mercadorias, dentre os quais sinaliza que:

Inovações nos transportes e comunicações têm sido cruciais. Aumentar a abertura das fronteiras do Estado ao comércio e finanças, assinar acordos de livre comércio e garantir um bom enquadramento jurídico para o comércio internacional também são vistos como essenciais a longo prazo (p. 42).

Nessa perspectiva, a forma encontrada por diversos países desenvolvidos para a superação da crise na década de 1970, resultou na implantação do modelo econômico pautado nos ideais da política neoliberal²⁸, a qual daria a resposta para a crise estrutural e fiscal do capitalismo. Nesse sentido, o Estado precisaria ser reestruturado e as relações internacionais reestabelecidas. Esse novo modelo de economia ganhou espaço na transformação político-econômica da sociedade, instituindo uma nova forma de pensar a administração para o bem-estar humano que, de acordo com David Harvey (2008), estaria vinculado à propriedade privada, livre comércio e livre mercado. Nesse contexto, caberia ao Estado a função de “criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem [teria] de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro” (p. 6), além de intervir de forma ativa na política e “estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.)” (p. 10). Entretanto, importa ressaltar que nem todos os países desenvolvidos optaram por internalizar totalmente as concepções neoliberais, adotando-as apenas quando “facilitam a competição entre empresas, corporações e entidades territoriais, aceitam as regras do livre comércio e recorrem a mercados de exportação abertos” (HARVEY, 2008, p.41).

²⁸ Os ideais das políticas neoliberais estavam pautados na crítica econômica e política da “Era de Ouro”, pois o modelo adotado nesse período que dificultavam o controle da inflação, o corte de gastos pelo Estado e empresas privadas (HOBSBAWM, 1995).

A política neoliberal conduziria a economia pela “mão invisível”²⁹ do mercado, com vista à redução do bem-estar social ao proporcionar o papel do Estado como regulador do capital e do trabalho e como controlador das políticas intervencionistas, diferente dos ideais keynesinos com exercício público de proteção social.

Em conformidade ao período de recuperação para reerguer o modelo de produção capitalista a partir da nova conjuntura do neoliberalismo, Harvey (2011) sinaliza a criação de instituições com a mesma função do Estado pelos países capitalistas desenvolvidos, a fim de estabilizar as relações internacionais de maneira eficaz, além de facilitar e regulamentar o fluxo de capital, dado o aumento da desigualdade econômica. Destaca-se com isso, a Organização das Nações Unidas (ONU)³⁰, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)³¹, o Banco Mundial (BM)³², a Organização Mundial do Comércio (OMC)³³, o Fundo Monetário Internacional (FMI)³⁴ e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁵, que intervíram, como missões prioritárias dessas instituições financeira internacionais, naqueles Estados que não obtiverem êxito para favorecer o mercado econômico mundial, conforme apresenta Harvey (2011), quando menciona algumas medidas para esses “Estados fracassados”:

O que fazer com os “Estados fracassados” e como garantir a criação de “um bom clima de negócios” (incluindo a supressão da corrupção e da ilegalidade), portanto, tornaram-se missões prioritárias das instituições financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, e também um projeto de vários braços das práticas imperialistas contemporâneas estadunidenses e europeia em muitas partes do mundo. Os acordos da OMC, por exemplo, codificam o “bom comportamento” para os Estados que os ratificaram (e muitos Estados não têm outra opção a não ser assinar se quiserem continuar a negociar com os EUA e a Europa), de tal forma a

²⁹ A “mão invisível” do mercado proposta por Adam Smith, na economia neoliberal, segundo Carnoy (1988) seria o distanciamento do Estado, no intuito de mantê-lo afastado da dinâmica nas relações sociais, “uma dinâmica que não somente não deveria sofrer interferência, mas exigiria, ao contrário, uma ‘loucura’ humana extrema para fazer retroceder significativamente sua capacidade inexorável de prover o ganho material coletivo [...]” (p. 39).

³⁰ A ONU é uma organização que busca o desenvolvimento humano e a promoção da paz mundial.

³¹ O BIRD é uma instituição financeira ligada a ONU e é conhecido também como BM, criado em 1944, com o objetivo de financiar projetos para recuperação econômica, por meio de empréstimos em longo prazo (SANDRONI, 1999).

³² O Banco Mundial é constituído por 189 países membros, o grupo é uma parceria global única: cinco instituições que trabalham para uma solução sustentável que reduzem a pobreza e constroem a prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento. Dentre os organismos internacionais destacam-se: o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Informações obtidas no site: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. (Tradução autoral).

³³ A OMC substitui o Acordo Geral sobre o Comércio e Tarifas (GATT).

³⁴ O FMI é uma organização financeira internacional criada em 1944, no intuito de promover cooperação monetária no mundo capitalista, com vista auxiliar os países que encontram-se com dificuldades para efetuar pagamentos internacionais (SANDRONI, 1999).

³⁵ A OCDE foi criada em 1961, com objetivo de incentivar o crescimento econômico e a estabilidade financeira, além de ajudar os países em desenvolvimento (SANDRONI, 1999).

favorecer as liberdades das corporações de fazer negócios sem regulação ou interferência estatal excessiva (p. 62-63).

O Estado se configura como um espaço de disputa, em que há dominação de uma classe e a submissão de outra na manifestação da relação de contradição e de interesse, que se evidencia quando este se ergue e se fortalece com o apoio de uma determinada classe social (HARVEY, 2011). Dessa forma, o Estado no contexto do capitalismo foi forjado pela ideologia da classe dominante que buscava garantir a propriedade privada e a privatização como resposta à crise estrutural do modo de produção capitalista em seu sistema sociometabólico, que segundo Antunes (2011):

O sistema sóciometabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que possibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem esse sistema. Não é suficiente, portanto, segundo Mészáros, eliminar um ou mesmo dois dos polos do sistema sóciometabólico do capital, mas é imperioso eliminar seus três pilares (p. 11).

Dessa forma, a crise do capitalismo com o seu sistema sóciometabólico formado por três dimensões (capital, trabalho assalariado e Estado) fundamentais e que se inter-relacionam. Pondera-se que essa crise do capitalismo foi vivenciada no Brasil no momento em que houve a desregulação, a privatização e certa ausência do Estado nas áreas do bem-estar social³⁶. Desse modo, Harvey (2008) considera que os “setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências)” (p. 38), pois “[...] a competição - entre indivíduos, entre empresas, entre entidades territoriais (cidades, regiões, países, grupos regionais) - é considerada a virtude primordial” (p. 38).

O modelo neoliberal considera o mercado como um dos fatores para a superação da crise do capitalismo e para a instauração do novo cenário econômico mundial ao adotar a redução do papel e das funções do Estado. E como consequências provocadas por essa nova conjuntura destaca-se o início da reestruturação da atuação do Estado com a formação do “Estado mínimo”, além da terceira via, da globalização e da reestruturação produtiva com a flexibilização da produção, a fim de possibilitar ao modelo gerencialista novas relações entre o Estado burguês com proletariado, mediante a lógica do mercado e do lucro, de modo que “o capitalismo prefere não produzir a produzir sem lucro” (BEHRING, 2008, p. 39).

³⁶ As áreas do bem-estar social no contexto do neoliberalismo tiveram pouca intervenção do Estado, e estes deveriam ser criados pela ação do mesmo se não existissem mercados (HARVEY, 2008).

Diante do cenário de crise do capital e do modelo de produção capitalista Antunes (2011) ressalta a caracterização feita pela diferença entre o modelo capitalista e o sistema de capital como fenômenos distintos na atuação do Estado, ao considerar que:

O sistema de capital segundo o autor, antecede o *capitalismo* e tem vigência também nas sociedades pós-capitalistas. O capitalismo é *uma* das formas possíveis da realização do capital, uma vez de suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada pela generalização da *subsunção real* do trabalho ao capital, que Marx denominava de capitalismo pleno. Assim como existia *capital* antes da generalização do capitalismo (de que são exemplos o capital mercantil, o capital usuário etc.), as formas recentes de sociometabolismo permitem constatar a continuidade do capital mesmo *após* o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, de que foram exemplos a URSS e demais países do Leste Europeu (p. 10).

Como forma de realização do capital, a revolução tecnológica e a organização da produção possibilitaram a chamada reestruturação produtiva. A inserção da mundialização da economia e novas estratégias empresariais combinadas ao novo processo de financeirização e ajuste neoliberal, buscavam desenvolver políticas públicas em vista de um novo modelo de relação entre o Estado e a sociedade, o que faz dar início à necessidade da reforma do Estado, conforme destaca Bresser-Pereira (1998):

As reformas indiscriminadamente chamadas neoliberais – o ajuste fiscal, a privatização, a liberação comercial, a desregulação, a reforma da administração pública – são, na verdade, quando bem sucedidas, reformas que fortalecem o Estado ao invés de enfraquecê-lo, desenvolvendo-lhe a governança democrática (p. 33).

Nessa perspectiva, a reforma no contexto neoliberal trouxe a reestruturação do Estado, ao fortalecer o seu papel na regulação de políticas públicas sociais e na sua forma “democrática de governo”, orientada o mercado. Esta nova doutrina econômica afetou também outras esferas da vida, pois “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2008, p. 6). Desse modo, para Harvey (2011),

o movimento neoliberal, que começou na década de 1970, por exemplo, constituiu uma agressão ideológica radical sobre o que o Estado deve ser. Na medida em que teve êxito (e muitas vezes não teve), levou a amplas mudanças patrocinadas pelo Estado na vida diária (a promoção do individualismo e de uma ética da responsabilidade pessoal contra um contexto de diminuição das assistências sociais estatais), bem como na dinâmica da acumulação do capital (p. 160).

Assim, as alterações ocorridas na atuação do Estado e na dinâmica de acumulação do capital foram reflexos advindos do novo modelo econômico. Este, por sua vez, foi marcado concomitantemente, com o período da revolução tecnológica e da reorganização do modelo de

produção para a acumulação flexível, característica padrão do modelo de produção toyotista³⁷, momento em que se trouxe a heterogeneização, a fragmentação e complexificação das classes trabalhadoras (BEHRING, 2008), dentre elas, a categoria dos professores.

Para Miranda (2013), a acumulação flexível como nova forma de regulamentação do trabalho possibilitou a emersão de acordos mais flexíveis, menor remuneração, perda de direitos sociais e a desvalorização do trabalhador, com produção em pequena escala pelo sistema *just in time*³⁸. Contudo, as novas tecnologias que resultaram no desemprego estrutural³⁹, nas demissões para a redução de pessoal, nas políticas de redução de salários e benefícios sociais e, de cortes nos serviços sociais, efeitos estes da acumulação flexível que foram complementados por Souza e Leite (2011).

Baseado em inovações tecnológicas, notadamente a microeletrônica; em um novo patamar de internacionalização do capital; na hegemonia dos princípios liberais de encolhimento do Estado e regulação pelo mercado; em outras formas de organização do trabalho; no aumento da competição empresarial, com novas exigências de conhecimento e qualificação profissional para os trabalhadores e à população em geral, este recente momento da acumulação terá profundas consequências sobre as condições de vida do conjunto da população, assim como sobre o trabalho do professor.

Nessa lógica, considera-se que para a sociedade moderna “o trabalho se submete a controles e aspiras a fins tidos como racionais que não podem distinguir-se dos meios necessários para atingi-los” (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 902). Para a categoria dos professores, assim como outras classes trabalhadoras, sofreu a precarização do mundo trabalhista com a reestruturação produtiva e a transformação do modelo fordista no keynesianismo com a realização de tarefas rotineiras (tradicionais), para o modelo toyotista nos ideais neoliberais com atividades inovadoras que exige do professor o aprimoramento contínuo, o seu envolvimento com as novas tecnologias e estratégias para superação dos cortes nos serviços básicos como da educação, como enfatiza Miranda (2013) quando relata que

os trabalhadores docentes precisam mediar uma situação de retração de investimentos públicos na educação, condições de trabalho precárias e cobrança de resultados positivos; as políticas educacionais elaboradas neste cenário

³⁷ Modelo de produção industrial de mercadorias que surgiu pós-Segunda Guerra Mundial e se expandiu a partir da década de 1970 com um sistema avançado de tecnologia e caracterizado por: mão-de-obra multifuncional, qualidade nos serviços (produtos e mão-de-obra), flexibilidade dos produtos para o mercado, controle do tempo e da matéria prima e por fim a diminuição do número de empregos.

³⁸ O termo *just in time* é utilizado para a produção industrial em pequena escala, de modo a ter um melhor aproveitamento do tempo de produção (ANTUNES, 2009).

³⁹ Momento marcado por Antunes (2009) como a destruição ou precarização da força de trabalho humano e degradação do meio ambiente, “na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital” (p. 227).

estabeleceram novos desafios à formação docente, atribuindo também a esses profissionais a responsabilidade de complementar sua formação inicial (p. 2).

A partir disso, a atribuição de um novo papel ao Estado brasileiro, como interventor e regulador, ou até mesmo manipulador com a “mão invisível”, das questões políticas, econômicas e sociais no país, evidencia o quão necessária foi à reestruturação da sua atuação para a superação da crise estrutural do capital e a inserção de uma nova ordem política e econômica, que perpassa pela lógica do mercado social. Contudo, Peroni (2000) sinaliza para o duplo movimento que ocorre com a reforma do papel do Estado:

se, por um lado, no processo de globalização o, os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação de forças internacional, por outro lado, está se expandindo, com uma velocidade cada vez maior, o “mercado de dinheiro sem Estado”, isso é, sem controle de nenhum governo nacional (p. 6).

Com a expansão do mercado em âmbito mundial sem o controle do governo, têm-se as demandas de questões econômicas, a política e a reforma do Estado brasileiro. Tais acontecimentos trazem profundas complicações para o provimento das políticas públicas. Uma política pública se situa no campo da ação pública (*policies*), um processo pelo qual são elaborados e implementados um conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado, isto é, dispositivos político-administrativos elaborados mediante o confronto da sociedade com representantes políticos, coordenados com os princípios de objetivos explícitos (MULLER; SUREL, 2002).

De acordo com Muller e Surel (2002) uma política pública pode conceituar-se como “fazer ‘política’ por outros meios. As políticas são constituídas por elementos de um processo mais global que corresponde a uma combinação de regulação política e de legitimação na sociedade” (p. 30), ou seja, qualquer política pública tem uma intencionalidade, pois para o governo fazê-la ele precisa primeiro avaliar todas as possibilidades para a execução.

As políticas públicas no Brasil pós a reforma do Estado brasileiro encontram-se fundamentadas na política neoliberal, as quais estão configuradas com os planos de ajuste fiscal/estrutural iniciado nos anos de 1990, sob as influências do Consenso de Washington de 1989⁴⁰, presentes na modernização e transformação no Estado a partir de um novo modelo de gestão pública com impacto nas relações governamentais federalistas.

⁴⁰ O Consenso de Washington de 1989 reuniu representantes de países latino-americanos para tratar da reforma econômica empreendida na região, uma vez que esta década havia sido conhecida como “a década perdida” devido a sua estagnação econômica, a alta inflação e o aumento da dívida externa, concomitantemente “ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral” (BATISTA, 1994, p. 6).

Antes de adentrarmos essa nova forma de organização do Brasil, é importante retomarmos a atuação dos organismos internacionais e suas possíveis implicações para o desenvolvimento das condições de trabalho, carreira e remuneração docente.

1.2. Os organismos internacionais e o desenvolvimento do trabalho docente.

Furtado (2008) elucida a atuação do BIRD, primeiramente na reconstrução das nações periféricas, e somente depois passou a atuar na política social, pois tinha por função o provimento da reconstrução econômica e a concessão de empréstimo na conjuntura de expandir o sistema capitalista para os países periféricos. A intervenção do BIRD no Brasil ocorreu ainda na década de 1970, quando os primeiros empréstimos realizados pelo Ministério da Educação Brasileira “enquadravam-se no modelo desenvolvimentista do Banco. Por este motivo, privilegiava-se o ensino profissionalizante de nível médio (p. 2)” por necessidade de mão-de-obra qualificada.

Ao longo dos anos, o BIRD transferiu seu investimento para toda a educação básica, a partir do modelo de financiamento conhecido como crédito de base política. Esta medida era menos onerosa e ao mesmo tempo acreditava que a educação deveria ser valorizada, com o intuito de reduzir o índice de natalidade e contribuir para garantia da sustentabilidade do sistema político-econômico-social, além da inserção da mulher no âmbito educacional, cuja consequência resultaria na sua entrada no mundo produtivo e no controle demográfico (FURTADO, 2008).

E o BM, outro organismo internacional composto também pelo BIRD, busca investir na educação básica para universalizar seu acesso e cria medidas voltadas para privatizar o ensino superior, uma vez que, os motivos para limitar os investimentos encontravam-se no receio de afetar a conjuntura social formada pela classe dominante que se mantém no poder. Essa educação é reduzida a uma função, a formação da classe trabalhadora, que normalmente envolve os interesses hegemônicos.

A intervenção do BM nas políticas públicas educacionais veio como medida compensatória para o ajuste econômico, cujo aspecto estava em valorizar a educação fundamental e o desenvolvimento do trabalho docente de forma qualificada para atuar na formação da massa trabalhadora na política econômica neoliberal, com vista a garantir a sustentabilidade do sistema capitalista.

A reforma educacional elucidada por Furtado (2008), com base nas interferências do BM, dizem respeito a: diminuição dos gastos do Estado; privatização da educação superior,

como o nível mais alto de ensino; atenção centralizada no ensino fundamental; garantia de acesso e universalização do ensino; prioridade nos insumos educacionais; e melhoria do desempenho escolar em detrimento a valorização dos professores. Todavia, Furtado (2008) sinaliza que mesmo com os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial, para essa finalidade, o Brasil não apresentou mudanças qualitativas na estrutura educacional, uma vez que as políticas sociais foram realizadas mediante as análises econômicas, sem considerar as necessidades e a heterogeneidade de cada local.

Embora, os investimentos do BM buscassem desenvolver as políticas de ajuste estrutural nos países periféricos, isso não se efetivou a contento no Brasil, pois décadas depois, mais precisamente em 2016 ocorre à implementação da Emenda Constitucional nº 95 que aprofunda o regime de ajuste fiscal para os próximos 20 anos de exercício financeiro. A EC/95 de 2016, resultou da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 apresentada pelo governo Temer, que impôs limites ao crescimento dos gastos públicos primários, implicando inclusive nos setores da educação e da saúde, conforme sinaliza Arelaro (2017).

Em especial, é importante enfatizar que a eventual aprovação do PL 257/2016, da PEC 241/2016 e das reformas previdenciárias e trabalhistas atinge todas as áreas sociais e, em especial, a educação, em todas as esferas (federal, estadual e municipal), por meio do congelamento dos salários, dos investimentos e de custeio, pelo período de 20 anos (p. 132).

A partir do contexto da aprovação da PL 257/2016 da PEC 241/2016, os organismos internacionais reforçaram o condicionamento de elaboração e de implementação das políticas públicas educacionais nos países periféricos, ao ponto de agredir suas autonomias na atuação territorial, por meio de orientações, estratégias e planos. Nesse momento, a educação passa a ser compreendida na lógica economicista, tratada como mercadoria, terceirizada para o desempenho na iniciativa privada e submissa a dominação do capital. Entendimento este, advindo da mundialização produtiva que,

[...] desenvolve uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional. Assim como o capital se transnacionalizou, há um complexo processo de ampliação das fronteiras no interior do mundo do trabalho. Assim como o capital dispõe de seus organismos internacionais, a ação dos trabalhadores deve ser cada vez mais internacionalizada (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341).

Deste modo, a formação do homem estava voltada para atender a demanda da política neoliberal. A perspectiva de formar o homem para o novo contexto político-econômico foi desenvolvida no sistema educacional, quando este produz um trabalhador capaz de reproduzir, no exercício de sua função, a ideologia dominante que perpassa pela formação da classe trabalhadora, com vista a preservar a estrutura econômico-social vigente do grupo

hegemônico, em uma sociedade antagônica, cujas marcas são registradas pelo modelo produtivo toyotista, quando busca a racionalização do trabalho, pois

[...] o toyotismo não possui a pretensão de instaurar uma sociedade “racionalizada”, mas apenas uma “fábrica racionalizada”. É a partir do processo de produção intrafábrica (e na relação entre empresas) que ele procura reconstituir a hegemonia do capital, instaurando, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade operária pela lógica do capital (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345).

Estes acontecimentos tornam-se evidentes na sala de aula, quando o professor como parte envolvida nesse processo de formação, contribui “involuntariamente” disseminando o ideal neoliberal, de modo que por precisar atender aos ditames desse sistema, submete, por exemplo, os alunos aos processos seletivos, que busca selecionar “o melhor” ou “o mais qualificado” para atuar no desenvolvimento do contexto econômico. Caráter meritocrático que visa avaliar a reprodução emanada pelo discurso formador desse contexto, razão pela qual a educação fica subordinada ao sistema econômico, como a busca da eficiência por meio da concorrência.

Outro organismo internacional que influencia, diretamente, nas políticas educacionais é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que por meio da coordenação do *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴¹ busca o desenvolvimento de habilidades como leitura, matemática e ciência, cujo objetivo é produzir indicadores referentes à qualidade educacional e políticas para a melhoria do ensino, com vista à sua discussão e subsídio.

O PISA da OCDE, realizado a cada 3 anos, analisa, com base em parâmetros comparativos, o desempenho dos alunos do ensino fundamental dos países que o constituem. Cada país possui uma coordenação nacional que seleciona quantitativo de estudantes necessários à amostragem. Ressalta-se que a elaboração dos indicadores é contextualizada, a fim possibilitar o entendimento entre a relação do desempenho e o contexto vivenciado pelo discente (INEP).

Ao seguir esse raciocínio, a política neoliberal tem tendência para a redução do papel do Estado e o repasse de sua responsabilidade pelas políticas pública ao setor privado. Nos últimos anos essa tendência tem se revelado quando os estabelecimentos do sistema público de ensino vêm recebendo cada vez mais influência do setor privado, uma vez que na lógica economicista de educação, vem se instalando por meio das parcerias público-privadas na

⁴¹ O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

educação, a exemplo das parcerias instituídas entre as redes municipais de educação brasileira e o Instituto Ayrton Senna (PERONI, 2012).

Com esse pensamento, tem-se o capital como sistema global e o mundo do trabalho com os seus desafios se tornam transacionais dadas as configuração do seu espaço e tempo, uma vez que a nova maneira de organização produtiva do capital desafia o mundo do trabalho e a classe trabalhadora pela contradição entre o capital e a totalidade do trabalho, pois devido ao capital fazer uso de mecanismos e organismos internacionais, subtende-se que a luta emergente da classe trabalhadora também deverá se caracterizar de acordo com a configuração internacional (ANTUNES, 2009).

Em consonância a isso, o processo de estruturação produtiva que a sociedade vem sofrendo, possibilita ao sistema capitalista na economia neoliberal a flexibilização, a descentralização e a desconcentração na distribuição de competência no mercado de trabalho. Elementos que interferem diretamente na classe trabalhadora, a qual vive da venda de sua força de trabalho, cuja consequência desse processo é redução dos trabalhadores estruturados nos empregos formais, o que “tem sido possível constatar uma redução do proletariado estável, herdeiro da fase taylorista/ fordista” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337).

Outra tendência desenvolvida na reestruturação produtiva e no trabalho assalariado enfatizado por Antunes e Alves (2004), é a precarização trabalhador por meio da terceirização com os subcontratos, pois é nesse momento que o trabalhador (temporário) é contratado de maneira a exercer a mesma função de um trabalhador efetivo em uma jornada trabalhista mais intensa, porém com valor remuneratório abaixo do normal para a execução da atividade. O caminho para este entendimento está na interferência direta dos organismos internacionais no trabalho docente, de modo que orientam a elaboração das políticas educacionais, até mesmo dos planos de ensino, a fim que os professores façam a sua implementação e reprodução ideológica, na maioria das vezes sem o devido suporte, na formação da classe trabalhadora.

Sobre a concepção de classe trabalhadora Antunes e Alves (2004) elucidam que:

Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (p. 342).

Nessa perspectiva, pode-se observar que a totalidade do trabalho social que envolve a classe trabalhadora é heterogênea, fragmentada e complexa, no sentido, de ser constituída para atuar nos diversos ramos que desenvolvem a economia capitalista, em troca de um salário que na maioria das vezes não reconhece o esforço produzido pela força de trabalho,

seja manual ou intelectual, produtivo ou “improdutivo”, cuja relação de trabalho pode ser vista a partir dessas duas perspectiva quando a produtividade relaciona-se ao lucro, no contexto do modelo de produção capitalista.

A expansão da educação no Brasil ocorrida a partir da década de 1950, com o aumento do número de matrículas e instituições educacionais, conseqüentemente houve a elevação da demanda de professores. Logo, a crescente quantidade de profissionais necessários para atendimento dessa demanda se refletiu na desvalorização docente, uma vez que, estes se submetiam a baixos salários, a condições inadequadas de trabalho e à perda de reconhecimento, como ressalta Dutra et. al. (2000):

o professor era recrutado nos setores sociais médios, recebia formação sólida em escolas normais públicas tradicionais e nas antigas faculdades de Filosofia, e era remunerado de acordo com os padrões dos estratos médios da sociedade. De lá para cá, o professor passou cada vez mais a ser recrutado nos setores populares, a receber formação de menor qualidade e remuneração equivalente à dos demais trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade, em cada estado brasileiro (p. 17).

Tais condições da profissão docente ocasionaram no profissional a busca incessante pela qualificação, uma vez que o novo modelo de produção advindo com o avanço tecnológico instaurava um novo modelo de educação para formar o homem para a complexificação da classe trabalhadora e as novas condições de trabalho.

No que diz respeito à diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual esta se encontra no desenvolvimento do cognitivo, na criação de projetos e soluções de problemas presentes na forma de trabalho intelectual ou improdutivo, conforme a perspectiva da produtividade relacionada ao capitalismo. Enquanto, o trabalho manual, também conhecido como produtivo, segundo o modelo de produção capitalista, refere-se à força executada pelas mãos do homem na intenção de produzir um determinado objeto, fatores que refletem na venda da força do trabalho.

Com essa premissa de reestruturação produtiva no contexto neoliberal, apresenta-se remuneração melhor o trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual. No entanto, a relação do trabalho do professor com o modo de produção capitalista apresenta duas perspectivas: a primeira considera o professor como um trabalhador improdutivo assalariado, cuja forma de trabalho é utilizada, no contexto da produtividade enquanto lucro capitalista do neoliberalismo, como serviço, no setor público ou no setor privado, com o desenvolvimento de “atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho” (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1106); a segunda considera que tanto a escola quanto o trabalho desenvolvido pelo professor “potencializa a força de trabalho (...), pois precisa ser

materializada em produtos a ser apropriada pelo capital”, ou seja, “a força de trabalho é relacional e, se não for colocada em atividade, ‘é uma mera potência para realização de algo’” (SILVA, 2017, p. 67). Assim,

o trabalho do professor acaba por potencializar a força de trabalho que o trabalhador carrega consigo e que o capital se apropria de modo a acumular capital, uma vez que, ao comprar a força de trabalho do trabalhador, apropria-se das potencialidades dessa, sejam elas na formas técnicas, habilidades e/ou atitudes e valores socialmente elaborados (SILVA, 2017, p. 66).

Com esse pensamento, para se contrapor ao trabalhador dito improdutivo, o trabalhador produtivo, do modo de produção capitalista, está diretamente relacionado à criação ou confecção de um objeto, ou seja, participante ativo no processo de produção na indústria. Este profissional produtivo diverge do professor, que disponibiliza o seu trabalho como valor de uso na relação entre sujeitos, que poder ser utilizado por qualquer setor e para qualquer formação da classe trabalhadora (SILVA, 2017). Desta maneira, o professor é o trabalhador intermediário que forma profissões acadêmicas na sala de aula e atuante passivo no processo produtivo com o desenvolvimento de uma educação para a política econômica no modelo neoliberal (ANTUNES, 2009).

Contudo, sinaliza-se a contradição remuneratória entre trabalho intelectual e o trabalho do professor, pois apesar do trabalho “improdutivo” que a profissão docente desenvolve, a remuneração do professor não condiz com a sua posição de trabalhador intelectual, uma vez que sua remuneração não acompanha o padrão dos demais profissionais com a mesma formação acadêmica e implica na necessidade de se trabalhar em intensas jornadas e em diferentes escolas, com a finalidade de obter uma remuneração cabível ao padrão de vida das demais profissão. Esses fatores incidem na desvalorização da profissão docente ao conceder baixos salários, exaustiva jornada de trabalho, condições inadequadas para o desenvolvimento de suas atividades e acúmulo de cargos em diferentes redes de ensino, o qual se justifica “pela baixa remuneração percebida pelos professores e constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 188).

A fim de reforçar a contradição remuneratória no mundo do trabalho capitalista, Antunes (2009) destaca a diferença salarial e as condições no exercício do trabalho masculino e do trabalho feminino, uma vez que ao longo dos anos as mulheres vêm se expandindo na sociedade, a exemplo, quando estas se tornaram independentes para aderir o mundo trabalhista, se desenvolver com autonomia e firmar o seu posicionamento na classe trabalhadora, pois

[...] sabe-se que esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial, terreno em que a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho. Seu percentual de remuneração é bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino. O mesmo frequentemente ocorre no que concerne aos direitos e condições de trabalho (p. 105).

Consoante a isto, enfatiza-se a Organização Internacional do Trabalho (OIT) como agência da Organização das Nações Unidas – ONU especialista em questões trabalhista, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das normas internacionais (ONUBR, 2018). Deste modo, cabe inferir que este organismo internacional alterou a composição da classe trabalhadora e as formas de trabalho, em especial na área da educação, uma vez que este é composto por representantes do governo, organização de empregadores e organização de trabalhadores dos países membros.

Ao destacar a profissão docente, a OIT considera-se que muitos dos itens abordados nas legislações educacionais, sobretudo na brasileira, acerca da valorização do professor, foram advindos das recomendações da OIT em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na Conferência Intergovernamental, em Paris, no ano de 1966.

Neste momento, tem-se as recomendações relativa à situação docente, de modo a incluir a elaboração e a implementação do estatuto dos professores, apresentadas em um documento intitulado *Recomendação Relativa à Condição Docente*⁴², cuja pauta tratava sobre a condição do profissional da educação, trouxe avanços em nível internacional para a carreira docente (OIT/UNESCO, 1966).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), o documento internacional da OIT/UNESCO de 1966 ainda é um dos mais bem elaborados e completos referente à profissão docente. Deste modo, Camargo e Jacomini (2011) sinalizam alguns aspectos do documento que interferiram na construção da carreira do magistério no Brasil, tais como: políticas claras de recrutamento; estágio probatório; movimentação na carreira; estabilidade e segurança no emprego; adequada jornada de trabalho e quantitativo de aluno; aperfeiçoamento profissional, licença remunerada; dentre outros.

Esses aspectos presentes no documento internacional serviram como elementos das diretrizes nacionais de carreira docente, que nortearam os estados e municípios na elaboração

⁴² A Conferência Internacional em Paris aconteceu no dia 5 de outubro de 1966, teve seu documento titulado *Recomendação Relativa à Condição Docente*, aprovado pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente e assinado por 26 países membros (OIT/UNESCO, 1966).

dos seus planos de carreira para que valorizassem os profissionais da educação nos eixos da formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Com isso, avalia-se positivamente a presença do Brasil na Conferência Internacional convocada pela UNESCO (1966), pois provocou a ocorrência de várias mudanças na educação brasileira nos anos finais do século XX, principalmente, a partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual a busca pela valorização do profissional da educação tornou-se mais expressiva legalmente. Autores como Morduchowicz (2003), Abreu e Balzano (2000), Camargo e Jacomini (2011), Gatti e Barreto (2009), Gutierrez (2005; 2010; 2017) e Gemaque (2010; 2012), realizaram diversos estudos sobre a carreira docente com o objetivo de refletir a problemática da desvalorização do magistério público da educação básica no Brasil e na América Latina.

O setor educacional sofreu interferências diretas dos organismos internacionais nos países periféricos, principalmente quando esses países receberam algum empréstimo para o custeio de políticas públicas sociais. Assim, percebe-se a intervenção dos organismos internacionais, tais como: o BIRD, o BM, a OCDE e a OIT/UNESCO, nas políticas públicas. Tais influências associadas às profundas transformações decorrentes da globalização financeira, da reestruturação produtiva afetaram principalmente as relações trabalhistas e as condições de trabalho, visto que as

(...) demandas do mundo do trabalho, caracterizado, entre outros fatores, pela flexibilização das relações mercantis e pela existência de um mercado financeiro transnacional, que rompe as barreiras entre os países e exige trabalhadores mais individualistas, com perfil de empreendedores, e aptos a se adaptar às constantes mudanças e inovações tecnológicas (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 183).

Nessa lógica do movimento neoliberal de reestruturação econômica, na perspectiva hegemônica da sociedade, foram implementadas políticas para esse novo sistema. Essas políticas elaboradas pelas nações capitalistas⁴³ e implementadas nos países periféricos contemplaram nestes a redefinição do Estado, a reestruturação produtiva, a privatização de modo acelerado e a interferência direta dos organismos internacionais, cujos aspectos tiveram como consequência o início do movimento operário e sindical, o que afetou a materialidade da classe trabalhadora e a sua forma de ser (ANTUNES, 2009).

Os valores e os interesses do capital perpassavam pela transformação do processo produtivo, junto ao avanço tecnológico e a forma de acumulação flexível, o que paralelamente afetou a classe trabalhadora e o movimento sindical que vinha se desenvolvendo em

⁴³ Exemplo disso, o Consenso de Washington que reuniu em 1989 os economistas das instituições financeiras, tais como: o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

consequência dessas modificações no mundo do trabalho, trazidas por Antunes (2009) como a diminuição do trabalhador formado pelo modelo fordista (manual concentrado e fabril); a expansão das formas de subcontratação ou precarização do trabalho (temporário, contratado e terceirizado); o aumento do trabalho feminino com baixo salário; o acentuado desemprego tecnológico ou estrutural; e por fim, a intensificação e a superexploração do trabalho. Salienta-se que “essas mudanças criaram, portanto, uma classe trabalhadora ainda mais diferenciada, entre qualificados/desqualificados, mercado formal/informal, homens/mulheres, jovens/velhos, estáveis/precários, imigrantes/nacionais etc” (p. 189).

No que diz respeito aos trabalhadores subcontratados, Antunes (2009) os considera como aqueles com precarizada condição de trabalho e desprovidos de direitos mínimos. A expansão do projeto neoliberal para o mundo trabalhista e a reestruturação produtiva no Brasil teve como consequência “a flexibilização, a informalidade e a profunda precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora brasileira” (ANTUNES, 2015, p. 409), as quais implicam no adoecimento do trabalhador, fato que impacta no desenvolvimento do trabalho, devido a

[...] relação direta entre trabalho terceirizado e alta incidência de acidentes de trabalho, inclusive aqueles que resultam no óbito do trabalhador. Outra manifestação, bastante significativa, diz respeito aos adoecimentos com nexo laboral, sobretudo aqueles relacionados às lesões osteomusculares e transtornos mentais (Ibidem, p. 409).

A condição de vida e a forma como o trabalho é executado se condicionam ao conjunto de enfermidade apresentada pelo trabalhador no sistema capitalista da política neoliberal em decorrência da reorganização da sociedade para o mundo produtivo, incluso em um novo modelo economicista e de sustentabilidade social.

Para a educação, a reestruturação produtiva refletiu na gestão e na organização do trabalho escolar, pois as reformas neoliberais intensificaram o trabalho docente com o controle do trabalho pedagógico e “autonomia” dos professores junto à ampliação do seu raio de ação, o que ocasionou desgaste e insatisfação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2009). Paralelo à reestruturação produtiva, novos requisitos educacionais foram exigidos e ocorreu então, a reestruturação educativa, momento que as políticas neoliberais para educação interferiram no ensino com

o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

A subordinação do sistema educativo aos modelos gerencialistas ocorreu por meio da avaliação em larga escala do mercado, no intuito de promover mecanismos de controle de qualidade da educação envolvido pelas propostas curriculares voltadas para qualidade, competências e resultados. Nessa perspectiva, a reestruturação produtiva trouxe uma nova vertente para as relações trabalhistas, correlacionando o trabalho como um desenvolvimento que possibilita, ou até mesmo impõem, desafios à classe trabalhadora, principalmente quando se refere à carreira e a garantia de direitos, pois estes se encontram relacionados à composição da remuneração e as condições de trabalho, os quais são indissociáveis para o sentido de sobrevivência dos trabalhadores.

As múltiplas carreiras dos profissionais sofreram, principalmente, com o novo modelo de economia neoliberal, pois sob as influências da tecnologia fez-se desenvolver novas práticas de gestão, com exigência da qualificação da classe trabalhadora. No que diz respeito ao desempenho do trabalhador na fragmentação do espaço e do tempo, além da superação dos desafios sociais para o novo mercado que preza pela qualidade e eficiência no desenvolvimento da atividade em curto período, e cabe ao trabalhador, inserido na competitividade, a busca por reconhecimento profissional sem a perda da autoestima, da diminuição da produtividade e da desmotivação pelo trabalho.

Diante dos novos desafios, as novas relações trabalhistas necessitam que os trabalhadores estejam abertos ao desenvolvimento de novas habilidades, como a sua qualificação, que possui características auxiliadoras para a valorização da profissão do magistério em tempos de contradição entre a função docente e a realidade do trabalho desempenhado na complexidade e multiplicidade das atividades escolares. Esses elementos são ratificados por Gatti, Sá e André (2011) quando sinalizam que:

a nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (p. 25).

Dessa forma, o magistério constitui-se de aspectos que vão além de sua formação inicial e requer um aprendizado constante para a realização de suas atividades, fatores influenciam em sua valorização quanto profissional que forma cidadãos atuantes na sociedade. Assim, a valorização do professor da educação básica em seus aspectos objetivos perpassa pela própria formação e pela estrutura da carreira e da remuneração, além das condições concretas de trabalho nas escolas, das políticas que visam contribuir com o

desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização dos professores, os quais precisam superar alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações (GATTI; BARRETO, 2009).

Com isso, a estruturação da carreira do professor vem ao encontro dos elementos que constituem os planos de carreira, pois estes contemplam em seu texto a formação continuada com licenciamento remunerado, conforme evidenciado na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Enfatiza-se, com base em Santana e Fernandes (2007), que a instauração de uma carreira profissional propicia a realização pessoal, ao destacar o bem-estar e o bom desempenho no exercício do trabalho como pontos essenciais que, muitas vezes, se sobressaem as questões salariais e status profissional, de modo a evidenciar que as diferentes remunerações e qualificações são formas de individualização no trabalho, que perde o sentido de ser coletivo. Com estes apontamentos ressalta-se a subjetividade de realização pessoal e profissional se encontram imersos a um conjunto de elementos que possibilitam a valorização, pois alguns profissionais entram na carreira, a exemplo do magistério por amor a profissão, sem a preocupação direta com o retorno financeiro.

Contudo, para contrapor esse ponto de vista, têm-se como produtos do processo da reestruturação produtiva o aumento da competitividade, o individualismo, a diminuição do número de empregos e a redução salarial. A exigência de profissionais qualificados para atender ao novo padrão de mercado resultou na precarização do valor da atividade do trabalhador “sem a devida qualificação” e a necessidade de aceitar trabalho em condições precárias, no intuito de se inserir ou se reinserer ao mercado com vista a manter a sua sustentabilidade (SANTANA; FERNANDES, 2007).

Esse novo padrão de mercado alcançou os professores, os quais tiveram de se modernizar às novas metodologias de ensino, à inclusão de tecnologias educativas e às práticas avaliativas. Com isso, enfatiza-se que o atendimento as políticas públicas educacionais, desde os anos 1990, vem se configurando no magistério de maneira individualista e autônoma, fatores culminantes das políticas neoliberais, da informatização do ensino e da qualificação para o exercício do trabalho.

Gatti, Sá e André (2011) apontam para a complexidade de atuação do professor, pois para além dos conhecimentos específicos, este deve compreender o desenvolvimento

cognitivo, afetivo e social dos alunos, bem como os diferentes contextos aos quais estão inseridos, como:

em ambiente de escola e sala de aula, perpassado por questões culturais, por políticas educacionais de governos, por informações midiáticas, por ambiente ainda permeado por processos relacionais-afetivos, por vivência e convivência com situações as mais variadas, por necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos (p. 137).

Esses fatores são características do novo padrão de mercado, cujas consequências foram apresentadas por Oliveira (2004) ao considerar que os profissionais da educação, muitas vezes “são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (p. 1132). Esses fatores colaboram para que se tenha como consequência o início da perda da autonomia no exercício da função profissional, a intensificação das atividades, a fragilidade da saúde do professor, cujo adoecimento deste pode ser observado nas licenças médicas que lhe é concedida durante o período letivo, que na maioria das vezes se relacionam a doenças mentais, respiratórias, alérgicas e posturais.

Para além dessas características, Jacomini e Penna (2016) chamam “atenção para questões relativas ao salário e à carreira docentes, que trazem impactos em sua perspectiva profissional, afetando inclusive o recrutamento de futuros professores” (p. 185), pois o salário dos professores se comparado com os de outros profissionais de nível superior não são atrativos. Contudo, a carreira profissional dos professores se diferencia das demais, uma vez que os profissionais de outras áreas, não possuem carreira instrumentalizada em forma de plano e a sua amplitude na carreira profissional também difere, pois o tempo de aposentadoria do professor é menor.

Com esse pensamento, Jacomini e Penna (2016) sinalizam que as reformas educacionais brasileiras ocorridas em diferentes momentos históricos, influenciaram no trabalho docente ao fragilizar e precarizar suas condições no desempenho das atividades, como por exemplo:

enfrentar problemas em relação ao reconhecimento de sua autoridade pelos pais e pelos alunos; de ter deixado de ser referência na comunidade; de lidar com mais dificuldade com questões de indisciplina na sala de aula; e de passar a ser alvo de críticas vindas dos mais variados setores da sociedade (p. 183).

Assim, percebe-se que o novo padrão de mercado e reestruturação produtiva muito interferiram no cotidiano dos profissionais da educação, por precárias condições de trabalho e a intensificação da jornada das atividades docentes que cresceu em paralelo ao número de alunos. No Brasil, medidas foram implementadas com os princípios neoliberais, com destaque para o redirecionamento da atuação do governo na educação, mediante ao repasse de

responsabilidades pelas funções sociais aos Estados e Municípios, entes federativos organizados para contribuir ativamente nas competências administrativas, políticas, sociais e econômicas do país.

1.3. A Reforma do Estado e as suas implicações para as políticas de valorização

A redução e o controle da inflação, a inserção da política neoliberal, a redução do papel do Estado para o “Estado mínimo”, a diminuição de gastos públicos, a privatização de empresas públicas (municipais, estaduais e federais) em seus diversos setores⁴⁴, a expansão do livre mercado com a abertura econômica para o comércio exterior, a redemocratização da sociedade brasileira, a representação partidária e a criação de agências reguladoras, foram algumas das características do novo modelo de Estado implementado no Brasil, o qual “apresenta-se fundado em uma concepção de administração pública gerencial, [...] incluindo-se, nesse processo, a descentralização nos âmbitos federativos (municipalização) e na relação entre o Estado e a sociedade (privatização, terceirização, publicização e participação)” (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 44).

Sobre a privatização, a publicização e a terceirização presentes na gestão pública gerencial, estes foram princípios administrativos relevantes na década de 1990, os quais Bresser-Pereira (1998) definiu, respectivamente, como: o processo de transformar uma empresa estatal em uma empresa privada, o procedimento de modificar uma organização estatal em uma organização de direito privado, e a última, converte a execução dos serviços públicos para o setor privado.

A partir da configuração brasileira no contexto neoliberal, principalmente após a década de 1990, foi atribuído ao Estado o papel de regulador e avaliador das políticas públicas educacionais, papel retratado por meio das legislações vigentes, cujos resultados foram obtidos pelas constantes lutas dos profissionais do magistério. Contudo, esses dispositivos legais muitas vezes não são cumpridos pelos sistemas públicos de ensino, admitindo-se ao magistério questões como: baixo salário, controle nas movimentações da carreira e licenças, tendo os professores apenas autonomia para a execução de seu trabalho na instituição escolar.

Com a reforma ocorrida a partir da década de 1990, o Estado brasileiro teve de assumir o papel de regulador para controlar os mecanismos do setor educacional com sua descentralização e privatização da oferta, de modo a enquadrar-se nas condições impostas

⁴⁴ Setores: siderúrgico, petroquímico, fertilizantes, elétrico, ferroviário, mineração, portos, bancos, telecomunicações, financeiro, gás, seguros, transporte, saneamento.

pelos “organismos de financiamento internacional, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que instituíram diretrizes que visavam o ajuste fiscal e a eficiência dos gastos públicos, para sanear as economias dos países capitalistas” (RODRÍGUEZ; SIMÕES, 2011, p. 16).

Infere-se que a inserção do público-privado na educação emerge com o neoliberalismo e a terceira via⁴⁵, uma vez que a atuação do Estado torna-se mínima para o desenvolvimento das políticas públicas sociais e repassa a gestão do público para o padrão de eficiência no atendimento do setor privado, por meio de uma relação ou processo vinculado ao mercado vigente e com a terceirização das atividades do Estado (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Ressalta-se que essa relação expressa na parceria entre os dois, o setor privado concede forte influência sobre o setor público, ditando a lógica de mercado na gestão e no conteúdo da política pública, a qual se constrói no contexto político, histórico e social brasileiro, a fim de superar a crise econômica que ainda esta sendo vivenciada, conforme destaca Bollmann (2010).

O Estado brasileiro vincula-se, historicamente, aos interesses do setor privado, caracterizando-se pela adesão, principalmente na década de 1990 e nos anos 2000, pelo domínio econômico das políticas de ajuste estrutural dos organismos internacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Sua influência atinge todos os setores da organização do Estado, especialmente as políticas públicas que vão sendo transferidas, em nome do ajuste fiscal, para a iniciativa privada, materializando a sua transformação em serviços a serem oferecidos pelo setor privado (p. 662).

A materialização das consequências da crise econômica brasileira encontra-se na queda do PIB, na elevação do índice de desemprego e no aumento da inflação. E foi diante disso, que o Congresso Nacional propôs algumas alternativas para melhorar e até mesmo controlar a crise financeira, como por exemplo: o congelamento de preço dos produtos, a redução dos salários da classe trabalhadora e a reforma monetária, cujo início efetivo foi por meio do Plano Cruzado⁴⁶, com duração de oito anos devido ao insucesso na estabilização monetária, e anos depois o Plano Cruzado foi substituído pelo Plano Real vigente até hoje, por acreditar que este trouxe a dita solução para a crise inflacionária brasileira desde 1994.

⁴⁵ A Terceira Via/Terceiro Setor é caracterizada por ser o público não estatal, de modo que o serviço apesar de ser público é atendido em parceria com o setor privado por meio das Organizações Sociais (OS), é a ação da iniciativa privada com um sentido público, ou seja, “refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado e tampouco no Estado” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 5).

⁴⁶ Plano criado no governo de Jose Sarney, vigente no ano de 1986, para controlar e reduzir a inflação, por meio do congelamento dos preços, redução dos salários, fim dos ajustes e reforma monetária pelo período de um ano, porém tal iniciativa não deu certo devido ao insucesso da estabilização monetária, o que trouxe mais endividamento para o país.

O Plano Real⁴⁷ elaborado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), enquanto ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco (1992-1994), entrou em vigência no ano de 1994, como possibilidade de estabilização econômica do país, ao colocar fim no crescimento acelerado da inflação. Infere-se que a criação do Plano Real por FHC trouxe, ao Brasil, as ideias heterodoxas⁴⁸ como solução para a crise inflacionária, as quais se caracterizavam por envolver o controle da oferta monetária e do déficit público, além da “proposta de reestruturação neoliberal de gestão que se insere a redefinição da educação, em termos de mercado, traduzida em soluções como a descentralização, a desregulação e a privatização” (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Dentre tantos aspectos vivenciados pela Reforma do Estado, destaca-se em especial o período posterior ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 - já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴⁹ - como principal ponto de partida para a efetiva elaboração e implementação de políticas de valorização do magistério da educação básica pública.

O governo de FHC foi caracterizado por apresentar o momento em que houve o incentivo brasileiro à privatização dos setores econômicos, ao possibilitar que ocorresse a desregulamentação desses grupos por parte dos organismos nacionais, fato imprescindível para que se aderisse à inserção do mercado de capitais estrangeiros em grande quantidade no país, conforme Petras (2013) ao abordar algumas medidas tomadas para esse contexto de reorganização:

O regime Cardoso preparou o cenário para o fluxo maciço de capital estrangeiro nos sectores agro-mineral, financeiro, seguros e imobiliário. A ascensão das taxas de juro, como exigido pelo FMI, o Banco Mundial e o mercado especulativo imobiliário elevaram os custos da produção industrial. A redução de tarifas de Cardoso acabou com subsídios à indústria e abriu a porta a importações industriais. Estas políticas neoliberais levaram ao declínio relativo e absoluto da produção industrial (PETRAS, 2013).

A partir dessa tentativa de reduzir a inflação com as tarifas dos impostos e das taxas de juros das indústrias brasileiras, além da abertura econômica para o mercado mundial, foi possível evidenciar um impacto devastador na economia nacional, como afirma Petras (2013),

⁴⁷ O Plano Real perpassou por três fases até a sua efetiva implantação: a criação do Programa de Ação Imediata, Criação da Unidade Real de Valor e a implementação da moeda Real.

⁴⁸ Os exemplos de ideias heterodoxas são “a combinação de políticas ortodoxas para controlar os fundamentos (os agregados monetário e fiscal) com uma reforma monetária para abolir mecanismos de indexação montados em todas as formas de relações contratuais”, assim como “um sistema de congelamento ao invés da reforma monetária” (PIO, 2001, p. 32).

⁴⁹ FHC permaneceu por dois mandatos na Presidência da República pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁴⁹, no período de 1995 a 2002

pois ao invés de melhorar a exportação dos produtos brasileiros possibilitou o avanço da importação, cuja aquisição dos produtos importados ganhou força, fato que resultou nos baixos investimentos nas indústrias nacionais e conseqüentemente o declínio relativo e absoluto desse setor de produção.

Nessa perspectiva, observa-se que apesar da proposta de FHC como um intelectual da ciência política e com a experiência de Ministro da Fazenda, seus mandatos foram caracterizados por medidas que levaram o Brasil a perder elementos significativos da sua economia, pois durante o período de seu mandato ocorreu medidas como, a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, a criação de agências reguladora de energia elétrica, petróleo e telecomunicação, a aprovação das reformas nos setores administrativo, econômico e previdenciário, além do enfrentamento das crises internacionais, da energética e do aumento do dólar, e como possível efeito para a estagnação das crises, cria-se a Lei de Responsabilidade Fiscal com o intuito de buscar disciplinar os gastos públicos dos representantes brasileiros, ou seja, o controle das despesas e investimentos.

A Lei de Responsabilidade Fiscal interfere nas reformas educacionais dos anos de 1990, circunstanciada pela: inserção da política neoliberal, modificação do modelo de produção, reestruturação produtiva, controle dos gastos públicos pelo Estado e alteração do eixo de igualdade para equidade na educação brasileira, fatores que foram explicitados por Oliveira (2004) ao considerar que essas reformas divergiram daquelas ocorridas nos anos de 1960, pois

tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (p. 1129).

A nova educação prevista nas reformas tinha por objetivo formar cidadão para o emprego formal, uma das garantias de mobilidade na classe social, sob as características dos conceitos de: produtividade, eficiência e eficácia. Contudo, ainda para o enfrentamento da crise economia nacional, destaca-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), cujo planejamento foi realizado pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, Luiz Carlos Bresser Pereira, que tinha como atribuição o estabelecimento de condições para que o governo pudesse aumentar sua governança no país. Assim, elaborou-se o PDRAE no intuito de definir objetivos e estabelecer diretrizes para

reforma da administração pública do Brasil e a ampliação da presença do Estado no setor produtivo, a fim de assegurar o crescimento econômico do país (BRASIL, 1995).

O PDRAE (1995) apresentou algumas metas para a reconstrução do Estado brasileiro, como por exemplo: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado, com capacidade de garantir a concorrência interna e enfrentar a competitividade internacional; reforma da previdência social, inovação das políticas sociais, com maior abrangência e qualidade nos serviços; e por fim, a reforma do aparelho do Estado, para aumentar sua “governança” na implementação de políticas públicas eficiente; além de mencionar a transformação da administração pública com atuação dos princípios burocráticos para a função gerencial, com o objetivo de “vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços” (BRASIL, 1995, p. 23), de modo que suas necessidades sejam atendidas.

Nesse sentido, cabe inferir a presença da definição realizada por Bresser-Pereira entre uma reforma do Estado e uma reforma do aparelho do Estado, consideradas necessárias para justificar a necessidade do plano diretor: a primeira encontra-se como um “projeto amplo que diz respeito às varias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira”, o contrário da segunda que age de forma mais específica por “está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania” (BRASIL, 1995, p. 17), a fim de executar os serviços descentralizados ao setor público-não estatal, mas que deveriam ser subsidiados pelo Estado, como por exemplo, a educação.

A partir desse novo cenário brasileiro, observa-se que o seu conjunto de estratégias faz o processo educacional sofrer amplamente com a heterogeneidade territorial e com as transformações sociais vivenciadas na resistente luta pela construção de uma sociedade hegemônica, fatores estes que, por conseguinte definem questões relacionadas à educação, conforme explicitam Santos, Melo e Lucimi (2012):

O processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente. Diferente do que muitos ainda discursam, não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa. Nesse sentido, o professor pode constituir-se em sujeito de resistência à lógica hegemônica da sociedade através do exercício de sua profissão (p. 4353).

Entretanto, essas mudanças profundas no sistema educacional começaram a ocorrer por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando destaca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

O governo de FHC possibilitou a consolidação do modelo neoliberal na função e na gestão educacional brasileira, ao considerar que os indicadores da competitividade, produtividade, eficiência e eficácia auxiliariam na forma de atender as necessidades da demanda da sociedade para o mundo do trabalho, dentro da nova lógica na reestruturação produtiva.

Outra forma possível evidenciar a consolidação da política neoliberal no Brasil está na descentralização de atuação do papel do Estado e a sua centralização nas esferas federativas, com o repasse de competências, cujo intuito era o de promover o processo de municipalização do ensino para que o Estado pudesse alcançar e ter maior controle das políticas públicas educacionais promovidas pelos estados e municípios, principalmente, para aqueles localizados nas regiões periféricas.

De modo geral, as políticas públicas educacionais foram profundamente afetadas pela reforma do Estado brasileiro, e o processo de municipalização, a transferência do poder administrativo para a atuação no nível de ensino (o ensino fundamental) a outro ente federado, teria sido uma das alternativas encontrada para a eficiência dos sistemas públicos de ensino sob a responsabilidade de competências entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Ressalta-se que essa situação foi vivenciada com o apoio do Banco Mundial, uma vez que, “as análises do banco apontam a organização dos sistemas de educação como um dos principais obstáculos para a melhoria da sua qualidade, tendo em vista, sobretudo os custos, considerados elevados, de manutenção de um sistema centralizado” (LAGARES, 2013, p. 3).

Sobre a construção de uma carreira profissional para o magistério, esta é considerada como caminho a ser trilhado pelo docente com possibilidade de evolução remuneratória e avanço na posição de classe ao longo do tempo. Segundo Tolfo (2002), “a perspectiva tradicional de carreira na sociedade capitalista está associada ao sucesso e ascensão social” (p.41), a qual se desenvolve nas formas horizontalizada e verticalizada por meio da qualificação profissional e aprimoramento da competência na realização das atividades.

A partir do ideário neoliberal, a década de 1990 resultou em diversas transformações que interferiram na reforma da educação e da sua legislação nacional. A descentralização político-administrativa do sistema educacional brasileiro entre os entes federativos propiciou a formulação de leis própria para os sistemas federal, estadual e municipal de ensino público, pois nesse momento começam a serem estabelecidos elementos comuns que podem colaborar com a valorização do magistério da educação básica no país, uma vez que, “no contexto federativo brasileiro, onde cada Estado conta com prerrogativas constitucionais de criar e

gerir seu próprio sistema educacional, há grande diversidade de políticas de carreira” (GUTIERRES, 2017, p. 175), e consequentemente de remuneração.

Por meio de legislação própria tem-se o auge da diversidade nos sistemas de ensino, a qual acontece devido à realidade diferenciada com as características regionais, disponibilidade financeira, número de qualificação dos professores, organizações administrativas, carreiras distintas para o magistério, remunerações dispare e diferentes formas de contratação são marcas da heterogeneidade da valorização do magistério brasileiro. Gatti e Barreto (2009) elucidam que:

Sobre essas questões nos deparamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes. Há no país 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional (p. 237-238).

Por meio da diversidade brasileira e da heterogeneidade do magistério público nas redes federativas de ensino é possível observar a especificidade da carreira e da remuneração dos profissionais da educação, além da diferença nas condições de trabalho, as quais são evidentes entre o professor contratado e o concursado, uma vez que o professor contratado não possui os mesmos direitos trabalhista que um profissional concursado, como por exemplo: a instabilidade no emprego, a falta de garantia de carreira, ausência de gratificações assegurada na carreira, disponibilidade para atender as demandas do setor de trabalho em horário flexível o que lhe impede de buscar outras ocupações. Com isso, pondera-se que apesar do professor contratado exercer a mesma função, este possui seus direitos regidos pela CLT.

Esse tipo de acesso precarizado influencia na valorização do professor, pois opera em condições limitadas de trabalho, o que influencia negativamente no exercício da profissão docente. Gurgel e Junior (2016) explicam que “a precarização do trabalho docente evoluiu no sentido de reduzir gastos, na medida em que a remuneração desses docentes é inferior à dos docentes do quadro efetivo, bem como lhes falta estabilidade profissional que uma carreira proporciona” (p. 33).

Nesse sentido, para Gurgel e Junior (2016) quando se compara os profissionais do quadro permanente com os de contratação temporária, observa-se um crescimento no acesso

ao magistério nos sistemas públicos de ensino pela forma de contratação. A precariedade do trabalho dos contratados se apresenta: na redução da exigência de qualificação, na remuneração inferior à dos efetivos, na realização das atividades docente sem formação específica, enfim, nos processos de seleção simplificados. Essas condições interferem na redução dos gastos públicos, na instabilidade profissional e até mesmo no processo de adoecimento dos professores, mas representam claramente consequências desse novo modelo econômico vigente.

1.4. O papel dos entes federativos para a carreira, remuneração e trabalho docente

Os entes federativos são unidades territoriais que constituem o federalismo. Cruz (2012) sinaliza, com base nos estudos de Ricker (1975), que o federalismo engloba a relação entre o governo de federação e o conjunto de governos das unidades-membros, os quais regem de forma autônoma a autoridade sobre seus territórios. Definição que pode ser fundamentada na perspectiva de Abrucio (2010), quando este ressalta que se trata de “uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos” (p. 41).

Dessa forma, a organização do federalismo brasileiro, com seus efeitos normativos implica na relação dos entes federados para a elaboração e implementação de políticas públicas sociais, com destaque para as educacionais que envolvem a valorização do magistério público da educação básica e emergem dessa macroestrutura organizacional.

Assim, a organização federação brasileira encontra-se distribuída em 26 estados, 1 Distrito Federal e 5.570 municípios (IBGE, 2016). Os estados encontram-se geograficamente distribuídos em 5 regiões conforme a imagem 01.

IMAGEM 01: Mapa das Regiões Brasileiras



Fonte: IBGE

Dada à possibilidade da instituição de entes federados com competências de cunho administrativas, políticas, sociais e econômicas, subentende-se que a autonomia destes rege na responsabilidade de arcar com recursos próprios e necessários para a implementação de políticas públicas em seu território, haja vista que essas são determinadas em um contexto político e econômico, de modo a limitar a atuação do governo central nas suas ações. Quanto à instituição dos entes federativos, esta é retratada no primeiro Art. da Constituição Federal de 1988, quando afirmar que “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988, Art. 1).

A partir da CF de 1988 e do regime de colaboração, foram definidos pilares que integram a elaboração e a implementação de políticas públicas pelos entes federados, como por exemplo: a universalização das políticas, a democratização da gestão estatal, a profissionalização da burocracia, a descentralização (com o processo de municipalização) e a interdependência federativa (ABRUCIO, 2010). Por meio desses pilares, se estabeleceu constitucionalmente um sistema de transferência “de recursos públicos entre as esferas governamentais, aspecto especialmente significativo frente à imensa desigualdade financeira entre governos subnacionais” (CRUZ, 2012, p. 81).

Cabral Neto e Oliveira (2006) elucidam o resultado da implantação do federalismo no Brasil, quando os municípios passaram a deter maior autonomia, uma vez que os estados já estavam em regime de colaboração, desde a CF de 1934⁵⁰ nos seguintes termos,

o Estado, em vez de compartilhar, ampliando as responsabilidades colaborativas com os municípios, procede na verdade, a uma divisão de competências ou ao repasse de responsabilidades para a esfera municipal como uma estratégia para acomodar as maiores dificuldades no atendimento das demandas educacionais (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 16).

O Estado, ao dividir competências com as esferas federativas, estados e municípios, concedia autonomia as suas autoridades governamentais, fato que corroborava para a pluralidade de leis existentes, na sua forma “colaborativa” de elaboração e implementação de políticas sociais. Nesse momento, os entes federativos dividem responsabilidade sobre o desenvolvimento de políticas públicas e sua atuação nas mesmas em busca de camuflar as falhas do Estado por meio do atendimento específico em cada localidade (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006).

A CF de 1988 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência, além de garantir um padrão de qualidade na gratuidade oferecida pelo ensino público, pontos apresentados como alguns dos princípios em que o ensino deve ser ministrado, pois, de acordo com Arelaro (2005), o princípio da gratuidade do ensino deve ser entendida:

como a tradução do oferecimento das condições “plenas” que permitam todos os alunos a sua frequência regular à escola, o que exige por parte das esferas públicas – pela desigualdade social extrema mantida intacta no país - recursos materiais e financeiros “compensatórios”, colocados à disposição para que a *igualdade-desigual* seja estabelecida e a “permanência” dos mais pobres e marginalizados seja possível com mínimas - mas insubstituíveis – condições de igualdade pedagógica social (p. 1040).

De modo geral, a igualdade-desigual apresentada por Arelaro (2005), está na atuação das políticas públicas dos entes federados, mais especificamente nos aspectos organizativos do atendimento educacional, cuja “igualdade desigual” é uma das consequências da influência do Estado mínimo nas ações políticas, pois com a transferência da responsabilidade aos entes federados ocorre à diminuição de investimentos em políticas sociais por parte da União, uma vez que cabe aos estados e municípios a eficiência em gerar políticas públicas efetivas, com possíveis condições mínimas aos mais pobres para que estes interajam em uma sociedade que preza pela hegemonia da classe dominante, com destaque para as diferentes formas do atendimento educacional oferecido pelos estabelecimentos públicos, que ao ser analisado:

⁵⁰ Art. 151. Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União (BRASIL, 1934).

percebe-se a desigualdade inter e intrarregional, decorrente da assimetria entre as condições econômicas dos entes federados e a distribuição de competências previstas constitucionalmente, que indica o que cabe a cada um realizar no tocante ao provimento da educação para a população, resultando em diferentes condições de oferta (PORTELA; SOUSA, 2010, p.13).

A heterogeneidade regional, decorrente das diversas condições econômicas, permite observar que o setor educacional é promovido em seus diferentes aspectos a depender das especificidades de ações governamentais, as quais são regidas pela CF de 1988, com o intuito de preservar a diversidade sociocultural e ao mesmo tempo diminuir a assimetria socioeconômica, características típicas do federalismo como forma de organização do seu território.

Nessa perspectiva, a descentralização de competências do Estado quanto poder público e a sua centralização nos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) propiciaram ao país pontos positivos e negativos, como positivo destacam-se o aumento das políticas públicas, do controle social e da eficiência nos gastos dos recursos governamentais, e em contra partida os pontos negativos estão no quantitativo de recursos para o atendimento total da demanda e na dificuldade de elaborar e implementar programas governamentais (ABRUCIO, 2010).

Assim, o Brasil por meio das três instâncias que possui divide as responsabilidades de questões sociais. Dentre as questões encontra-se à educação, a qual tem seu atendimento abordado pela União, Estados e Municípios que receberam autonomia para o processo de elaboração e implementação de políticas pública, a partir da Constituição Federal de 1988, no intuito de regulamentar e garantir tanto a valorização do magistério quanto a melhoria da rede pública de ensino.

Da relação dos entes federados com a educação básica prevista na LDB de 1996 e seus desdobramentos legislativos, destacam-se como principais direitos o Art. 4º:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (...);
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (...);
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

Esses direitos foram designados à União, aos Estados e aos Municípios, cujas competências de organização da educação básica brasileira, mediante o regime de colaboração foram para a União:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, ART. 9).

Dada às incumbências da União, aos Estados às competências para a educação básica incumbida apresentaram-se nos Art. 10:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (BRASIL, 1996, ART. 10)

Enquanto que ao município, as competências para a organização da educação básica presentes no Art. 11, estavam a:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996, ART. 11).

Com isso, infere-se a sinalização de Gemaque, Picanço e Mendes (2010), com base na CF de 1988, de que este princípio de divisão de competências perpassar por questões “de ordem financeira, legislativa e administrativa em que os entes federados gozam de autonomia para arrecadar impostos, definir seus orçamentos e normatizar sua forma de aplicação a partir dos seus legislativos” (p. 115-116), aspectos que causaram o aumento da desigualdade diante da heterogeneidade das regiões brasileiras e das especificidades econômicas e sociais dos estados e municípios.

No que diz respeito ao processo de municipalização do ensino e com ênfase no atendimento para o ensino fundamental, este é considerado “como uma das vertentes da política de descentralização da gestão educacional” (GUTIERRES, 2005, p. 119). No entanto, esta municipalização pode existir separadamente da descentralização de competências da União, fato que foi evidenciado por Gutierres (2005), ao contrapor os pontos positivos e negativos desse processo, pois a municipalização da educação, quando comparada a proximidade populacional com o poder público, pode propiciar uma possível gestão democrática, porém a municipalização também pode manter para si a concentração e a centralização das decisões no próprio município.

Contudo, para os municípios brasileiros o processo de municipalização, na política neoliberal, apresentou um conjunto de vantagens, além destes já citados, tais como: a diminuição da burocratização e a maior flexibilidade curricular (GUTIERRES, 2010). Porém, ao longo dos anos, ficou evidente que a municipalização acarretou em sérios problemas para o setor municipal, justificada pela peculiaridade dos municípios em termos de recursos, que na maioria das vezes, não apresentavam adequada estrutura administrativa, política, física e

econômica para atender à sociedade com o serviço público de qualidade, fato que precarizou o desenvolvimento local e aumentou a disparidade entre os entes federados.

A diversidade regional do país possibilita a existência de diferentes carreiras e remunerações implementadas pelos entes federativos, como afirmam Vieira e Scheibe (2016):

a autonomia administrativa do ente federado que contrata o profissional apresenta uma condição diferenciada de trabalho; há planos com as mais diversas estruturas de execução; há variação entre o maior e menor salário, tipos diferentes de gratificação e regras muito específicas de promoção, aspectos que não pode ser tratados de forma fragmentada (p.7).

Em meio às diversidades presentes na profissão do magistério da rede pública de ensino elucidadas por Vieira e Scheibe (2016), que prejudicam os profissionais, sejam eles efetivos ou contratados, criam-se os movimentos organizados pelos professores da educação básica em muitos estados e municípios, mais especificamente as associações sindicais que buscam lutar por melhorias na profissão, com elementos que os envolvidos nos eixos da valorização do magistério, cujas questões salariais e de carreira entraram “na pauta política, juntamente com as discussões sobre o financiamento público da educação” (GATTI, SÁ, ANDRÉ, 2011, p. 260).

Com isso, ressalta-se que as questões sobre a estrutura da carreira e composição da remuneração resultaram em importantes iniciativas políticas para a valorização da profissão na perspectiva da implementação de políticas voltadas para a carreira e a remuneração do professor, tais como: as políticas de fundo e o PSPN, cuja “votação da lei do piso salarial nacional dos professores” teve o “objetivo de valorizar a profissão e os seus profissionais” em termos de componentes para a remuneração, bem como “a aprovação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a carreira e a remuneração do magistério” (Ibidem, p. 260).

Em consonância ao contexto da reestruturação produtiva, foi possível observar que as políticas neoliberais e a redefinição do papel do Estado influenciaram fortemente no trabalho do professor, uma vez que as condições impostas interferiram nos eixos da sua valorização, e como alternativa para se contrapor a essa conjuntura destacam-se as inúmeras mobilizações do profissionais que organizados em associações fortaleceram suas lutas em prol de melhorias implementadas por meio de políticas públicas educacionais relacionadas ao magistério da educação básica.

A partir desse raciocínio, no tópico seguinte se evidenciarão as conquistas legislativas de políticas educacionais relacionadas à valorização dos profissionais do magistério, com ênfase nos eixos da carreira e da remuneração docente. O objetivo é demonstrar os elementos

legislativos que auxiliam na materialização da carreira por meio dos planos de carreira e remuneração. Destaca-se que o plano de carreira é um instrumento resultante da mobilização de inúmeras dos professores em suas organizações contra essas novas tendências de relações trabalhistas excludentes impostas pelo sistema capitalista.

CAPÍTULO 2

A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO: POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO BRASILEIRO PÓS 1990.

A elaboração de políticas públicas como ações do governo visa o equilíbrio e a garantia dos direitos básicos a sociedade, dentre eles a educação. No que diz respeito às políticas públicas educacionais, enfatiza-se aquelas relacionadas à profissão docente, as quais foram constituídas mediante inúmeras discussões que buscavam, e ainda buscam harmonizar de forma materializada a problemática da valorização do magistério como condição de um dos fatores para que ocorra a melhoria da qualidade educacional no país.

As políticas públicas voltadas para a área da educação estão em torno do: planejamento e financiamento da educação, processos de avaliação, implementação de legislação, cumprimento da carreira do magistério, atendimento as modalidades de ensino e presença de gestão democrática; as quais considera como base a qualificação dos profissionais da educação, dentre eles, os docentes por apresentar um papel primordial no processo de ensino/aprendizagem, que por meio de sua função, exercem grande influência para o desenvolvimento da qualidade educacional.

Segundo Azevedo (2006), em uma análise da política educacional do país, esta se refere aos momentos dos anos de 1990 quando, “o Estado começou a exercer de forma mais abrangente a sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil”. Com grandes discussões mundiais sobre educação em conferências, encontros e demais eventos que resultaram em formação de diretrizes que influenciaram as organizações do sistema educacional brasileiro através de leis e planos, ao incluir a questão da valorização docente como um dos requisitos principais para a melhoria da educação básica pública.

2.1. As políticas públicas educacionais para a valorização do magistério pós anos 1990

A valorização do magistério, de modo geral, constitui-se de quatro eixos: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, os quais possibilitam ao profissional da educação o aperfeiçoamento profissional incluído na formação continuada, a carreira estruturada, a composição salarial condigna com as funções desempenhadas e condições adequadas para a realização do seu trabalho (GUTIERRES, 2010).

Nesse sentido, as políticas para a valorização do professor são frutos de amplos processos de correlação de forças políticas entre os profissionais da educação por meio de

suas organizações e os governantes. Assim, ao longo do contexto histórico da educação brasileira, os professores criaram suas organizações⁵¹ para lutar por suas pautas de reivindicações, que incluiu historicamente, a luta pela implementação dos Planos de Carreira e Remuneração do magistério no âmbito das unidades federativas, a remuneração condigna, a aprovação de um piso salarial profissional, além de melhorias nas condições de trabalho.

A intensificação das lutas dos professores tornou-se mais evidente a partir da Constituição Federal de 1988, quando se permitiu a organização sindical dos funcionários públicos, a qual já vinha ocorrendo com as associações, para sinalizar o “reconhecimento” da imagem pública materializada nas práticas reivindicatórias (VICENTINI; LUGLI, 2009). No Pará, os reflexos dessas iniciativas resultaram na criação da Associação dos Professores do Estado do Pará – APEPA, que se transformou na Federação Paraense dos Profissionais da Educação Pública - FEPEPP e posteriormente no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP, o qual continua a mobilizar os profissionais neste seguimento⁵².

Formulações e reformulações presentes na legislação brasileira estão voltados para a temática da valorização da carreira do magistério, principalmente desde a CF de 1988, quando a “participação dos professores no movimento pela redemocratização, com inúmeras greves por melhores salários e condições da escola pública” (ABREU, 2013, p. 58) resultaram na aprovação do Art. 206, que dentre outros princípios aborda a valorização dos profissionais da educação.

⁵¹ Vicentini e Lugli (2009) sinalizam que as primeiras organizações de professores no Brasil ocorreram nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Rio grande do Sul e remontam à segunda metade do século XX. porém na década de 1960 as associações representativas do magistério primário teve a criação de entidades em âmbito nacional que lutavam em prol de políticas incisivas para a educação na forma legislativa, como exemplo destaca-se a Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB, a qual passou Confederação dos Professores do Brasil - CPB com a inclusão dos professores do ensino secundário (antigo ginásio); essa primeira organização nacional se consolidou como entidade federativa de organização dos sindicatos e transforma-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE, nos anos de 1990, com sede em Brasília, filiada a Central Única dos Trabalhadores- CUT, que foi fundada em 1983 em São Paulo durante o I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CNTE).

⁵² No Pará, o processo de organização dos educadores em associações em prol de sua valorização iniciou-se em 1979 quando os professores do estado se mobilizaram pela por questões salariais, regulamentação da profissão e fundaram a Associação dos Professores do Estado do Pará- APEPA, com a existência representações menores da associação nos municípios do estado. Em 1983 foi realizado o I Congresso da APEPA que aprovou a fundação da Federação dos Professores Públicos do Estado do Pará- FEPPEP, bem como sua filiação a Central Única dos Trabalhadores- CUT, a qual adotava um sindicalismo sem a intervenção do governo e as associações existentes no interior do estado transformaram-se em subsedes da FEPPEP. No III Congresso da FEPPEP, esta modifica sua nomenclatura para Federação Paraense dos Profissionais da Educação Pública. No ano 1988, em meio às mudanças ocasionadas no Brasil, o estado se adequou as reformulações implementadas no país, com destaque aos funcionários públicos que adquiriram o direito à greve e a sua organização em sindicatos, fazendo com que a FEPPEP transforma-se em Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará- SINTEPP, ainda atuantes no estado com subsedes nos municípios (GEMAQUE; CARVALHO; MENDES, 2012).

Em consequência da CF de 1988, os anos de 1990 marcaram a intensificação de políticas educacional direcionada à valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP⁵³ teve importante papel ao intervir na elaboração das políticas educacionais com a participação da sociedade civil que ainda luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Uma das principais características do novo contexto político brasileiro foi implementação de legislações educacionais, instauradas mediante lutas e diversas manifestações dos profissionais da educação (BOLLMANN; AGUIAR, 2016), pois tais reformulações eram vistas como fundamentais para a implantação de leis que versassem e se desenvolvessem sobre a totalidade da educação básica e a valorização dos seus profissionais.

Assim, em 20 de dezembro 1996 é implantada a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) ou Lei Darcy Ribeiro, fundamental por seus conteúdos e pelo contexto em que foi estabelecida, pois devido às várias “manobras de audiências” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016) se teve a participação da sociedade, para que esta pudesse acompanhar as diferentes negociações política que tornou a LDB a “peça chave” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016) responsável pelo grande avanço educação básica gratuita, obrigatória, qualidade e como direito subjetivo.

A reforma educacional instaurada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, apresenta como consequência a institucionalização de diversas políticas públicas de caráter gerencial, as quais tinham por finalidade a garantia da eficiência da ação do Estado, no intuito de buscar a qualidade com menor custo, no contexto de ajuste fiscal. Assim, as políticas educacionais nesse período se caracterizam pela focalização e pelo processo de descentralização do ensino, mediante a divisão de responsabilidades entre os entes federativos, a qual não foi “acompanhada da descentralização das decisões maiores, relativas à política educacional que continuaram concentradas no governo federal” (DAVIES, 2017, p. 88), ou seja, descentralizou-se a execução e não o poder de decisão.

Dentre as medidas neoliberais adotadas para a implementação de políticas públicas educacionais destacam-se: o Fundef, o Programa de Informatização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa de Aceleração de Aprendizagem, a municipalização, o Programa Nacional de Alimenta Escola (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as quais foram

⁵³ O FNDEP era formado por 30 entidades nacionais de composição políticas suprapartidárias e pluralistas (BOLLMANN, 2010).

consideradas pelo governo como mecanismo de contribuição para igualdade de oportunidade social ao intervir na diminuição das diferenças regionais.

No que diz respeito à descentralização e divisão de competências entre os entes federados, a União incentivou os estados a repassarem parte de suas responsabilidades aos municípios, quando

entre as principais medidas pelas quais se operacionalizam esse processo descentralizador, está a implementação de uma política de municipalização do ensino consubstanciada pela transferência das funções de administração e manutenção do ensino fundamental do âmbito do Estado para os municípios (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 26).

A municipalização do ensino fundamental ocorre mediante o processo de descentralização da gestão pública entre os entes federados, neste caso, pela transferência parcial do atendimento educacional dos Estados para os Municípios, especialmente do ensino fundamental. Gutierrez (2012) sinaliza que esse processo foi fortemente vivenciado no Brasil com Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Apesar de o Fundef ter sido discutido antes da implementação das novas diretrizes e bases educacionais brasileiras, ele ainda é considerado como a principal medida para nortear o processo de descentralização educacional ocorrido nos anos de 1990.

As primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram instituídas pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e esta foi revogada após 35 anos pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em vigor⁵⁴. As legislações educacionais mencionadas apresentam certa preocupação no que diz respeito à valorização docente, pois essa temática é vista “na perspectiva de assegurar condições de trabalho adequadas, remuneração digna, formação inicial e continuada, carreira e plano profissional, entre outros aspectos [...]” (RODRÍGUEZ; SIMÕES, 2011, p. 2), cujos eixos estão presentes nos incisos do Art. 67 da LDB de 1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

⁵⁴ O FNDEP como representante da sociedade civil apresentou uma proposta de LDB ao Congresso Nacional, o Projeto Lei (PL) nº 1.258/1988 discutido com os educadores, que tramitou de 1988 (a partir da CF) até 1996, quando foi negado e se apresentou outra proposta, o PL nº 73/1995 pelo senador Darcy Ribeiro, o qual foi aprovado como Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BOLLMANN, 2010).

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 recomenda que a progressão funcional no plano de carreira seja com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho. Com a Resolução nº 03/1997, além desses itens assegura-se aos profissionais da educação a dedicação exclusiva ao cargo, a qualificação em serviço e o tempo de serviço na função.

No entanto, Abreu (2013) elucida a dificuldade da criação e implementação de plano de carreira no país, cujo quantitativo nos 26 estados, no Distrito Federal e nos mais de 5.500 municípios ainda são poucos. Assim, nas redes públicas estaduais de ensino apenas 4 foram anteriores à LDB, 16 foram elaborados entre a LDB e as políticas de fundo, 7 foram posteriores ao Fundeb e 2 foram implementados após a Lei do Piso. Em relação aos 5.570 municípios, “apenas 43% declararam ao MEC possuir plano de carreira implementado para seus profissionais do magistério” (ABREU, 2013, p. 59) até o ano de 2013.

Em síntese, a partir das muitas lutas da categoria docente, os entes federativos foram forçados a criar planos de carreira e remuneração em forma lei, uma conquista em que os profissionais da educação alçaram com o incentivo da política de fundos: a Lei do Fundef, do Fundeb e a aprovação das suas respectivas resoluções que instituíram diretrizes nacionais para a carreira docente. Nesse sentido, considera-se que o plano de carreira vem funcionando como um instrumento de potencial valorização do magistério, pois seu cumprimento pode vir a efetivar parte da melhoria da profissão docente. Para isso, é importante verificar em que medida a política de fundos pode influenciar nesse processo.

2.2. As políticas de fundo para o magistério

O financiamento da educação pública apoia-se na premissa de que “o dever do Estado para com a educação é inócuo se não for acompanhado da respectiva provisão de recursos públicos para sua efetivação” (OLIVEIRA, 1995, p. 123). A descentralização no atendimento de políticas sociais pelos municípios, propiciada pela Reforma do Estado marcou os anos de 1990 e trouxe consequências para a política de financiamento. Uma delas foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esta legislação estabeleceu que os entes federativos, nos dez primeiros anos de sua vigência, deveriam dispor de no mínimo 60% recursos do Fundeb para a remuneração condigna dos profissionais do magistério. Para Bueno e Pergher (2017) “o

FUNDEF representou uma novidade no processo de financiamento da educação brasileira, uma vez que iniciava um processo de distribuição automática de recursos” (p. 3), que tem como base o número de alunos matriculados no ensino fundamental das redes públicas de ensino estaduais e municipais.

De natureza contábil e de abrangência no âmbito de cada estado, este fundo foi implementado automaticamente a partir de 1998 em todo o Brasil⁵⁵, e era composto pela vinculação de 15% dos impostos⁵⁶ dos entes federativos (Estados e Municípios), destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino mediante seus. O Fundef passou a operar com o valor-aluno mínimo anual⁵⁷ tendo como base o valor das séries iniciais do ensino fundamental das escolas urbanas, que caso não fosse alcançado pelo município ou estado, era complementado pela União. Assim, os recursos eram distribuídos às redes públicas de acordo com o número de alunos matriculados anualmente com valores de ponderação de acordo com o nível de escolarização (1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série), com a instituição de ensino (escolas urbanas e escolas rurais) e com a modalidade educação especial. Os valores de ponderação do Fundef no ano de 2005 eram os seguintes, conforme quadro 03:

QUADRO 02: Valores atribuídos pelo FUNDEF aos Fatores de Ponderação por Etapas e Modalidades de escolarização em 2005

Etapas e Modalidades		Fatores de Ponderação
I	Alunos das séries iniciais das escolas urbanas	1,00
II	Alunos das séries iniciais das escolas rurais	1,02
III	Alunos das quatro séries finais das escolas urbanas;	1,05
IV	Alunos das quatro séries finais das escolas rurais;	1,07
V	Alunos da educação especial do ensino fundamental urbano e rural	1,07

Fonte: BUENO; PERGHER (2017).

A partir da implementação do Fundef houve um processo de municipalização das matrículas induzido pelo atrelamento dos recursos ao quantitativo de alunos vinculados à rede de ensino, conforme Pinto (2007):

se no período de 1991 a 1996 as matrículas municipais respondiam por cerca de 37% do total da rede pública, com a entrada em vigor, a partir de 1997, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nota-se um progressivo aumento da participação da rede municipal, que chega em 2006 atendendo 52% das matrículas públicas (p. 878).

⁵⁵ No Pará, a vigência do Fundef foi antecipada para o ano de 1997 (GUTIERRES, 2010).

⁵⁶ Os 15% vinculados ao Fundef abrangiam os seguintes impostos e transferências: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviço (ICMS) e Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

⁵⁷ De acordo com o Art. 6º da Lei nº 9424 que regulamentou o Fundef, o valor mínimo anual por aluno seria de R\$ 300,00 (Trezentos reais) em seu primeiro ano de vigência.

Os municípios priorizaram o atendimento às séries iniciais do ensino fundamental e as redes estaduais as séries finais. No caso do Pará, o processo de municipalização foi acompanhado por uma política assumida pelo governo do PSDB⁵⁸ em âmbito estadual de forma intensa junto aos municípios, associada ao discurso governamental de que com o Fundef, os recursos seriam aumentados, o que resultou no repasse da totalidade das matrículas do ensino fundamental das redes estaduais para as municipais em diversas regiões do estado (GUTIERRES, 2010). Esse processo interferiu no processo de valorização docente, afetando sua remuneração e condições de trabalho⁵⁹.

A valorização do magistério é citada nos Arts. 7º, 9º e 10º da lei de regulamentação do Fundef, nos quais era estabelecido que os governos (Municípios, Estados e Distrito Federal) deveriam garantir que pelo menos 60% do valor dos recursos redistribuídos à conta do Fundef fosse destinado à remuneração e à capacitação dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental da rede pública. Definia ainda a necessidade de aprovação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério no prazo de seis meses após aprovação da lei de acordo com as diretrizes derivada do Conselho Nacional de Educação – CNE, assegurando os seguintes itens:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

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

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração (BRASIL, 1996).

A criação de novos planos de carreira e remuneração estabelecida pelo Fundef deveria ser baseada nas diretrizes nacionais de carreira docente que definia parâmetros nacionais para que os estados e municípios os elaborassem ou os adequassem. Não obstante, o Fundef não correspondeu às expectativas de valorização dos professores que em suas organizações o criticavam. Uma delas foi a CNTE que:

⁵⁸ Especialmente os governos de Almir Gabriel (1995-1999/1999-2003) e Simão Jatene (2003-2007).

⁵⁹ Para uma avaliação das consequências da municipalização do ensino fundamental no Pará, mais especificamente no município de Altamira, consultar Gutierrez (2010).

organizou mobilizações e declarações públicas a favor de um piso salarial profissional nacional e de políticas que regulamentasse a valorização docente. Nesse contexto a solução do governo encontrada em meio às reformas foi criar uma política de redistribuição do financiamento da educação, mediante o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que foi criticado pelo movimento docente (RODRÍGUEZ; SIMÕES; SEVERINO, 2016, p. 100).

Rodríguez, Simões e Severino (2016) consideraram a criação do Fundef como uma resposta do governo às pressões realizadas pelas mobilizações dos anos de 1990 da CNTE em prol do PSPN e de políticas que regulamentassem a valorização do magistério. No entanto, o Fundef foi criticado pelos profissionais por não atender toda a educação básica e porque percentual dos recursos destinados ao pagamento dos professores não seria o suficiente para superar as históricas desigualdades salariais. Para a os professores, ao criar o Fundef, o governo de FHC, apenas reduziu os gastos do Estado redistribuindo recursos já existentes. Além disso, o governo não teria criado o piso salarial profissional nacional da categoria, pois teria compreendido que não seria “vantajoso providenciar um piso salarial profissional nacional que centralizaria as negociações sindicais de salário direto com o governo federal, dando mais força à categoria” (RODRÍGUEZ; SIMÕES; SEVERINO, 2016, p. 100).

Em 2006, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. De modo geral, o Fundeb é um fundo de natureza contábil para cada estado brasileiro, o qual arrecada recursos provenientes de impostos próprios do estado e dos municípios que o constituem, além da complementação da União quando necessário. Com vigência até 30 de dezembro de 2020, o FUNDEB substitui o Fundef que vigorou de 1998 a 2006, acrescenta novas fontes de recursos, aumenta a participação da União com complementação fixa e possui como principais objetivos a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica Pública (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), assim como promover a valorização dos profissionais da educação básica.

O Fundeb aumenta de 15 para 20% a subvinculação dos recursos de alguns impostos da união⁶⁰, dos estados e municípios e passa a abranger toda a educação básica. Na prática,

⁶⁰ Fundo de participação dos Estados – FPE, o Fundo de participação dos Municípios – FPM, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, o Imposto sobre produtos Industrializados, proporcional às Exportações – IPI-Exp., Desoneração das Exportações (Lei Complementar nº 87/1996 – Lei Kandir). Foram acrescidos mais três impostos: Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações – ITCMD, Imposto sobre Propriedade Veículos Automotores – IPVA e Quota Parte de Imposto Territorial Rural devida aos Municípios – ITR. Para o grupo de impostos que já compunham o FUNDEF o aumento se deu da seguinte forma: 16,66% no

umenta-se o quantitativo de alunos sem a incorporação de outras fontes de recursos significativa. Os recursos do Fundeb são distribuídos aos entes federativos na proporção do número de matrículas dos alunos presentes na educação básica das redes públicas de ensino na modalidade presencial identificados no censo escolar mais atualizado, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Caso o estado não alcance o valor aluno mínimo anual, a União poderá complementar esse o valor. Tal como o Fundef, o Fundeb opera a partir da mesma lógica distributiva de recursos no âmbito de cada estado. Isso significa que cada estado possui um fundo contábil para a redistribuição dos recursos arrecadados somente no estado e seus municípios, sem repasse aos demais entes federados.

Do total de verba recebida pelo FUNDEB, 60% é destinado ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação e os demais 40% é destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)⁶¹. O FUNDEB considera atualmente mais de 20 fatores de ponderação⁶² que definem os diferentes valores anuais por aluno, tendo como base de cálculo o valor do aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano. O quadro 03 evidencia os fatores de ponderação para o ano de 2016.

QUADRO 03: Fatores de Ponderação do valor aluno-anual FUNDEB por localidade, etapas e modalidades de escolarização em 2016

Etapas e modalidade		Fatores de Ponderação
I	Creche pública em tempo integral	1,30
II	Creche pública em tempo parcial	1,00
III	Creche conveniada em tempo integral	1,10
IV	Creche conveniada em tempo parcial	0,80
V	Pré-escola em tempo integral	1,30
VI	Pré-escola em tempo parcial	1,00
VII	Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00
VIII	Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,15
IX	Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10
X	Anos finais do ensino fundamental no campo	1,20
XI	Ensino fundamental em tempo integral	1,30
XII	Ensino médio urbano	1,25
XIII	Ensino médio no campo	1,30
XIV	Ensino médio em tempo integral	1,30

1º ano (2007), 18,33% no 2º ano (2008) e 20% no 3º ano (2009). Para o grupo de novos impostos, a proporção foi de 6,66% em 2007, 13,33% em 2008 e 20% em 2009.

⁶¹ De acordo com o art. 70 da LDB/1996 constituem despesas com MDE a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar, dentre outras despesas.

⁶² A análise do fator ponderação para as atribuições dos valores é padronizada nacionalmente e determinada anualmente por uma comissão integrada pelo ministro da educação e por representantes do Conselho Nacional de Secretário de Educação- CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME (BUENO; PERGHER, 2017).

XV	Ensino médio integrado à educação profissional	1,30
XVI	Educação especial	1,20
XVII	Educação indígena e quilombola	1,20
XVIII	Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,80
XIX	Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo	1,20

Fonte: BUENO; PERGHER (2017).

O valor aluno-ano atribuído pelo FUNDEB considera o número a etapa da educação básica, a modalidade de escolarização, o local e o tipo de estabelecimento. Assim, no ano de 2016 alunos das escolas do campo apresentam maior valor que os da escola urbana, os que frequentam escolas de tempo integral apresentam valor mais elevado do que os matriculados em tempo parcial. Nesse sentido, percebe-se que cada ente federativo possui a sua particularidade, de modo que o recurso repassado aos gestores da secretaria de educação tanto do município quanto do estado será diferenciado, no intuito de atender à especificidade de cada demanda. No caso do Pará, onde grande parte do alunado reside no campo, esses fatores de distribuição definem valores diferenciados.

Em relação à valorização do professor, a legislação do Fundeb retoma a questão da necessidade vinculação de menos 60% do total dos recursos anuais do fundo à remuneração dos profissionais da educação e a criação de planos de carreira para todos profissionais da educação básica da rede pública⁶³ e não somente ao magistério do ensino fundamental, como era previsto na vigência do Fundef. Assim, o Art. 40 reforça que esses Planos de Carreira criados pelos governos Municipais, Estaduais e do Distrito Federal assegurem uma remuneração condigna, a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e ainda a capacitação profissional. A implementação do PSPN também foi retomada quando se estabeleceu no art. 41 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). Porém, ressalta-se o não cumprimento do prazo, pois a Lei do Piso só seria criada em 2008, com a Lei nº 11.738/2008.

Os Planos Nacionais de Educação aprovados nas duas décadas recentes também constituem importantes sinalizadores da política de valorização do professor no período, razão porque é importante destaca-los neste trabalho.

⁶³Como profissionais da educação este artigo considera os docentes e as pessoas de apoio pedagógico, englobando a direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (BRASIL, 2007, art. 22).

2.3. Os Planos Nacionais de Educação e as metas para a carreira e a remuneração do magistério

A Constituição Federal de 1988, no Art. 214, estabelece o Plano Nacional de Educação como uma política de Estado e não um programa do Governo, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988). A conjuntura social que se formava no Brasil em consequência da nova ordem política e econômica, a qual era instaurada mediante a influência dos organismos internacionais e se materializava em leis na década de 1990 estimulou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP a mobilizar a sociedade brasileira no sentido de propor projetos para neutralizar as influências dos organismos internacionais que facilitavam a fragmentação e a privatização da educação. Um deles foi uma proposta de PNE como “alternativa ao modelo vigente” (BOLLMANN, 2010, p. 661) representado pela proposta do executivo federal. De acordo com Bollmann (2010), o FNDEP propôs um projeto que articulasse os seus entendimentos sobre a concepção de educação, estado e sociedade, o qual foi consolidado como Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira em 1997 no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Essa proposta de PNE, como construção coletiva e democrática, foi elaborada por meio do “diagnóstico de necessidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em outros países” (BOLLMANN, 2010, p. 668). Arelaro (2017) destaca a importância de Planos Nacionais de Educação construídos de forma participativa como propulsor de políticas educacionais de longo prazo, como afirma:

É importante lembrar que a importância de um Plano Nacional de Educação está diretamente vinculada ao fato deste ser um instrumento de mobilização popular, de tal forma que as ideias, propostas e diretrizes discutidas e escolhidas durante seu processo de elaboração, possam se constituir, a curto, médio e longo prazo, em políticas públicas educacionais (p. 135).

Não obstante, a disputa entre esses dois projetos resultou na continuidade da hegemonia governamental, pois o projeto oriundo da sociedade civil não obteve êxito, conforme Dourado (2010):

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo executivo federal. Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão. A aprovação do atual [2001-2010] PNE foi resultado, portanto, da hegemonia do governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso (DOURADO, 2010, p 683).

Assim, em 9 de janeiro de 2001 é aprovada a Lei nº 10.172/2001, Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) apresentada pelo ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com duração de dez anos (2001-2010), o Plano Nacional de Educação determinava metas, recursos e estratégias para a melhoria da educação de forma integrada com as esferas federativas. Uma de suas 295 metas tinha por objetivos a implantação de 7% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação, porém foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o que certamente trouxe consequências negativas para a educação e para a valorização do professor.

No PNE o Plano de Carreira e Remuneração era considerado como um importante instrumento para a valorização do magistério, pois previa a forma de ingresso, promoções, afastamento, avaliação de desempenho, jornada de trabalho de tempo integral em um único estabelecimento; e a destinação de 20% a 25% da carga horária à preparação de aula, reuniões e avaliações.

No eixo *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* do PNE 2001-2010 evidenciava-se que a qualidade do ensino poderia ser alcançada mediante a valorização dos profissionais da educação, ao envolver melhorias na formação (inicial e continuada), carreira, remuneração e condição de trabalho, pois os professores em exercício abandonam essa carreira por falta de estruturas adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho de receber baixos salários. Assim, tendo como base esse diagnóstico o PNE

(...) estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infraestrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio (BRASIL, PNE 2001-2010)

No entanto, ao analisar os resultados do primeiro Plano Nacional de Educação Arelaro (2017) sinaliza para o não cumprimento do plano, pois entre outros fatores, os vetos presidenciais que restringiram os investimentos em educação fizeram dele letra morta, como afirma:

[...] o penúltimo PNE (2001/2010 – Lei nº 10.172/2001) não foi seguido pelo próprio governo que o propôs, até porque os vetos do Presidente da República ao mesmo (2ª Gestão Fernando Henrique Cardoso – 1999/2002) diziam respeito à impossibilidade de qualquer aumento dos gastos com a educação, o que ele fez, letra morta. Os governos que o sucederam (1ª e 2ª Gestões Luís Inácio Lula da Silva – 2003/06 e 2007/10) não tentaram derrubar os vetos propostos pela antiga gestão e também ignoraram, propondo, inicialmente um novo Plano – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – em abril de 2007, sem nenhuma discussão prévia com a sociedade, mesmo o outro PNE estando em vigor (p. 135).

Na ausência de investimentos, o PNE 2001-2010 muito pouco colaborou com a política de valorização do magistério, a não ser pelo fato de estimular a elaboração de planos de carreira pelos entes federativos, com poucas chances de serem implementados.

De acordo com Arelaro (2017), o segundo PNE deveria ter sido aprovado em 2011, cujo projeto passou por discussões em conferências nacional, estadual e municipal. No entanto, a proposta final encaminhada pelo governo federal ao legislativo, “continha aspectos não discutidos por ninguém, em especial um favorecimento e incorporação do setor privado, bem como não houve uma justificativa para as referidas inclusões” (p. 135-136). E este novo Plano Nacional de Educação (PNE), cujo conteúdo foi alterado após ter sido discutido com a sociedade é que foi aprovado em 2014 mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e passa a orientar as políticas públicas educacionais pelo período de dez anos (2014-2024).

Em relação à valorização dos profissionais da educação o PNE traz as seguintes metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica **com mestrado e doutorado à distância (grifo nosso)**, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Desta forma, foram estabelecidas algumas estratégias que devem assegurar a existência dos planos de carreira, ao quais deverão ser formulados mediante as diretrizes nacionais tais como: a estruturação das escolas públicas para que seu corpo docente seja ocupante de cargo efetivo e esteja em exercício; concessão de licença remunerada e incentivo à qualificação profissional; estímulo para criação de comissões de profissionais da educação de todas as redes públicas de ensino para “subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira” (BRASIL, 2014),

Assim, o PNE 2014-2024 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração tendo em vista a implementação das estratégias e o alcance de suas 20 metas e dos objetivos⁶⁴. Entretanto, sobre a implementação do PNE de 2014 Davies (2017) afirma que

por mais bem concebido e intencionado que seja um plano, suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da desordem capitalista dependente, como é o caso brasileiro, em que a classe dominante nunca teve e nem tem projeto de independência nacional e as classes populares/subalternas até hoje não conseguiram se organizar para formular e implementar um projeto segundo seus interesses (p. 82).

De fato, concordamos com Davies (2017) quando ressalta as limitações de efetividade e até mesmo de elaboração de plano nacional no contexto capitalista, no qual poucas são as possibilidades da classe trabalhadora subalterna se organizar nesse sentido, prevalecendo os interesses dos grupos econômicos hegemônicos. As “brechas” presentes nos planos de educação poderiam beneficiar à classe mais necessitada são limitadas “pelo fato de governos adotarem uma série de artifícios para burlar a exigência de aplicação do percentual mínimo em educação e não há nenhum indicador de que tais práticas tenham mudado” (DAVIES, 2017, p. 86), pois isso vem ocorrendo sistematicamente no Brasil. Além disso, por meio de medidas governamentais e “sob o pretexto da existência de uma crise fiscal e gerencial do Estado”, os entes federativos “vêm implementando a redução dos gastos sociais e/ou seu redirecionamento para os setores supostamente mais carentes, a privatização, e incentivo a participação da sociedade na manutenção dos serviços públicos” (DAVIES, 2017, p.82). No governo atual de Michel Temer (Michel Miguel Elias Temer Lulia), por exemplo, vem se processando reformas que comprometem o cumprimento das Metas do PNE tais como a EC nº 95/2016 que congela os gastos públicos e impõe corte de recursos para investimento em políticas sociais por vinte anos. A proposta inicial de reforma previdenciária desse governo “acabaria com a aposentadoria especial do magistério, aumentaria para 75 anos a idade limite para a aposentadoria e unificaria a idade mínima de homens e mulheres, entre outros ataques” (NORONHA, 2016, p. 58).

A continuar sem condições de serem financiadas, as metas do novo PNE podem novamente se tornarem letra morta. Em síntese, até aqui, o mérito dos planos nacionais de

⁶⁴ Dentre esse objetivos destacam-se a universalização da educação básica e o atendimento as pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (PNE); a alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental e a elevação de sua taxa; o oferecimento da educação em tempo integral e pelo menos 50% das escolas públicas com atendimento de no mínimo 25% dos alunos da educação básica; a melhoria da qualidade da educação básica; a elevação da escolaridade média da população; o alcance do nível de 7% do PIB e a ampliação do investimento para atingir o mínimo de 10% do PIB em educação, dentre outros.

educação no sentido de valorização do professor tem sido principalmente, por propiciar a discussão sobre o tema por parte das organizações sociais, dentre elas a de professores, o que resultou na apresentação de metas específicas para essa finalidade, tais como: a elaboração e implementação de plano de carreira com prazo determinado e a referência do piso salarial profissional nacional na composição da remuneração dos profissionais da educação, detalhado a seguir.

2.4. O Piso Salarial Profissional Nacional e a sua importância para a remuneração do professor

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) instituído para os profissionais do magistério foi aprovado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 e teve como objetivo estabelecer um parâmetro mínimo de unificação salarial, abaixo do qual não seria permitido fixar o vencimento dos profissionais da educação, “sem violentar a autonomia e inibir a capacidade de Estados e Municípios de ser criativos e diferentes nos modos de qualificar o trabalho docente” (MONLEVADE, p. 104), pois há diferentes modos remuneratórios de se qualificar o trabalho docente, dentre eles a inserção dos percentuais de gratificações inerentes à realização das atividades e ao aperfeiçoamento profissional.

Assim, a Lei nº 11.738 estabeleceu o piso salarial no valor de R\$ 950,00 mensais para o ano de 2008, aos professores com formação em nível médio (modalidade Normal) e jornada de trabalho máxima de 40 horas semanais, o qual deveria ser reajustado anualmente a partir de janeiro de 2009, com base no mesmo percentual de aumento do valor aluno ano estipulado pelo Fundeb aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental urbano (Art. 5º). Caso os governos estadual, municipal e Distrito Federal não conseguirem cumprir com o valor fixado, a União se compromete em complementar, desde que o ente comprove a necessidade. Contudo, sobre essa definição mínima do valor do piso salarial, Jacomini e Penna (2016) apontam que o mesmo não atendeu às expectativas das entidades de professores, mas impactou aumento salarial:

O valor de R\$ 950,00 por uma jornada de 40 horas semanais para professor com formação em nível médio, estabelecido na época, não atendeu às expectativas e às demandas das entidades dos professores e de movimentos em defesa da escola pública e do direito à educação, mas implicou aumento salarial nos estados e municípios que pagavam valor inferior ao Piso. Um aspecto fundamental da Lei do Piso é a definição de uma jornada de trabalho que estabeleça dois terços para atividades de docência e um terço para aquelas de apoio à docência (p. 180).

As autoras destacam as vantagens propiciadas pela lei do PSPN para a composição da jornada de trabalho estruturada em hora-aula e hora-atividade, representada, respectivamente

por 2/3 e 1/3 da carga horária, com o que concordamos. A Lei também aborda a temática do Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação no Art. 6º instituindo que:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

O PSPN estabelece o vencimento mínimo para a carreira docente. Mesmo com a implantação da lei, em alguns estados brasileiros é possível perceber que este vencimento inicial está abaixo do valor estabelecido como salário mínimo para alguns professores, ou seja, estes não cumprem em pagar o valor que foi fixado nacionalmente, fator preponderante para que permanecesse a luta dos docentes, com apoio do CNTE, por melhores salários (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2010).

Ao tratar da valorização do professor e do piso salarial, Ferreira (2004) considera que o “salário justo” do docente deveria considerar o trabalho realizado por ele como um todo, pois muitas vezes este acontece dentro e fora do horário destinado pela instituição educacional, seja pelo excesso da hora-aula ou pela falta de tempo em cumprir a hora extraclasse. Assim, ao buscar alternativas para uma melhor remuneração, o professor acaba por necessidade salarial ocupando outro estabelecimento de ensino no contra turno ou tenta conciliar o horário de aulas nas diferentes escolas onde trabalha e passa a sacrificar o seu final de semana para atender às necessidades de preparação de aulas.

Segundo Fernandes; Rodriguez (2010) a implantação desta lei só foi possível mediante a intensificação das lutas dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário, que em 2007 teve seu ápice com as greves em diversos estados brasileiro.

Em síntese, o PSPN para o magistério é definido como o vencimento mínimo para os professores com formação em nível médio e uma jornada de trabalho máxima de 40 horas semanais, correspondente a 200 horas mensais, com limite máximo de 2/3 para a hora-aula e mínimo de 1/3 para hora-atividade. A tabela a seguir demonstra o comparativo do valor do piso salarial com o valor que deveria ser, caso fosse considerado o que determinava a lei em relação ao reajuste baseado no Valor Aluno Ano do Fundeb, no período de 2009 a 2017.

TABELA 01: Evolução do Piso Salarial Nacional Profissional de 2009-2017 em relação ao valor Fundeb

Ano	Piso	Varição	VAA	Referência Legal do Valor Aluno Ano (VAA)
2009	R\$ 950,00		R\$ 1.121,34	Portaria Interministerial nº 788, de 14/08/2009
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	R\$ 1.414,85	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26/04/2010
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	R\$ 1.729,28	Portaria Interministerial nº 1.721, de 07/11/2011
2012	R\$ 1.451,00	22,22%	R\$ 1.867,16	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28/12/2012

2013	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$ 2.022,51	Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/2013
2014	R\$ 1.697,00	8,32%	R\$ 2.285,57	Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/2013
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$ 2.545,31	Portaria Interministerial nº 8, de 05/11/2015
2016	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$ 2.739,87	Portaria Interministerial nº 7, de 16/12/2016
2017	R\$ 2.298,80	7,64%	R\$ 2.875,03	Portaria Interministerial nº 8, de 26/12/2016

Fonte: MEC/FNDE.

A tabela 01 demonstra a evolução do PSPN no período de 2009 a 2017, bem como a sua variação, que ao longo dos anos não ocorreu de forma linear, ou seja, houve muita oscilação no percentual de aumento na série histórica, visto que se evidenciou aumento de 2009 a 2012, queda em 2013, com ligeiro aumento de 2014 a 2016, e novamente uma redução em 2017. Tal fator oscilatório esteve diretamente relacionado à política e às condições econômicas adotadas pelo país, que influenciaram os cofres públicos e interferiram diretamente na política de remuneração dos professores da educação básica pública.

Com isso, percebe-se que os valores do PSPN vêm sendo reajustados anualmente com percentuais diferenciados, os quais seguem as variações do valor aluno-ano-Fundeb. Por ser uma política automática e em âmbito nacional, o PSPN tem trazido impacto direto no pagamento dos salários dos professores das redes públicas da educação básica, uma vez que os estados e municípios têm diferentes situações financeiras. Desta forma, alguns invocam a sua condição de entes federativos e, portanto, com relativa autonomia para definir sua política salarial, e passam a utilizar-se de “manobras” para o não pagamento do PSPN. Uma delas é quando juntam ao valor do vencimento valores referentes às gratificações que passam assim a compor o valor do PSPN, o que achata os salários dos docentes. Além disso, nos primeiros anos de vigência do PSPN alguns governadores de estados⁶⁵ entraram com Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI contra a União alegando impossibilidade de cumprir a lei do PSPN (ARAÚJO; FRANÇA, 2010).

No que diz respeito às horas-atividades, estas se relacionam à preparação e ao planejamento das atividades docentes, às atividades de integração deste profissional com os demais agentes da escola (professores e comunidade escolar), “por meio de reuniões administrativas e pedagógicas, sessões de estudos e atendimento e reuniões com pais” (DUTRA et. al, 2000, p. 90).

Concordamos com Vieira e Scheibe (2016) para quem o PSPN do magistério da educação básica brasileira “é uma conquista estratégica, mas sua efetiva implementação precisa ser garantida em todos os níveis e vinculada a planos de carreira e remuneração progressiva que superem o presente

⁶⁵ Trata-se dos governadores dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará (ARAÚJO; FRANÇA, 2010).

estado de desvalorização generalizada dos professores” (p. 7). E isto reque que se considere alguns parâmetros quando se trata da formatação de Planos de Carreira, o que será visto a seguir.

2.5. As diretrizes nacionais para o plano de carreira e remuneração do magistério da rede pública de ensino

A implantação do plano de carreira e remuneração é um dos principais caminhos para se alcançar a valorização do magistério, pois “é um instrumento essencial para assegurar de forma efetiva, permanente e continuada a valorização dos profissionais” (MEC, 2005, p.7), mas para que isso ocorra, quatro eixos essenciais devem ser considerados em sua elaboração e cumpridos pelo sistema de ensino: a composição salarial, a jornada de trabalho, a estrutura da carreira e a progressão na carreira.

As políticas de fundo (Fundef e Fundeb) apontaram a definição de diretrizes nacionais de carreira docente para a elaboração e implementação dos planos de carreira das redes públicas de ensino dos estados e municípios, como perspectiva de valorizar o profissional da educação básica, o que ocorreu mediante a Resolução nº 03/1997 e nº 02/2009 respectivamente. No entanto, cabe ressaltar que uma Resolução “do CNE não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora, cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, dos quais os profissionais do magistério são peças-chave” (GATTI; SÁ; ANDRÉ, 2011, p. 150). Isso significa a preservação de certa autonomia dos entes federativos em relação ao atendimento das diretrizes para a formulação dos seus planos de carreira.

Por carreira no serviço público entende-se “a organização de cargos efetivos em classes, as quais constituem a principal linha de progressão” (ABREU; BALZANO, 2000, p.219). Em outras palavras, carreira, de modo geral, estrutura-se em cargos efetivos de uma determinada atividade profissional estruturada de maneira escalonada por meio de classes de igual responsabilidade e vencimento onde a passagem de uma classe para a outra ocorre por meio de promoção. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) apresentam a estrutura da carreira do magistério em três patamares de titulação: nível médio (curso de magistério), nível superior com graduação (licenciatura ou bacharelado) e nível de pós-graduação (*lato sensu*⁶⁶ e *stricto sensu*⁶⁷), os quais correspondem a salários diferenciados para cada nível de formação. Tais patamares definem a progressão na carreira junto aos demais itens, como por exemplo:

⁶⁶ As pós-graduações em *lato sensu* compreendem programas de especialização

⁶⁷ Pós-graduações em *stricto sensu* compreendem programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

tempo de serviço e qualificações em instituições credenciadas ao Ministério da Educação-MEC. Essas mesmas autoras mostram que a carreira do magistério da Educação Básica, apesar da baixa atratividade e de sua desvalorização, é uma das profissões que mais oferece empregabilidade pública no Brasil por abranger três instâncias: federal, estadual e municipal.

A Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1988, em seu Art. 23, acrescenta na CF de 1988 a incumbência do Estado em valorizar os profissionais da educação por meio dos planos de carreira e remuneração, o que legislações subsequentes têm reiterado como dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Deste modo, a organização estrutural da carreira servirá de incentivo para que os profissionais da educação busquem na sua qualificação condições para progressão e promoção, onde a progressão será vista como a mudança na posição da carreira, enquanto a promoção é a mudança de classe, a partir do ingresso na carreira por meio de concurso público (ABREU; BALZANO, 2000).

A partir do Fundef a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação estabeleceu as primeiras diretrizes nacionais de carreira docente, ou seja, orientações para a elaboração dos planos de carreira para os profissionais do magistério público dos entes federados, por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/1997 que aprovou a Resolução CNE/CEB nº 03 de 08 de outubro de 1997. Esta fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério dos Municípios, Estados e Distrito Federal nos dez artigos que a compõem que tratam dos profissionais que integram a carreira do magistério, da forma de ingresso e exercício na carreira, remuneração dos docentes para o ensino fundamental, dentre outras.

A Resolução nº 03/1997 considerava como profissionais integrantes da carreira, os que possuíssem a função docente ou de apoio pedagógico⁶⁸ que tivessem ingressado na mesma por meio de concurso público de provas e títulos na função docente. A partir de dois anos de experiência nessa atribuição (docente no sistema público) se tornaria apto à investidura em qualquer outra atividade da carreira.

A Resolução CNE/CEB nº 03/1997 cita que não serão inclusos os benefícios que impliquem no afastamento do profissional da escola, visto que a sua disponibilidade para o exercício em outras funções fora do sistema de ensino de origem será admitida sem ônus; o profissional fará jus a 45 dias de férias, os quais deverão ser tirados nos períodos de recesso,

⁶⁸Considera-se como apoio pedagógico o profissional que exerce a função na direção, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar.

enquanto aos demais profissionais da carreira serão concedidos apenas 30 dias por ano; para a jornada de trabalho são admitidos até 40 horas semanais, sendo que parte delas será destinada às horas-aula e o restante às horas-atividade⁶⁹.

O aperfeiçoamento profissional (formação continuada) encontra-se nas diretrizes nacionais de carreira do magistério da Resolução CNE/CEB nº 03/1997 quando se aborda a necessidade de estabelecer a hora-atividade na elaboração dos planos de carreira e remuneração como momento de troca de experiência entre os profissionais. Os elementos formação e avaliação de desempenho interferem na movimentação carreira, pois esta “[...] deve ser organizada em duas linhas de progressão: *níveis* com *progressão* de acordo com a formação para o exercício profissional, e *classe* com *promoção* para a qual a avaliação de desempenho deve ser o fator principal” (ABREU; BALZANO, 2000, p. 223). Nesse sentido,

A Resolução nº 03/97 do CNE, que trata da formulação dos planos de carreira do magistério, além dos aspectos apontados, propunha que na progressão da carreira fossem feitas e consideradas “avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 250).

As avaliações periódicas estarão relacionadas à progressão na carreira e em percentuais de acréscimo da remuneração. Quanto aos incentivos para progressão na carreira de acordo com o nível de titulação, aos docentes do Ensino Fundamental será considerada a remuneração mensal em uma escala que aprecia o custo médio de aluno-ano para cada sistema educacional, o qual servirá de referencia para os professores da Educação Infantil e do Ensino Médio. Envolverá ainda o regime de dedicação exclusiva, avaliação de desempenho (a ser definida pelo sistema), qualificação profissional, tempo de serviço e avaliações periódicas da área curricular. Ressalta-se que a Resolução define que não será admitida a incorporação dos adicionais ao vencimento e à aposentadoria e que a mudança de cargo será feita mediante concurso.

Para Morduchowicz (2003), a composição da remuneração recebida pelo professor deveria ser constituída “pelo que sabem e pelo que fazem” (p. 11), o que parece se refletir nessa legislação brasileira, pois além da formação inicial (legitimidade do que sabem), enfatiza o pagamento por desempenho, as gratificações pelas atividades realizadas (recompensas pelo que fazem). No entanto para a valorização do professor outros fatores são

⁶⁹As horas-atividade é aquela destinada para preparar e avaliar o trabalho didático, colaborar com a administração, participar de reuniões pedagógicas, articular com a comunidade e adquirir aperfeiçoamento profissional (CNE/CEB nº 3/1997).

importantes como formação e qualificação, a remuneração condigna, os incentivos à progressão e condições de trabalho, como assinalam Gatti e Barreto (2009):

[...] a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações (GATTI; BARRETO, 2009, p. 252).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação buscam assegurar a valorização do magistério nas unidades federativas a partir do processo de elaboração e implementação do plano de carreira, o qual ocorre mediante debates entre os representantes políticos e a categoria profissional.

Diante disso, anos mais tarde e em conformidade com a Lei nº 11.494/2006 que regulamentou o Fundeb e a Lei nº 11.738/2008 que aprovou o PSPN, a Câmara de Educação básica do conselho Nacional de educação aprovou o Parecer nº 9/2009 que subsidiou a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 02 de maio de 2009 que fixou as Diretrizes Nacionais de Carreira para a elaboração ou adequação dos novos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e revogou a Resolução CNE/CEB nº 003/1997.

De acordo com Gemaque, Picanço e Mendes (2010), a proposta de reformulação das diretrizes ficou sob a responsabilidade de uma comissão especial constituída para esse fim, a qual realizou audiências públicas nacionais em apenas três regiões brasileiras das cinco que constituem o que limitou a discussão das diferentes possibilidades para a construção das diretrizes nacionais de carreira docente. Apesar dessa limitação nas discussões, Jacomini e Penna apontam que, de modo geral, “esse conjunto de leis, resoluções e pareceres tem orientado os entes federados na regulação profissional dos trabalhadores da educação básica por meio de estatutos e planos de carreira” (p. 180-181).

Dessa forma, a Resolução define que às redes públicas de ensino (federal, estadual e municipal) caberão algumas responsabilidades, como por exemplo: 1) elaborar e implementar os planos de carreira do magistério, 2) aplicar os recursos do governo disponibilizados a todos os níveis de ensino, 3) construir programas de qualificação aos profissionais em exercício com a utilização de diversas metodologias, 4) fixar a diferenciação salarial referida a cada nível de formação do professor (se ensino médio, graduação ou pós-graduação), 5) organizar as salas de aula respeitando a relação de quantificação entre professor/aluno, e por fim, 6)

considerar a jornada de trabalho e o nível de habilitação como elementos que irão compor a remuneração, os quais devem ser compatíveis com a Lei nº 11.738/2008, do PSPN.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2009 apresenta disposições para a reformulação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, cuja aplicação alcançará também os professores indígenas e quilombolas. Nela fica determinado quem são os profissionais da educação englobados na carreira do magistério, os quais serão aqueles que exercem a função de regência e apoio pedagógico, e aborda a possibilidade de inclusão dos demais profissionais na área desde que não afete os já inseridos.

No que se refere à remuneração dos profissionais da educação básica pública, a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 afirma que esta será definida anualmente com base nas Leis: LDB, FUNDEB, PSPN. No tocante a estruturação da carreira por meio dos Planos de Carreira, fica estabelecida no Art. 4º, a obrigatoriedade de que a sua instituição seja realizada por qualquer esfera pública que ofereça algum tipo de modalidade de ensino. Porém, cabe ressaltar que na obrigatoriedade dos Planos, o seu conteúdo será orientado pelas Diretrizes, e de modo a não interferir na autonomia dos entes federativos, pois apesar de ser obrigatória a sua instituição pelos estados e municípios, estes terão autonomia no atendimento ao que foi sugerido pelas diretrizes nacionais de carreira docente. Tal ressalva, possibilitada o surgimento de diferentes carreiras e remunerações do magistério, visto que o atendimento será mediante a peculiaridade de cada ente federado, conforme Gemaque, Picanço e Mendes (2010):

apesar da obrigatoriedade da criação dos planos de carreira, não podemos perder de vista que se trata de uma resolução que contem diretrizes gerais, ou seja, não se trata de uma medida em que os entes federados estejam obrigados por lei a aderir e seguir integralmente todas as respectivas indicações, posto que iria de encontro ao princípio de autonomia desses entes (GEMAQUE; PICANÇO; MENDES, 2010, p. 119-120).

As diretrizes nacionais aprovadas na Resolução CNE/CEB nº 02/2009 são, portanto, consideradas apenas base para a elaboração desses documentos, uma vez que os estados e municípios possuem autonomia para a formulação de políticas públicas, e nesse caso para a política de carreira condizente com a realidade do contexto local.

Nos quatro primeiros incisos do Art. 4º são destacados os principais eixos da carreira docente na educação básica pública que devem constituir o plano de carreira e remuneração dos entes federados, tais como: reconhecimento da Educação Básica como direito; acesso à carreira do magistério, remuneração condigna e reconhecimento dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino:

- I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
- II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei n. 11.738/2008;
- IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante (BRASIL, 2009).

A forma de ingresso instituída no inciso II da Resolução CNE/CEB foi com respaldo no Art. 206 da CF/1988 e no Art. 85 da LDB (9.394/96), cujo elemento “se relaciona diretamente à qualidade do ensino, visto que por serem submetidos a provas e provas de títulos, os candidatos aprovados podem ser considerados capacitados para as funções” (GEMAQUE; PICANÇO; MENDES, 2010, p. 120). Todavia, é importante frisar “que vários estados e municípios continuam contratando professores sem concurso público, apoiando-se no argumento da urgência em suprir a falta de professores” (GEMAQUE; PICANÇO; MENDES, 2010, p. 120) ou até mesmo na falta de recursos para a efetivação de novos profissionais, seja por novos concursos ou por convocação do cadastro de reservas de concursos anteriores, e a contratação de temporários seria a forma mais econômica de suprir a necessidade de mão de obra no mercado.

Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) descrevem que o ingresso na carreira do professor é previsto em lei desde Constituição Federal de 1934, como sendo por concurso público de provas e títulos, para cargos e remuneração distinta. Dentre as formas de valorizar o profissional na carreira do magistério destaca-se o plano de carreira como instrumento que vem beneficiar o desenvolvimento de uma organização por propiciar condições e critérios de progressão, com incentivos e melhorias para o profissional, por meio da escolaridade, tempo de docência, estrutura da carreira, níveis salariais e avaliação de desempenho, como explicita Palazzo e Gomes (2009):

Há várias décadas, sistemas educacionais e redes escolares têm buscado alternativas para aperfeiçoar e incentivar o desempenho dos professores. Entre as alternativas até agora utilizadas, temos os planos de carreira baseados nos resultados do trabalho docente, o pagamento pelo mérito (individualmente e/ou em grupo) e diversas formas de avaliação dos profissionais, tanto para serem admitidos como para progredirem na carreira, tais como provas e exames, avaliação pelos pares, superiores e alunos e outros processos. Essas mudanças pretendem sair dos lugares comuns das carreiras burocráticas, em que todos recebem os mesmos salários se atendem a certos requisitos, em especial os diplomas e certificados e o tempo de

serviço. Tais critérios são universalistas, permitem tratamento igualitário e buscam recompensar o serviço público pelo mérito, o que corresponde fielmente às definições de burocracia (p. 206-207).

Diante dessa perspectiva, observa-se a relação entre a forma de ingresso na rede pública de ensino com as condições de trabalho as quais os profissionais da educação estão expostos, pois em paralelo a contratação temporária tem-se a fragilidade na efetivação da carreira do magistério e a desvalorização do professor, justificada pelo contratado ser menos dispendioso, pois não possui progressão na carreira e nem a composição da remuneração condizente com a dos efetivos, que apesar de desempenharem a mesma atividade, os profissionais concursados podem progredir na carreira e possuir diversas gratificações em sua composição salarial.

Nos demais incisos, do V ao X, do Art. 4º são abordadas a composição salarial, a progressão salarial, os incentivos e a composição da jornada de trabalho nos sistemas educacionais público dos entes federados.

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

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

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;

IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais (BRASIL, 2009).

De acordo com as diretrizes, a base para a progressão salarial será contemplada mediante as gratificações que incidem na composição da remuneração, as quais são representadas por percentuais que podem variar entre os planos de carreira. Contudo, os incentivos sugeridos nacionalmente são por titulação, com cursos de pós-graduação; avaliação de desempenho para movimentação na carreira; o tempo de efetivo exercício, visto como experiência; e por fim, a formação continuada por atualização e aperfeiçoamento profissional.

No que diz respeito à dedicação exclusiva (DE) em uma única instituição de ensino, Gemaque, Picanço e Mendes (2010) concebem que essa vinculação busca garantir qualificação e continuidade do projeto político pedagógico da escola e para isso, o Parecer

CNE/CEB nº 09/2009 faz sugestão à criação de benefícios salariais aos profissionais de DE, com a justificativa de que “se acolhida pelos estados e municípios poderá contribuir tanto para qualificar o trabalho do professor quanto para facilitar a organização dos mesmos, tendo em vista que os professores poderão construir vínculos e identidade com o local de trabalho” (p. 120).

Dessa mesma forma, salienta-se que a realidade presente nos estados e municípios não proporcionam melhorias salariais, com destaque para o estado do Pará e seus municípios considera-se que apesar dos planos de carreira contemplarem os elementos da composição da remuneração, estes não são efetivados a todos, uma vez que a presença de delimitações do quantitativo de profissional estão relacionadas aos cofres públicos, fator ponderado na elaboração e implementação de políticas para a valorização do magistério.

Sobre a adequação dos planos de carreira às Leis do FUNDEB e do PSPN, essa reestruturação visa dar cumprimento aos recursos do fundo contábil e regulamentar o piso para os profissionais do magistério, de modo que os estados e municípios devam atender as diretrizes nos 22 incisos do Art. 5º. Estas diretrizes podem ser agrupadas em quatro grupos referentes: ao modo de organização, a composição da remuneração, os aspectos para a formação/qualificação e os critérios de progressão da carreira do magistério.

Para o modo de organização dos profissionais da educação na carreira docente considera-se: a forma de ingresso, a formação, a estrutura dos cargos, além da organização do sistema de ensino para a melhoria da condição de trabalho e da qualidade educacional, eixos abordados nos incisos do Art. 5º da Resolução.

A forma de ingresso prevista no Art. 5º para a elaboração do plano de carreira do magistério público corresponde com o Art. 4º que trata de sua readequação, e acrescenta como possibilidade a qualquer cidadão habilitado a exigência de “abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos” (BRASIL, 2009), tal característica é respaldada pela LDB.

A composição da remuneração dos profissionais da educação, embasada na Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 11.738/2008, constitui-se do: vencimento inicial que é definido proporcionalmente com a jornada de trabalho, sem considerar a etapa ou a modalidade de atuação do profissional; e por gratificações em formas de percentuais, referentes à titularidade e a escolaridade, tais como previstos nos incisos do Art. 5º:

IV - fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira,

devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional;

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

VI - assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 2009).

O Art. 5º assegura a revisão salarial da composição da remuneração, de modo que o vencimento inicial reajustado anualmente tendo como parâmetro a Lei do PSPN, em consequência disso, alteram-se os valores das gratificações que incidem sobre o vencimento bases. O vencimento inicial além de ser alterado anualmente, este possui modificação de percentual por meio da estrutura da carreira e conseqüentemente apresenta uma dispersão salarial⁷⁰, ao considerar que “a estrutura de uma carreira pode ser analisada com base no vencimento inicial e nas possibilidades de aumento oferecidas pela movimentação na carreira, que diz respeito às formas de progressão e à respectiva dispersão salarial” (MINHOTO; CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 7).

No que diz respeito a essa dispersão salarial, ela é significativa entre quem possui a formação em nível médio (curso de magistério) e quem possui em nível superior (curso de licenciatura plena), pois a composição da remuneração do magistério engloba o vencimento base com as suas vantagens (o qual varia de acordo com formação inicial) e benefícios fixos ou variáveis, como auxílios, gratificações, indenizações, dentre outros, os quais na maioria das vezes é o que garante uma melhor remuneração e incentivo aos docentes.

As diretrizes auxiliam no entendimento de que a composição da remuneração dos profissionais da educação no plano de carreira e remuneração dos entes federados deveria ter o intuito de atrair e incentivar profissionais em seguir ou permanecer na profissão do magistério, porém, devido às peculiaridades inter e intrarregional, essa atratividade torna-se difícil de ser efetivada nas redes públicas de ensino dos entes federativos.

Ainda no Art. 5º, aborda-se a progressão funcional na carreira do magistério por avaliação de desempenho, com critérios pré-definidos que influenciam na remuneração final. Os critérios para a progressão dos profissionais da educação básica na carreira do magistério

⁷⁰Dutra *et al* (2000) considera a dispersão salarial como a distância entre a menor e a maior remuneração presente no início e no fim da carreira do magistério. “Enquanto a menor remuneração é equivalente ao vencimento básico, sem acréscimo de qualquer vantagem, a maior remuneração corresponde ao vencimento final da carreira acrescido do máximo possível de vantagens, ou seja, de adicionais e gratificações incorporáveis” (p.131).

que deveriam ser atendidos no Plano de Carreira e Remuneração dos entes federados são expostos nos incisos de XVII e XVI do Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/2009:

XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo;

XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

- a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;
- b) elevação da titulação e da habilitação profissional;
- c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema [...] (BRASIL, 2009).

Os presentes incisos foram elaborados com base no Art. 67 da LDB de 1996, que prescreve em seu IV inciso que a progressão funcional na carreira será por meio da titulação ou habilitação e por avaliação de desempenho, a qual deve ser pautada na objetividade e na transparência, ou seja, com a possibilidade de analisar os indicadores qualitativos e quantitativos, e de forma a assegurar que os resultados possam ser analisados por todos os envolvidos (avaliadores e avaliados), conforme prescrito na alínea “c”.

Na progressão da carreira são ponderadas as avaliações periódicas para aferição de conhecimento, as quais são provas aplicadas periodicamente pela secretaria de educação, com o objetivo de incentivar os profissionais a estarem se capacitando, sejam por a participação em cursos, encontros, seminários em estabelecimentos educacionais e vinculados ao MEC, mas que segundo pesquisa de Gatti e Barreto⁷¹ (2009) envolvendo o plano de carreira de alguns estados e municípios, a maioria deles não considera a implementação das avaliações periódicas para a progressão.

Na maioria das vezes a proposta para a execução da avaliação de desempenho ocorre mediante a coordenação da secretaria de educação ou órgão responsável pelo sistema educativo da instância federativa junto a alguns profissionais das instituições, uma vez que a organização dos parâmetros estabelecidos para a sua execução será comum a toda rede de ensino, onde cada candidato avaliado será tratado de acordo com a sua especificidade, de

⁷¹Pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009) em 10 estados e 30 municípios para compor o estudo denominado por: *Professores do Brasil: impasses e desafios*.

modo a considerar aos docentes e aos profissionais de suporte pedagógico suas respectivas competências.

A avaliação de desempenho aplicada aos professores pode ocorrer na própria escola, por haver necessidade de avaliar sua atuação, condições de trabalho e os resultados obtidos nas atividades realizadas com os alunos. Nela é preciso levar em conta, tanto as condições do trabalho docente quanto o contexto em que esse trabalho se desenvolve, pois é com o reflexo desta avaliação que incidirá a nova remuneração, de maneira que se o resultado do desempenho for positivo ocorrerá o acréscimo da remuneração e possibilidade de progredir na carreira e, se o resultado for negativo a remuneração permanecerá e o candidato participará de programas com formação continuada, proporcionados pela Secretaria de Educação do ente federado a qual pertence (ABREU; BALZANO, 2000).

Sinaliza-se a ponderação de pontos positivos das alternativas de melhoria na profissão docente, com a avaliação de desempenho e o sistema de carreira escalonada, os quais relacionam a adequada composição salarial ao progresso da qualificação do profissional do magistério, para a realização de suas funções (ABREU; BALZANO, 2000). Tais ações são advindas das várias instâncias do governo (federal, estadual e municipal) para o setor educacional sob as condições de incentivos aos eixos que constituem a valorização do magistério da educação básica, porém com relevância para evolução do professor na carreira.

A formação/qualificação do profissional, tanto a inicial quanto a continuada, tem como objetivos o aprimoramento da qualidade do sistema público de ensino e valorização do profissional e são apresentadas pelas diretrizes nos seguintes incisos, de XI a XV:

- XI - prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:
 - a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;
 - b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;
 - c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;
 - d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96).
- XII - assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação;
- XIII - utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação;
- XIV - promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da educação escolar básica;

XV - instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes. Os entes federados poderão assegurar aos profissionais do magistério da Educação Básica períodos de licenças sabáticas, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira (BRASIL, 2009).

A formação profissional como elemento de valorização do professor, prevista nas diretrizes e presente nos art. 63 e 79 da LDB, é evidenciada em sua forma inicial e continuada, esta última por meio de capacitação e aperfeiçoamento, incentivos que podem ser promovidos por programas de aprimoramento da secretaria de educação da rede pública de ensino, com licença remunerada ou mediante a inclusão da carga horária do curso na jornada de trabalho do profissional. No entanto, cabe salientar o pensamento de Gemaque, Picanço e Mendes (2010) sobre a política de carreira, que mesmo instaurada nas diretrizes, esta se torna frágil “ou sem efeito jurídico diante da autonomia dos estados e municípios que podem acatar ou não, sem que isso seja ilegítimo” (p. 122).

Elementos como a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho foram citados constantemente nas diretrizes e embasados em legislações nacionais, cuja aplicabilidade favorece a valorização dos profissionais envolvidos, pois a busca pela efetividade desses aspectos sempre estiveram, de alguma forma, presentes nas lutas dos trabalhadores da educação.

Assim, constata-se que a política de valorização dos profissionais da educação deriva-se desses quatro principais eixos estão interligados entre si, de modo que cada um apresenta sua especificidade e fundamenta-se de forma concreta na legislação brasileira. Destacam-se também, os critérios universalistas, o tratamento igualitário, a recompensa ao servidor público, formas de incentivo e a qualificação do trabalho docente como requisitos básicos que devem constar nos planos de carreira do magistério da educação básica das redes de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com base na Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009.

Em síntese, as primeiras diretrizes para o Plano de Carreira e Remuneração oriundas do Conselho Nacional de Educação – CNE foram instituídas no país pela Resolução nº 03 de 08 de outubro de 1997 e voltaram-se especificamente para os profissionais da educação do ensino fundamental, por ter sido implantada no momento pós Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef; a segunda, a Resolução nº 02 de 28 de maio de 2009 na vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –

Fundeb abrange todos os profissionais da educação básica e eixos da valorização desses profissionais. Dada heterogeneidade brasileira, cada ente federativo possui a sua especificidade e autonomia, para decidir quais requisitos propostos pelas DNCD poderão ser atendidos. Nesse sentido, é importante verificar as possíveis mudanças na carreira e na remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de Castanhal-PA considerando essas diretrizes emanadas do contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN.

CAPÍTULO 3

A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA

O presente capítulo analisou a carreira e a remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de Castanhal-PA, no contexto do Fundef, do Fundeb e do PSPN. Por se entender que essa política não se produz no vazio, mas em condições históricas determinadas, buscou-se trazer inicialmente o município de Castanhal-PA em seus aspectos históricos, demográficos, culturais, sociais e econômicos. Além disso, caracterizou-se de forma breve a educação no município de Castanhal com ênfase na rede municipal de ensino abordando principalmente seus aspectos organizacionais de atendimento e financeiros e a organização e a luta dos professores em prol da valorização docente. Por fim, centralizou-se a análise na estrutura da carreira e na composição da remuneração dos professores da educação básica, destacando as principais mudanças no contexto do Fundef, do Fundeb e do PSPN.

3.1 A caracterização do Município de Castanhal-Pará: aspectos históricos, demográficos, culturais, sociais e econômicos⁷²

O desenvolvimento do município de Castanhal-PA tem como origem o Núcleo de Castanhal, um povoamento de colonos e imigrantes nordestinos que iniciou com o projeto de construção da Estrada de Ferro que ligaria Belém a Bragança (CASTANHAL, 2016).

O Núcleo foi elevado à condição de Distrito pela Lei nº 646, de 06 de junho de 1899, porém, posteriormente, teve sua instalação solene em Vila somente em 15 de agosto de 1901, junto à data comemorativa da Adesão do Pará. Enquanto Vila, o governador do Estado do Pará, Augusto Montenegro⁷³, concluiu a Estrada de Ferro de Bragança em 01 de dezembro de 1900 e em 1902 em busca do controle da produção regional, subdividiu a área em sete colônias⁷⁴.

Entretanto, com a intensificação das lutas do povo castanhalense em busca de autonomia, a Vila transforma-se em município por meio do Decreto Estadual nº 600, de 28 de

⁷² As informações referente ao município de Castanhal – PA foram extraídas dos *sites*: Prefeitura de Castanhal: <http://www.castanhal.pa.gov.br> (Acesso em: 09/07/2016), do site do Governo do Estado do Pará: <http://www.idesp.pa.gov.br> (Acesso em: 11/07/2016) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: <http://www.ibge.gov.br> (Acesso em: 10/07/2016)

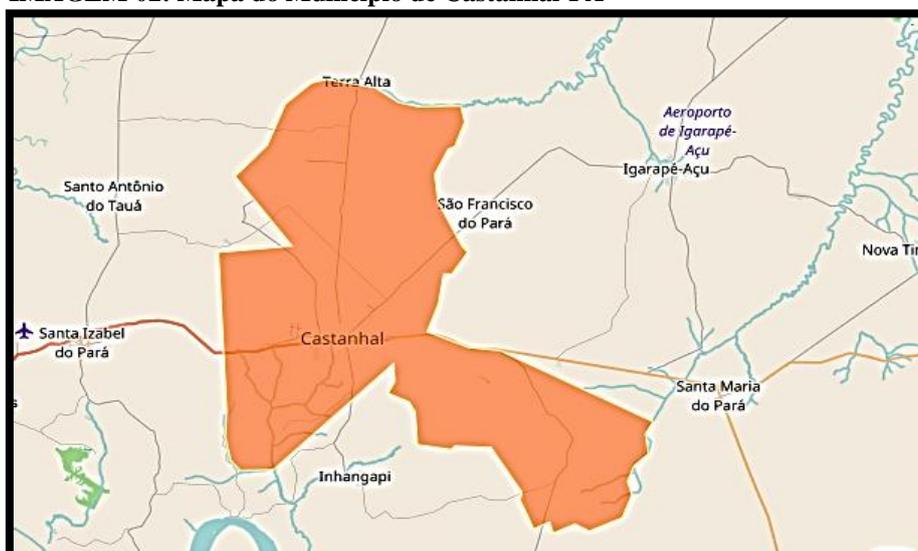
⁷³ O governador do Estado do Pará, Augusto Montenegro, teve seu mandato no período de 1901 a 1909 (CASTANHAL, 2016).

⁷⁴ As sete Colônias pertencentes à área de Castanhal: José de Alencar (corresponde centro da cidade), Anita Garibaldi, Ianetama, Iracema, Inhangapi, Antônio Baena e Marapanim (CASTANHAL, 2016).

janeiro de 1932, tendo como primeiro prefeito de nomeação e reconhecimento o Comandante Francisco Rodrigues de Assis (1932-1935), que criara a Comarca de Castanhal no ano de 1934, após a criação do Município (CASTANHAL, 2016).

O município de Castanhal-PA é constituído por dois distritos, Castanhal (sede) e Apeú; apresenta uma extensão territorial de 1.028,889 km² e localiza-se aproximadamente a 65 km da capital Belém. O fato de ser cortado pela BR 316 é fator importantíssimo para o escoamento das produções locais e de comunicação com a região.

IMAGEM 02: Mapa do Município de Castanhal-PA



Fonte: IBGE

Conforme o mapa acima, os limites territoriais da cidade de Castanhal são: ao Norte o município de Terra Alta, ao Sul os municípios de Inhangapi e São Miguel do Guamá, à Leste os municípios de São Francisco do Pará e Santa Maria do Pará e por fim à Oeste os municípios de Santa Isabel do Pará, Santo Antônio do Tauá e Vigia. Seu mais importante afluente é o Rio Apeú (IDESP, 2014).

Situado na Região Nordeste do Estado do Pará, o Município de Castanhal possui sua extensão territorial distribuída entre bairros urbanos e localidades rurais⁷⁵ mais povoados e é considerado o quinto maior município do estado em termos populacionais, com uma população estimada de 195.253 para 2017⁷⁶, majoritariamente jovem concentrada na faixa etária de 20 a 29 anos, além de integrar a Microrregião de Castanhal e a Mesorregião

⁷⁵ Agrovila Iracema, Apeú, Betânia, Caiçara, Cariri, Centro, Cristo Redentor, Estrela, Fonte Boa, Heliolândia, Ianetama, Imperador, Interior, Jaderlândia, Jardim das Acácias, Levilândia, Nova Olinda, Novo Estrela, Pirapora, Salgadinho, Santa Catarina, Santa Lúcia, São José, Saudade I, Saudade II, Titanlândia e Zona Rural (CASTANHAL, 2018).

⁷⁶ O Censo de 2010 demonstrou população de 173.149 habitantes (IBGE, 2018).

Metropolitana de Belém⁷⁷, junto com outras 10 cidades: Ananindeua, Barcarena, Belém, Benevides, Bujaru, Inhangapi, Marituba, Santa Barbara, Santa Isabel do Pará e Santa Maria do Pará (IBGE, 2018).

O Plano Plurianual⁷⁸ de 2012 a 2015 – Pacto pelo Pará - traz o perfil regional das 12 Regiões de Integração do estado do Pará, as quais são formadas pelo agrupamento dos 144 municípios que integram o território paraense. A cidade de Castanhal também compõe a Região de Integração do Guamá, a qual é constituída por 18 municípios.

No que se refere aos aspectos culturais, Castanhal possui duas principais festividades no município: o Círio Fluvial de Macapazinho (distrito de Castanhal) e a Feira Agropecuária de Castanhal. O primeiro acontece no segundo domingo de agosto em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré e a segunda é realizada durante o mês de setembro, ambas tem a função econômica atrelada em suas realizações, pois os eventos duram aproximadamente quinze dias com festas do arraial, exposição e a venda de animais, rodeios e diversos concursos, com objetivo de promover a pecuária e a indústria de derivados do leite e da carne (IDESP, 2014).

A vegetação do município é representada em sua maioria pela floresta secundária acrescida de um investimento no setor industrial por parte da prefeitura, com a transformação espacial de 173 hectares para torná-la uma das maiores áreas industriais da Região Norte do Brasil, com o intuito de implementar o Polo Industrial de Castanhal em uma região privilegiada que fica as margens da PA-10 e aproximadamente a uma distância de 5 km da sede da cidade.

Em função de sua condição de polo industrial e de serviços Castanhal-PA conta com uma população bastante significativa em relação ao estado, como demonstram os dados da tabela a seguir.

TABELA 02: Castanhal – População, Área, Densidade Demográfica e Percentual da População estadual, de 2010-2016

Ano	População (HAB.)	Área (KM ²)	Densidade Demográfica (HAB/KM ²)	População do Pará	Percentual da População estadual
2010	173.149	1.028,89	168,29	7.581.051	2,28
2011	176.116	1.028,89	171,17	7.688.531	2,29
2012	178.986	1.028,90	173,96	7.822.205	2,28

⁷⁷ O Estado do Pará é composto por 6 mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense.

⁷⁸ O Plano Plurianual é previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 165, na Seção II – Dos Orçamentos. Este plano tem a função de estabelecer, “de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (BRASIL, 1988), além de trazer as principais informações que envolvem as características das regiões de integração de cada estado brasileiro, tais como: demografia, economia e emprego, educação, finanças públicas, infraestrutura, meio ambiente, saúde e saneamento, segurança e justiça.

2013	183.917	1.028,90	178,75	7.999.729	2,29
2014	186.895	1.024,80	182,37	8.104.880	2,30
2015	189.784	1.024,80	185,19	8.206.923	2,31
2016	192.571	1.028,89	187,16	8.307.375	2,31
Δ% 2010-2016	11,22		11,21	9,58	

Fonte: IBGE/IDESP 2014/ FAPESPA

Ao longo da série histórica de 2010 a 2016, Castanhal apresentou um aumento de 11,21% na densidade demográfica, visto que o número de habitantes cresceu em 19.422 ou 11,22% conservando-se o mesmo território. Se comparada ao estado do Pará, cuja elevação populacional foi de 9,58% no mesmo período, infere-se o maior crescimento da população em Castanhal. O elevado índice de população do município tem importantes implicações para o atendimento quantitativo de crianças em idade escolar. Assim, até 2015 segundo o IBGE, apenas 95,4% de crianças de 6 a 14 anos foram atendidas, o que supõe déficit no atendimento obrigatório. Certamente, a grande demanda de crianças e jovens traz consequências não apenas para o número de docentes necessários ao seu atendimento como também pode influenciar nas condições de trabalho desses professores.

O setor industrial presente no município tem colaborado com certa atratividade populacional, o que também tem trazido impacto no desenvolvimento de seu Produto Interno Bruto (PIB) e do PIB *per capita*, conforme tabela a seguir.

TABELA 03: Castanhal – PIB, PIB *per capita* e participação no estado de 2010 a 2014

Anos	PIB			PIB Per Capita		Participação no estado (B/A)
	Castanhal Ranking no Estado	Castanhal Valor (Mil)	Pará (A) Valor (Mil)	Castanhal Ranking no Estado	Castanhal (B) Valor (R\$)	%
2010	9º	1.449.213	82.684.518	23º	8.372	1,7
2011	9º	1.618.187	98.710.736	21º	9.188	1,6
2012	8º	2.349.756	107.080.881	21º	12.128	2,1
2013	10º	2.437.327	121.224.847	32º	13.252	2,0
2014	10º	2.712.093	124.584.945	30º	14.511	2,1
Δ% 2010/2014		87,14	50,68		73,33	

Fonte: Elaborada pela autora, baseada de dados da FAPESPA/2017.

O município de Castanhal apresenta valores de PIB significativos em relação aos municípios paraenses, visto que tem se mantido entre os 10 municípios de maior expressão. No entanto, quando se analisa o PIB *per capita* o município cai para a 30ª posição em 2014. Ainda assim, economicamente, o município de Castanhal-PA é considerado um forte polo agroindustrial paraense, possuindo 22% das indústrias processadoras de frutas do Estado

(SILVA, 2011) e um formidável polo industrial. Isso torna este município um polo comercial estratégico de grande importância para o estado paraense, por contribuir no abastecimento da região e do estado.

Ainda em relação à situação socioeconômica comparamos o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de Castanhal ao do Pará e ao do Brasil na última década, conforme dados da tabela a seguir.

TABELA 04: Castanhal – IDH do Brasil, Estado do Pará, Município de Castanhal e posição no Estado do Pará, de 2010

Ano	IDH Brasil	IDH Pará	IDHM – Castanhal				Ranking no Estado
			IDHM	Renda	Longevidade	Educação	
2010	0,699	0,646	0,673	0,654	0,800	0,582	6º

Fonte: PNUD, IPEA e FJP/ Atlas Brasil (Elaborado pela autora).

O IDHM⁷⁹ de Castanhal, segundo convenção do PNUD se situa entre os de médio índice (0,600 a 0,699), visto que corresponde a 0,673. Embora na mesma faixa do Brasil e do Pará seu valor supera o do Pará e fica abaixo do índice de 0,699 observado no Brasil. Em relação às dimensões Castanhal-PA destaca-se por apresentar alto índice de longevidade, médio de renda e baixo de educação. Ainda assim, este município situa-se entre os que apresentam melhor IDH no estado, ocupando a 6ª posição.

Essa situação socioeconômica do município de Castanhal traz implicações para a política educacional do município, mais especificamente, para a carreira e a remuneração do magistério municipal conforme será visto a seguir.

3.2 A organização política e administrativa da Educação em Castanhal-PA

A organização do atendimento educacional no município de Castanhal-PA em instituições escolares tem como registro o Decreto nº 1.276, 06 de fevereiro de 1904, que criou o Grupo Escolar quando o município ainda era vila, cujo primeiro diretor foi o Reverendíssimo Padre Luiz de Souza Leitão (primeiro Pároco da Igreja Matriz de Castanhal), o qual “construiu e deteve uma postura de líder (espiritual, intelectual e político); constituiu se em uma autoridade de referência na cidade de Castanhal; com ligações fortes e estreitas com as autoridades da capital” (REIS; DAMASCENO, 2000, p. 2).

⁷⁹ As dimensões do IDHM definidas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD correspondem à renda *per capita* (padrão de vida), a longevidade (vida longa e saudável) e a educação (acesso ao conhecimento).

Ao longo dos anos, segundo Reis e Damasceno (2000), a educação castanhalense foi caracterizada por ausência de liberdade e de consciência política. As práticas pedagógicas se distanciavam da relação com o poder laico. Esses mesmo autores atribuem características de extremo tradicionalismo nas relações de trabalho docente com exigência de disciplinaridade e rigidez de horários, visto que os professores deveriam “estar à espera dos alunos; ter domínio de classe e de conteúdo, e clareza deste, assim como, colocar-se como facilitador da aprendizagem, no sentido de buscar à compreensão do tema; mas a prática metodológica, revela uma submissão do próprio educador” (p. 2).

Assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como órgão administrativo só criada em 1967, pela Lei nº 1.721, de 17 de abril de 1967, na gestão do prefeito Pedro Coelho da Mota (1967-1970), que organizou o sistema administrativo da Prefeitura e agrupou o serviço de educação e cultura. Dentre as competências dessa secretaria destacam-se a instalação e a manutenção de estabelecimentos municipais de ensino, a elaboração e execução do Plano Municipal de Educação e a manutenção da biblioteca.

Na gestão do prefeito Paulo Sergio Rodrigues Titan⁸⁰ (1997-2000) foi aprovada a Lei Municipal nº 004/97, de 16 de abril de 1997 que modificou a estrutura administrativa municipal e operacional das secretarias, inclusive da SEMED, cuja composição passou a contar com a Coordenadoria de Apoio Administrativo, Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Merenda Escolar, e alterou suas competências conforme quadro a seguir.

QUADRO 04: Castanhal – Coordenadoria e Competência da SEMED

Coordenadoria	Competência
Administrativa	Manter a agenda do Secretário em condições de cumprimento, principalmente as visitas aos estabelecimentos de ensino, escolas conveniadas, creches e entidades ligadas à educação;
	Manter o calendário de reuniões, com coordenadores, diretores, professores especializados, assim como o calendário de cursos, colóquios e seminários que visem o aperfeiçoamento da educação no seu universo.
Ensino	Coordenar o ensino municipal, dando encargos aos setores competentes, as diretoras e as secretarias das unidades escolares;
	Manter a estatística do corpo docente e discente, das vagas existentes, preenchidas ou a preencher, do número de evasões, das causas e conseqüências;
	Planejar, juntamente com as diretoras, professoras e quadro técnico, os planos de aula e a planificação do ensino municipal, salientando a metodologia e a didática a ser aplicada;
	Ter sob seu controle todas as escolas ou estabelecimentos escolares da rede municipal, número de móveis existentes, material permanente ou passageiro;

⁸⁰ Essa Lei foi originada a partir do Decreto nº 545, de 06 de maio de 1997 que tratava do Regimento Interno da SEMED (CASTANHAL, 2018).

	Manter um permanente controle do quadro de pessoal existente sob sua responsabilidade, verificando o comportamento, o desenvolvimento no trabalho, necessidade de remoção, adaptação ou transferência. Da mesma forma como deve estar atento para o quadro de férias, para os funcionários com 12 ou mais meses, licenças, outros direitos constitucionais e estatutários, encaminhando todos os pedidos para a Coordenadoria Administrativa para que o Secretário possa analisá-los e dar o parecer final;
Merenda Escolar	Manter em fichas toda a informação possível, de estoque de mercadorias, procedências, validade, laudos de controle e tudo o que possa apresentar para que, quando acionado, tenha argumentos para explicações; Manter, se possível o estoque mínimo de mercadoria com a finalidade de atender toda a rede escolar, tanto da área do Estado como do município, dentro do espírito da municipalização da merenda.

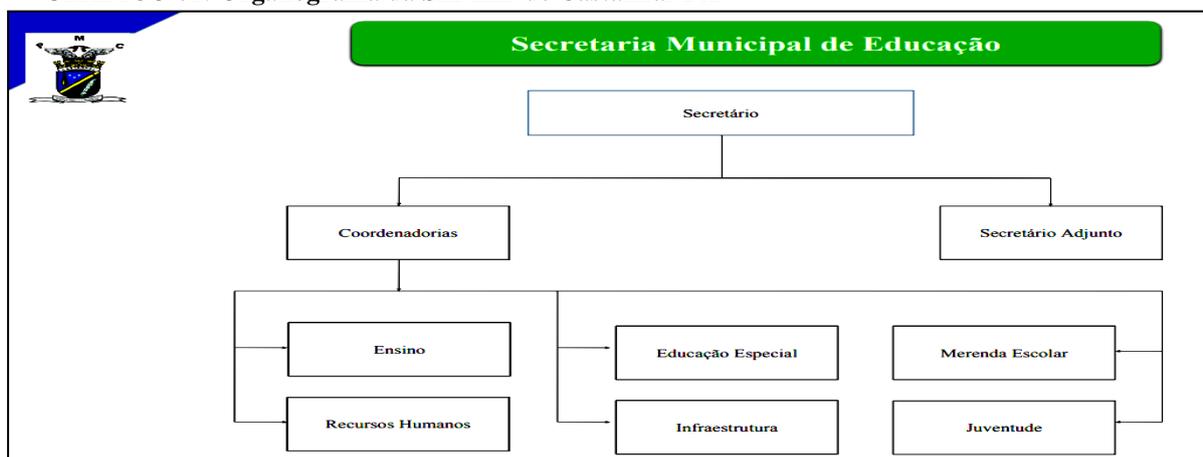
Fonte: Elaborado com base no Decreto 545/97, de 06/05/1997 (Elaborado pela autora)

Em 2013, o então prefeito Paulo Sérgio Rodrigues Titan altera novamente a estrutura operacional da SEMED, que passa a se constituir com vista a atender as novas modalidades de ensino compreendendo as seguintes subdivisões: Coordenadoria de Apoio Administrativo, Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Educação Especial, Coordenadoria de Merenda Escolar, Coordenadoria de Recursos Humanos, Coordenadoria de Infraestrutura e Coordenadoria da Juventude.

Nesse sentido, Lima (2014) aponta Castanhal-PA como o primeiro município do nordeste paraense a instituir Conselho Municipal de Educação – CME, conforme Lei Municipal nº 076, de 29 de setembro de 1992 e a instituir Sistema Municipal de Educação – SME por meio da Lei Municipal nº 016, de 03 de julho de 2000. Isto o coloca como um dos poucos municípios paraenses a alcançar este nível de organização, prevista na legislação nacional. Destaca-se ainda que o município de Castanhal-PA conta com Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei Municipal nº 046, de 08 de novembro de 2012.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação – SEMED está organizada conforme o seguinte organograma:

GRÁFICO 01: Organograma da SEMED de Castanhal-PA



Fonte: CASTANHAL, 2013.

A partir do organograma da SEMED observa-se que esta se divide em seis coordenadorias que auxiliam no desenvolvimento da educação de Castanhal, em expansão desde os anos de 1960. A rede municipal de ensino de Castanhal se ocupa do atendimento da educação básica nas seguintes etapas: educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental.

De modo geral, o atendimento educacional no município de Castanhal-PA, em especial na rede pública municipal de ensino, se apresenta substanciada no Plano Diretor Participativo do município de Castanhal (2007-2016)⁸¹, o qual dispõe dos princípios da educação para o sistema municipal de ensino, sendo eles: gestão democrática, qualidade social da educação e escola inclusiva (CASTANHAL, 2006).

A partir dessa estrutura do sistema municipal de educação evidenciaremos o atendimento educacional da educação básica no município de Castanhal-PA por dependência administrativa.

3.2.1 O atendimento educacional em Castanhal-PA

O atendimento educacional no município de Castanhal-PA compreende dois níveis educacionais: a educação básica e a educação superior⁸². De acordo com a LDB o município tem a competência de oferecer a educação infantil em creches e pré-escola, e, com prioridade o ensino fundamental (Art. 11, V) e aos estados cabem assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio (Art. 10, V).

Diante disso, a Lei Orgânica Municipal de Castanhal-PA estabelece que é dever do município “dotar de escolas todos os povoados, agrovilas e vilas, respeitados os planos de expansão educacional e os princípios básicos de sua política” (LOM, 2010, Art. 194), além disso, define que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo acionável mediante mandato de injunção, prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (LOM, 2010, Art. 194, § 1).

Nesta perspectiva, apresentamos os dados de atendimento da educação infantil em creches e pré-escolas e no ensino fundamental no município de Castanhal-PA⁸³, por dependência administrativa: federal, estadual, municipal e instituições particulares de ensino.

⁸¹ Disponível no site: http://www.sedurb.pa.gov.br/pdm/castanhal/PD_CASTANHAL.pdf

⁸² O atendimento do nível superior não será analisado por não constituir o foco deste trabalho.

⁸³ A rede municipal de educação de Castanha-PA não ofertava matrícula para o Ensino Médio, mas os dados referentes à essa etapa da educação básica encontram-se nos anexos de III a VI.

a) Educação Infantil

O atendimento à educação infantil, com base na LDB, corresponde à primeira etapa da educação básica e gratuita, esta tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade (BRASIL, 1996, Art. 29) com direito a vaga na escola mais próxima de sua residência⁸⁴. Nessa perspectiva a tabela 05 apresenta o quantitativo de estabelecimentos por dependência administrativa que atendem a essa etapa da educação básica.

TABELA 05: Castanhal – Estabelecimentos para a Educação Infantil por Dependência Administrativa e seu Percentual, de 2007-2017

Anos	Federal (A)	A/E (%)	Estadual (B)	B/E (%)	Municipal (C)	C/E (%)	Particular (D)	D/E (%)	Total (E)
2007	0	0	0	0	39	63,9	22	36,0	61
2009	0	0	0	0	38	52,0	35	47,9	73
2011	0	0	0	0	40	57,1	30	42,2	70
2013	0	0	0	0	46	63,0	27	36,9	73
2015	0	0	0	0	46	54,7	38	45,2	84
2017	0	0	0	0	48	54,5	40	45,4	88
Δ% 2007-2017					23,0		81,8		44,2

Fonte: INEP/Censo Escolar/ FAPESPA.

No período de 2007 a 2017 os estabelecimentos de ensino de educação infantil no município de Castanhal obtiveram crescimento de 44,2% em sua totalidade passando de 61 para 88 unidades na rede municipal e particular de ensino, visto que não há atendimento em educação infantil pela rede estadual e pela União em Castanhal. A rede municipal possui a maior parte dos estabelecimentos de ensino (média de 57,5%) e cresceu 23% de 2007 a 2017 quando possuía 39 e 48 estabelecimentos, respectivamente.

As instituições particulares no período aumentaram em 81,8% passando de 22 para 40 estabelecimentos de ensino. No entanto, as instituições particulares ainda continuam representando a média de 42,1% do total, o que demonstra o avanço da privatização na educação infantil.

No que diz respeito às matrículas para a educação infantil, em creche e pré-escola⁸⁵, os números são os seguintes, conforme a tabela 06.

⁸⁴ Incluído pela Lei nº11.700, de 13 de junho de 2008.

⁸⁵ As creches se destinam às crianças de até 3 anos de idade, enquanto que a pré-escola se destina às crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996, Art. 30).

TABELA 06: Castanhal – Número de matrículas na Educação Infantil por Dependência Administrativa e o Percentual da Rede Municipal, de 2007-2017

Etapas*	Anos	Federal (A)	A/E (%)	Estadual (B)	B/E (%)	Municipal (C)	C/E (%)	Particular (D)	D/E (%)	Total (E)
Creche	2007	0	0	0	0	0	0	45		45
	2009	0	0	0	0	0	0	116		116
	2011	0	0	0	0	0	0	245		245
	2013	0	0	0	0	0	0	301		301
	2015	0	0	0	0	162	24,7	492		654
	2017	0	0	0	0	165	35,1	470		635
Δ% 2007-2017								944,4		
Pré- escola	2007	0	0	0	0	3.639	73,0	1.343		4.982
	2009	0	0	0	0	3.128	73,0	1.319		4.447
	2011	0	0	0	0	3.459	73,9	1.216		4.675
	2013	0	0	0	0	4.024	73,5	1.446		5.470
	2015	0	0	0	0	3.838	72,2	1.472		5.310
	2017	0	0	0	0	3.943	71,0	1.607		5.550
Δ% 2007-2017							8,3	19,6		

Fonte: INEP/Censo Escolar

Nota:

*O quantitativo inclui a Educação Especial.

O atendimento da educação infantil pela rede municipal em 2007 era feito somente por meio da pré-escola e totalizou 3.639 matrículas. A partir de 2015 a rede municipal passou a atender essa etapa em creches. Assim, em 2017 as matrículas aumentaram para 4.108, o que representou uma taxa de crescimento de 10,6% no período. Vale ressaltar que a rede municipal atende mais de 70% das matrículas da pré-escola.

As instituições particulares de ensino foram as principais prestadoras de atendimento à creche no período de 2007 a 2017, tendo obtido o crescimento de 944,4% nas matrículas que passaram de 45 para 470. Em relação à pré-escola, embora tenha obtido crescimento de 19,6% nas matrículas no período as instituições de ensino ocuparam-se do atendimento de aproximadamente de 27% do total de matrículas.

b) Ensino Fundamental

O ensino fundamental, correspondente à segunda etapa da educação básica é obrigatório e deve ser gratuito na escola pública, com duração de 9 anos conforme Art. 32 da LDB. Seu atendimento é feito em duas etapas: anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano. A ampliação do ensino fundamental para nove anos ocorreu a partir de 2006 com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade.

O ensino fundamental deve ser garantido àquelas pessoas que não o terminaram em idade própria e dever ser oferecido com prioridade pelos municípios. Nesse sentido, a tabela

07 demonstra o número de estabelecimentos para o ensino fundamental presentes no município de Castanhal-PA por dependência administrativa.

TABELA 07: Castanhal – Estabelecimentos para o Ensino Fundamental por Dependência Administrativa e Percentual de Instituições, de 2007-2017

Anos	Federal (A)	A/E (%)	Estadual (B)	B/E (%)	Municipal (C)	C/E (%)	Particular (D)	D/E (%)	Total (E)
2007	0	0	17	16,5	61	59,2	25	24,2	103
2009	0	0	17	14,5	62	59,2	38	32,4	117
2011	0	0	24	16,4	73	50,0	49	33,5	146
2013	0	0	21	14,3	75	51,3	50	34,2	146
2015	0	0	22	15,6	72	51,0	47	33,3	141
2017	0	0	19	13,3	72	50,7	51	35,9	142
$\Delta\%$ 2007-2017			11,7		18,0		104		137,8

Fonte: INEP/Censo Escolar/ FAPESPA

O município de Castanhal contava com 103 estabelecimentos de ensino que davam atendimento ao ensino fundamental em 2007 e ampliou para 142 em 2017 resultando no crescimento de 137,8%. A rede municipal possui maior número de estabelecimentos de ensino com taxa média superior a 50% e cresceu em 18% no período. Pondera-se a ausência de estabelecimentos na rede federal para o atendimento ao ensino fundamental.

A rede estadual possui a média de 15% dos estabelecimentos de ensino que atendem essa etapa e cresceu apenas 11,7%. As instituições particulares possuem cerca de 30% do total de estabelecimentos que atendem o ensino fundamental. No entanto, vem apresentando crescimento significativo, pois em 2007 possuía apenas 25 estabelecimentos de ensino e em 2017 passou a ter 51, o que representou um aumento de 104%.

A partir do quantitativo de espaços para o atendimento do ensino fundamental, a tabela seguinte mostra o número de matrícula por dependência administrativa de acordo com a oferta dos anos iniciais e finais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

TABELA 08: Castanhal – Número e percentual de matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa, de 2007-2017

Etapas*	Anos	Federal (A)	A/E (%)	Estadual (B)	B/E (%)	Municipal (C)	C/E (%)	Particular (D)	D/E (%)	Total (E)
1º ao 5º ano	2007	0	0	1.764	10,0	13.193	75,5	2.517	14,4	17.474
	2009	0	0	1.215	6,3	14.447	75,4	3.497	18,2	19.159
	2011	0	0	905	4,9	14.170	77,0	3.310	18,0	18.385
	2013	0	0	725	3,9	14.492	76,4	3.730	19,6	18.947
	2015	0	0	625	3,4	14.087	76,7	3.646	19,8	18.358
	2017	0	0	502	2,7	13.765	75,0	4.066	22,1	18.333
$\Delta\%$ 2007-2017			-71,5		4,3		61,5		4,9	

6º ao 9º ano	2007	0	0	8.748	66,8	2.413	18,4	1.923	14,6	13.084
	2009	0	0	8.741	63,8	2.614	19,0	2.336	17,0	13.691
	2011	0	0	8.425	58,6	3.399	23,6	2.536	17,6	14.360
	2013	0	0	6.786	49,2	4.344	31,5	2.659	19,2	13.789
	2015	0	0	6.711	49,4	4.066	29,9	2.806	20,6	13.583
	2017	0	0	6.245	45,7	4.284	31,4	3.108	22,7	13.637
Δ% 2007-2017				-28,6		77,3		75,5		4,2
EJA	2007	0	0	1.054	18,0	4.656	79,7	131	2,2	5.841
	2009	0	0	750	12,8	4.994	85,7	82	1,4	5.826
	2011	0	0	644	12,6	4.389	86,0	65	1,2	5.098
	2013	0	0	605	12,5	4.148	85,8	76	1,5	4.829
	2015	0	0	604	15,9	3.042	80,3	138	3,6	3.784
	2017	0	0	484	15,8	2.508	82,0	66	2,1	3.058
Δ% 2007-2017				-54,0		-18,0		-79,7		-47,6

Fonte: INEP/Censo Escolar

Nota:

*O quantitativo inclui a Educação Especial

O atendimento do ensino fundamental no município de Castanhal de 2007 a 2017 aumentou de 30.558 para 31.970, portanto as matrículas aumentaram em 4,6% ao longo do período, considerando as duas etapas e as diversas dependências administrativas.

Não há atendimento do ensino fundamental pelo sistema federal de ensino. Embora tenha expandido suas matrículas em apenas 4,3%, a rede municipal ofereceu majoritariamente as matrículas do 1º ao 5º do ensino fundamental responsabilizando-se por mais de 75% do contingente total ao longo da série histórica, o que representa a municipalização do ensino fundamental. Nessa etapa do ensino fundamental, a rede estadual teve uma diminuição de 71,5% de suas matrículas, pois se municipalizou a primeira etapa do ensino fundamental, enquanto que as instituições particulares tiveram expansão de 61,5% no período de 2007-2017.

O atendimento da rede municipal à segunda etapa do ensino fundamental apresentou uma expansão significativa com crescimento de 77,3%, enquanto que a rede pública estadual teve uma diminuição de 28,6% no período de 2007 a 2017. Não obstante, o atendimento da segunda etapa do ensino fundamental ainda é feito majoritariamente pela rede estadual de ensino. Ao longo do período e, considerando as duas etapas do ensino fundamental, a rede municipal teve um crescimento de 15,6% em suas matrículas, passando de 15.606 em 2007 para 18.049 matrículas em 2017. Neste último ano, isso corresponde a 56,4% de todo o atendimento do ensino fundamental.

Em relação à EJA houve uma redução de 47,6% no número de matrículas de 2007 a 2017, passando de 5.841 para 3.058. Isto se refletiu na série histórica pesquisada em todas as

dependências administrativas, com a maior redução correspondente a 54% no atendimento pela rede pública estadual, 46,1% pela rede pública municipal e 49,6% pelas instituições particulares. No entanto, a rede municipal atende majoritariamente essa modalidade com a média de mais de 82% das matrículas.

O quantitativo de alunos presentes no ensino fundamental se reflete no volume de recursos oriundos do FUNDEB, cuja base de distribuição está relacionada ao quantitativo de alunos matriculados. Neste caso, o município tem seus recursos majoritariamente dependentes dessa etapa da educação básica, visto que atende mais de 55% de todo o contingente de alunos.

Diante do número de matrículas nos diferentes anos e modalidades do ensino fundamental, enfocaremos a seguir as informações a respeito do quantitativo de funções docentes atuantes na educação básica da rede municipal de educação de Castanhal-PA.

3.2.2 Quantitativo docente da rede pública municipal de educação de Castanhal-PA

A rede municipal de ensino de Castanhal disponibiliza de um quadro de funcionários na função docente para o atendimento de seu público. Contudo, o quantitativo representado pela função docente não expressa o número real de professores por etapa de ensino, pois um professor pode exercer duas ou mais atividades, as quais dependerão da disponibilidade de vaga no cargo e de carga horária para a sua realização. Levantamos o quantitativo de funções docentes de 2007 a 2017 conforme os dados da tabela 09.

TABELA 09: Castanhal – Função docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de 2007 a 2017

Anos	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
2007	102	467	163
2009	103	571	166
2011	164	835	249
2013	135	807	231
2015	186	1.087	283
2017	244	972	360
Δ 2007-2017	139,2	108,1	120,8

Fonte: INEP/FAPESPA/Censo Escolar

A rede municipal de ensino elevou o número de funções docentes em 120,8%, em sua totalidade, passando de 163 em 2007 para 360 em 2017. De forma mais específica, na educação infantil a elevação foi em 139,2% de 2007 a 2017, passando de 102 para 244 funções. É importante destacar que no mesmo período o ensino fundamental também apresentou aumento significativo, pois dobrou o número de funções docentes passando de 467

para 972, o que representou 104% de aumento. Esta expansão certamente tem relação com o aumento das matrículas na educação infantil e no ensino fundamental observadas na rede municipal de ensino.

A partir do número de funções docentes é importante avaliar a média de turmas por docente, visto que o quantitativo de turmas atendidas pelo professor tende a influenciar nas condições de seu trabalho, mais precisamente na intensificação da sua jornada, o que compromete a possibilidade do exercício da hora-atividade. Nesse sentido, quanto maior a média de turmas, menor será o rendimento do profissional, pois aumenta o trabalho com os alunos e diminui o tempo livre do professor, o qual deveria ser gasto com outros desempenhos da função extraclasse, como: preparação de aulas, correção de atividade, programas de formação. Em função da desvalorização salarial, os professores tendem a assumir maior número de turmas, o que pode intensificar e precarizar o trabalho docente, comprometendo a sua valorização. Conforme Jacomini e Penna (2016), a multiplicação da jornada de trabalho nos anos mais recentes vem aumentando sobretudo a partir da década de 1970, como afirma:

A jornada de trabalho é aspecto fundamental na construção de condições de trabalho docente adequadas. De acordo com Monlevade (2000), o rápido processo de desvalorização salarial dos professores, a partir principalmente da década de 1970, levou à multiplicação da jornada de trabalho. Para compensar os baixos salários, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino (p. 188).

Considerando esses aspectos, verificou-se a média de turmas por docente na educação infantil e no ensino fundamental no município de Castanhal-PA, conforme tabela 10

TABELA 10: Castanhal - Média de turmas por docente na Educação Básica na rede municipal de ensino de 2009-2015

Anos	Etapas da Educação Básica		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA
2009	2,0	7,1	9,8
2011	3,5	7,7	10,5
2013	1,7	7,9	10,8
2015	5,0	8,5	-
$\Delta\%$ 2009-2015	150	19,7	10,2*

Fonte: Cultiveduca⁸⁶/Elaborada pela autora.

Notas:

-Dado não divulgado pela fonte

* Δ calculado de 2009-2013

⁸⁶ O banco de dados do site Cultiveduca apresenta os dados gerais dos professores na série histórica de 2009 a 2016, dentre eles destacam-se o quantitativo de docentes, o número de turmas por docentes, os docente por nível de ensino, o tipo de contrato, o agrupamento por idade e por formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas etapas da educação básica por dependência administrativa. O site pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br>.

A média do número turmas por função docente expandiu significativamente, pois houve o aumento de 150% na educação infantil e 19,7% no ensino fundamental no período de 2009 a 2015, enquanto que na EJA cresceu 10,2% de 2009 a 2013, posto que a fonte não divulgou o resultado para o ano de 2015. Assim, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental os professores assumem múltiplas turmas, o que certamente tem implicações nas suas condições de trabalho e conseqüente valorização.

Tendo em vista as condições de trabalho dos profissionais da educação investigou-se também o quantitativo de docentes por tipo de contrato na rede pública municipal de ensino de 2011 a 2017 (Concursado/Efetivo, Temporário/Contratados e Terceirizado), conforme demonstram os dados da tabela a seguir.

TABELA 11: Castanhal – Quantitativo de docentes por tipo de contrato na Rede Pública Municipal de Ensino de 2011-2017

Anos	TIPO DE CONTRATAÇÃO			Total
	Concursado	Temporário	Terceirizado	
2011	722	166	0	888
2013	692	138	0	830
2015	779	205	0	984
2017	732	305	2	1.039
$\Delta\%$ 2011-2017	1,38	83,73	-	17,00

Fonte: INEP/Elaborada pela autora.

Pondera-se que os entes federativos podem realizar contratos temporários mediante a necessidade excepcional da administração pública. Porém a Constituição Federal de 1988 considera que a forma de ingresso na carreira do magistério público é por meio de concurso público de provas e títulos. Esses são métodos de acesso à profissão docente que interferem na vida profissional dos envolvidos, conforme pesquisas realizadas por Jacomini e Penna (2016), pois

apesar de o concurso estar previsto em todos os planos de carreira estudados, não significa que os governos desses estados e capitais tenham tido a prática de realizá-los periodicamente. Assim, em todos os estados e municípios há professores que são contratados por tempo determinado, os chamados contratos precários, isto é, sem as mesmas garantias daqueles que ingressaram por concurso (p. 187).

Os dados da tabela 11 por meio dos valores brutos destacam o elevado crescimento percentual de professores contratados de 83,7%, quando comparado ao crescimento dos concursados que aumentou apenas 1,3%, ou seja, evidencia-se com isso a ampliação dos temporários no período de 2011 a 2017, cujo fator pode revelar a ausência de concurso público para a área educacional do município ou a contratação de concursados. Entretanto, o

número de professores concursados é majoritário, correspondendo a 81,3% do total de 888 professores em 2011 e 70,4% do total de 1.039 existentes em 2017.

O número de terceirizados é residual correspondendo a 2 professores. O aumento significativo de temporários no município interfere na vida profissional da categoria dos professores desse sistema de ensino e contribui para desvalorizar o professor, visto que os mesmos são excluídos das vantagens e prerrogativas propiciadas pelos planos de carreira. Por tal motivo tais professores não apresentam a movimentação na carreira, e tampouco composição de jornada que lhe permita preparação e planejamento, ou seja, a hora-atividade, o que certamente tem impactos nas suas condições de trabalho.

Diante dos diferentes tipos de contratação como forma de ingresso no sistema municipal de ensino, buscou-se a formação inicial desses professores que atuam no atendimento da educação básica da rede pública municipal de Castanhal-PA, demonstradas conforme dados da tabela seguinte no período de 2009 a 2015.

TABELA 12: Castanhal - Formação inicial de Professores da rede municipal, de 2009-2015 (%)

Anos	Formação Inicial (%)			Número de Professores
	E. Médio*	Magistério	Superior	
2009	2,5	47,3	50,1	725
2011	4,6	44,5	50,9	874
2013	21,4	14,8	62,5	840
2015	9,5	11,4	78,0	992
$\Delta\%$ 2009-2015	280	-75,8	55,6	36,8

Fonte: Cultiveduca.

Nota:

*A formação com nível médio em outras áreas que diferem do magistério.

Os dados da tabela demonstram a variação percentual do quantitativo de professores com seus respectivos tipo de formação inicial – ensino médio⁸⁷, médio/magistério e superior/licenciatura – presentes na rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA no período de 2009 a 2015. O percentual de professores com formação superior na rede municipal é maior que o de formação em nível médio (em sua totalidade) na série histórica, mesmo que no período de 2009 a 2011 ainda estivesse em vigência o Plano de Carreira de 1999, que admitia cargos compatíveis com os diferentes tipos de formação inicial. A obrigatoriedade da formação superior para o ingresso no cargo único de professor ocorreu com a Lei nº 026/2012 quando implementou o PCCR/2012. A partir daí, observa-se que

⁸⁷ A definição da formação inicial em ensino médio difere-se daquela considerada como magistério, pois no primeiro subentende-se apenas a conclusão do ensino médio e sem habilitação específica. Enquanto que o magistério quanto formação em nível médio considera-se aquele profissional habilitado para atuar na Educação.

efetivamente aconteceu o aumento do número de professores com formação superior, alcançando 78% em 2015, restando pouco mais de 20% com formação de nível médio.

A série histórica da tabela 12 também permite elucidar o quantitativo de professores vinculados à rede pública municipal de ensino, que aumentou em 36%.

A formação continuada é considerada como elemento importante para a valorização do professor e requer, deste a dedicação e o investimento, tanto da SEMED quanto do profissional. A tabela 13 demonstra o número de professores da rede pública municipal de ensino com formação superior e pós-graduação.

TABELA 13: Castanhal – Professores com pós-graduação, de 2009-2015 (%)

Anos	Pós-graduação (%)			Nenhuma Pós-graduação
	Especialização	Mestrado	Doutorado	
2009	14	0,3	0	85,7
2011	20,4	1,1	0	78,4
2013	6,3	0,4	0	93,3
2015	20,4	0,6	0	78,9

Fonte: Cultiveduca.

A qualificação do professor é de extrema importância e traz impacto no aumento da sua remuneração. No município de Castanhal-PA o PCCS/1999 e o PCCR/2012 estabeleceram gratificações por formação continuada com percentuais equivalente aos tipos de formação sejam eles de especialização, mestrado ou doutorado apresentados pelos professores, os quais incidem sobre o vencimento inicial reajustado anualmente.

O percentual de professores com pós-graduação lato sensu (especialização) chegou a atingir o índice máximo de 20,4% nos anos de 2011 e 2015. Os professores com mestrado também são poucos e não chegam a 2% em nenhum ano da série histórica. Em nível de doutorado, não há registro.

Quanto ao perfil dos professores por faixa etária, a rede pública municipal de ensino de Castanhal apresenta os seguintes dados:

TABELA 14: Castanhal – Distribuição dos professores municipais por faixa etária de 2009 a 2015

Faixa etária	20 a 29 anos (A)	A/F (%)	30 a 39 anos (B)	B/F (%)	40 a 49 anos (C)	C/F (%)	50 a 59 anos (D)	D/F (%)	60 a 69 anos (E)	E/F (%)
2009	115	15,8	300	41,3	232	32,0	70	9,6	8	1,1
2011	145	16,5	362	41,4	260	29,7	99	11,3	8	0,9
2013	89	10,5	337	40,1	279	33,2	114	13,5	21	2,5
2015	78	7,8	411	41,4	336	33,8	143	14,4	24	2,4
$\Delta\%$ 2009-2015	-32,1		37,0		44,8		104,2		200,0	

Fonte: Cultiveduca.

Os dados da tabela 14 evidenciam a predominância de idade dos professores entre 30 e 39 anos, com a permanência de aproximadamente 40%, e os de idade entre 40 a 49 anos com a predominância da média de 30%, no período de 2009 a 2015. Há, portanto, queda na faixa etária de 20 a 29 anos, fator que representa o envelhecimento crescente representado também pela elevação percentual do número de professores no grupo de 50 a 59 anos.

O grupo de 60 a 69 anos presente na tabela 14 representa as idades dos professores como aquelas que se aproximam das consideradas “aptas” pela previdência social brasileira ao pedido de aposentadoria, o qual será acrescido do tempo de serviço do profissional da educação (de 25 anos para mulheres e 30 anos para homens). No entanto, pode ser observado o aumento da permanência dos professores na rede municipal de ensino, elemento que causa implicações para a carreira do magistério e leva em consideração a perda de direitos trabalhistas do funcionalismo público, tais como: vantagens e gratificações, caso seja concedido o pedido de aposentaria a este funcionário.

3.2.3 O financiamento da educação da rede Municipal de Educação de Castanhal-PA

O financiamento da educação da rede municipal de Castanha-PA tem seus fundamentos na Lei Orgânica Municipal - LOM que, de acordo com o Art. 200 reitera o previsto na legislação nacional ao reconhecer a educação como direito de todos e o dever de atendimento prioritário à educação infantil e ao ensino fundamental pelo município. O destino dos recursos é definido como prioritariamente para as escolas públicas da rede municipal de ensino, mas podem ser empregados nas escolas comunitárias e filantrópicas, desde que atendam os seguintes requisitos:

I - Comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - Assegurem a destinação de seu patrimônio à outra escola comunitária, filantrópica ou ao Município no caso de encerramento de suas atividades.

Parágrafo Único – Os recursos de que trata este artigo serão destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental nas formas da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares na rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Município obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (CASTANHAL, 2011).

Dos recursos do município destinados ao desenvolvimento da educação, a LOM proíbe que a rede municipal de ensino crie ou mantenha a utilização de taxa sobre os alunos com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, e estabelece a criação do Conselho Escolar – CE e do Conselho Municipal de Educação – CME, cujo este “será o órgão normativo e fiscalizador de toda a política educacional do município” (CASTANHAL, 2011, ART. 204).

As receitas da educação municipal de Castanhal-PA advêm dos Impostos Próprios⁸⁸ e transferido, do Fundeb, do Salário Educação, dos Programas e projetos do FNDE e da Complemento da União ao Fundeb. Arrecadação constituída pelas unidades federativas, cuja composição da receita educacional é o que contribui para o financiamento educação básica pública.

No que diz respeito às receitas de impostos próprios, a tabela 15 demonstra a sua arrecadação no período de 2009 a 2017, junto com o valor percentual de 25% a ser aplicado na educação pública da rede municipal de ensino:

TABELA 15: Castanhal – Receitas de impostos próprios (IPTU, ISS, ITBI, IRRF) de 2009 a 2017

Ano	IPTU	ISS	ITBI	IRRF	TOTAL	25%
2009	1.959.584,16	8.456.494,84	1.265.660,50	1.227.213,96	12.397.514,16	3.099.378,53
2011	1.741.486,99	12.713.375,15	1.419.803,52	1.820.274,07	17.694.939,72	4.423.734,92
2013	2.976.548,83	14.198.907,32	1.640.591,12	1.701.766,15	20.517.813,42	5.129.453,35
2015	8.749.914,30	14.223.936,44	1.321.722,68	3.249.677,87	27.545.251,29	6.886.312,82
2017	3.893.816,22	15.833.424,69	1.086.893,56	6.288.095,79	27.102.230,27	6.775.557,56
Δ% 2009-2017	98,71	87,23	-14,12	412,39	118,61	118,61

Fonte: FNDE/SIOPE.

Nota:

Valores corrigidos pelo INPC (IBGE) 07/2018.

Os dados da tabela acima demonstram que as receitas advindas dos impostos próprios do município tem importância para a educação, pois colaboram na composição das receitas destinadas ao desenvolvimento da educação. Pela sua condição de município empregador, os serviços destacam-se como os que mais propiciam arrecadação de impostos, o ISS. A série histórica analisada de 2009 a 2017 evidencia valores percentuais crescentes de arrecadação, exceto a receita referente ao ITBI que reduziu em 14,12%.

As receitas da educação em Castanhal são aumentadas em função da redistribuição das receitas do FUNDEB e das oriundas da complementação da União ao Fundeb com o destino de financiar a manutenção e o desenvolvimento da educação básica no município bem como a remuneração dos professores, cujos valores serão vistos a seguir:

TABELA 16: Castanhal – Receitas do Fundeb e Complementação da União de 2009 a 2017

Ano	Transferência do FUNDEB	Complementação da União	Total
2009	30.952.636,47	18.001.159,74	48.953.796,21
2011	40.645.486,31	27.167.628,10	67.813.114,41
2013	46.804.105,50	30.401.430,50	77.432.490,25
2015	47.214.047,69	37.757.337,38	84.971.385,07

⁸⁸ De acordo com o Código Tributário Brasileiro, constituem impostos arrecadados pelos municípios: Imposto Predial e Territorial Urbano-IPTU, Imposto Sobre Serviços-ISS, Imposto de Transmissão de Bens Imóveis-ITBI e Imposto sobre a Renda Retido na Fonte-IRRF.

2017	47.733.056,80	35.757.470,39	83.593.970,66
Δ% 2009-2017	54,21	98,63	70,76

Fonte: FNDE/SIOPE.

Nota:

Valores corrigidos pelo INPC (IBGE) 07/2018.

As receitas do Fundeb no período de 2009 a 2017 são bastante significativas. Em 2017 equivaliam a mais de oitenta milhões de reais, mais que o dobro da verificada no ano de 2009. A partir da variação percentual, pondera-se que as receitas oriundas dos impostos redistribuídas pelo Fundeb para a educação aumentaram em 54,2% ao longo da série histórica. Os valores de complementação da União ao Fundeb de Castanhal tiveram aumento de 98,6%. No total, houve aumento de 70,7% nos valores arrecadados pelo Fundeb que se destinam à manutenção e desenvolvimento do ensino e à valorização dos profissionais da educação.

Outras receitas que colaboram com o investimento na educação do município de Castanhal-PA derivam do salário educação⁸⁹ e dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE em caráter suplementar, como por exemplo: o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE⁹⁰, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar-PNATE⁹¹, Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE⁹² e outras transferências do FNDE. Contudo, os recursos do salário educação não podem ser aplicados em folha de pagamento dos profissionais da educação.

A utilização dos programas do FNDE também se encontram expressos na LOM de Castanhal-PA, no inciso VII do Art. 193, especificamente para a segunda etapa da educação básica, a fim de possibilitar o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (CASTANHAL, 2017).

⁸⁹ O salário-educação tem origem na arrecadação mensal do valor de 2,5% do salário de contribuição das empresas vinculadas a previdência social, o qual desse quantitativo recolhe-se 10% para o FNDE e os outros 90% são distribuídos entre os entes federativos, sendo 1/3 à União com a finalidade de financiar programas, ações e projetos para a educação básica com aplicação em âmbito nacional e 2/3 aos estados e municípios para serem gastos com programas, ações e projetos educacionais.

⁹⁰ O PNAE destina a transferência de recursos financeiros à aquisição de gêneros alimentícios para merenda escolar.

⁹¹ O PNATE consiste nos recursos financeiros, de transferência automática, para as despesas com a manutenção do transporte, seja terrestre ou aquático, tais como: seguros, licenciamento, impostos, taxas, serviços de mecânica, combustível, dentre outros, além do pagamento de serviços contratados para a realização do transporte escolar.

⁹² O PDDE disponibiliza os recursos financeiros as escolas públicas para os gastos, principalmente, com a manutenção do prédio e as suas instalações, a obtenção de material didático e pedagógico.

A tabela 17 demonstra as receitas provenientes do salário educação e dos programas do FNDE para aplicação no desenvolvimento educacional da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA.

TABELA 17: Castanhal – Receitas do Salário Educação e dos Programas do FNDE de 2009 a 2017

Ano	Salário Educação	Programas do FNDE			
		PNAE	PNATE	PDDE	Outras Transferências
2009	1.414.581,36	3.219.434,28	529.931,21	31.065,70	4.485.691,32
2011	1.795.123,83	4.722.921,18	463.434,44	22.921,82	5.358.263,62
2013	2.323.591,07	4.987.075,42	557.818,55	43.095,82	379.552,14
2015	2.902.113,20	4.315.809,07	367.407,52	12.866,62	86.765,07
2017	2.228.587,26	3.648.355,09	528.447,26	14.969,33	246.395,97
$\Delta\%$ 2009-2017	57,54	13,32	-0,28	-51,81	-94,51

Fonte: FNDE/SIOPE.

Nota:

Valores corrigidos pelo INPC (IBGE) 07/2018.

Por meio dos dados da tabela acima, pode-se observar que o recurso financeiro disponibilizado pelo salário educação expandiu em 57,5% no período de 2009 a 2017, o repasse dos recursos destinados aos programas do FNDE era feito até 2012 de maneira unificada, porém a partir de 2013, este já dividido e repassado financeiramente de acordo com os gastos nos investimentos para a aplicabilidade de cada programa.

Mas quais os valores aplicados na função educação? O município vem aplicando os mínimos constitucionais em MDE? O município vem destinando o percentual mínimo de 60% do Fundeb definido na legislação nacional para a remuneração dos profissionais do magistério? Vejamos.

Quanto aos recursos destinados ao pagamento da Função Educação e aos mínimos constitucionais a serem investidos em MDE, as informações da tabela a seguir informam que:

TABELA 18: Castanhal – Despesas com a Função Educação, sub-funções e % aplicados em MDE de 2009 a 2017

Anos	Sub-função		Total ⁹³	Percentual em MDE
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		
2009	2.433.372,78	38.925.470,84	42.135.358,06	26,90
2011	11.259.601,84	41.390.601,57	61.276.219,76	28,59
2013	9.778.315,57	70.184.828,39	89.094.760,28	33,63
2015	23.174.386,55	79.474.615,44	111.377.600,27	28,66
2017	19.907.475,02	104.627.543,73	136.805.312,83	26,23

Fonte: SIOPE/FNDE.

Nota:

Valores nominais.

⁹³ Além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem-se outras subfunções, tais como: o ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, dentre outras.

O município de Castanhal aplica significativo quantitativo de recursos na educação. Em 2009, aplicou na educação mais de 41 milhões e em 2017, mais de 124 milhões e meio. Quando se avalia os percentuais aplicados especificamente em manutenção e desenvolvimento do ensino, definidos constitucionalmente como o mínimo de 25% dos impostos próprios e transferidos, observa-se que o município vem aplicando acima desses índices, variando de no mínimo 26,23% (2017) ao máximo de 33,63% (2013). A maior parte desses recursos tem como origem o Fundeb, que representou mais de 65% em todos os anos, o mínimo de 65,1 % em 2017 e o máximo de 86,4 % do total em 2011.

Quanto à aplicação dos recursos do Fundeb em remuneração dos professores, observamos que:

TABELA 19: Castanhal – Despesas do FUNDEB com a folha de pagamento de 2009 a 2017

Ano	Valor FUNDEB	Aplicação Mínima (60%)	Total Folha dos profissionais Mag.	% pagamento do magistério
2009	29.172.113,27	17.503.267,96	19.433.967,48	66,62
2011	45.516.382,10	27.309.829,26	33.573.339,99	73,76
2013	58.142.893,45	34.849.269,94	41.529.603,44	71,43
2015	75.285.772,56	45.171.463,54	66.169.675,63	87,89
2017	81.054.762,15	38.899.725,98	74.407.057,50	91,80

Fonte: FNDE/SIOPE.

Nota:

Valores nominais

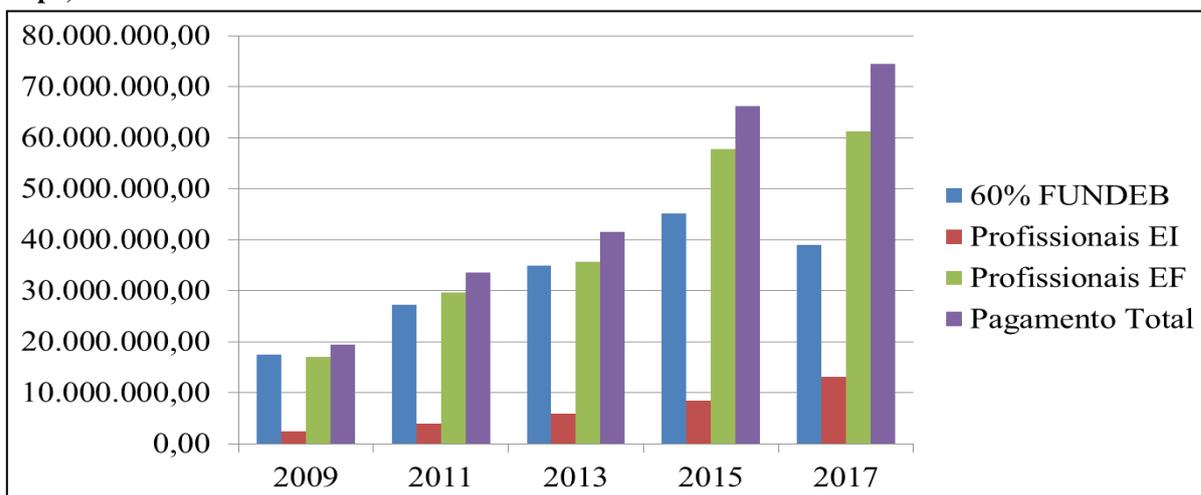
De acordo com a Lei de regulamentação do Fundeb, o mínimo de 60% de seus valores anuais deve servir para o pagamento dos profissionais da educação e 40% para as outras despesas de manutenção da educação básica. Os dados da tabela 19 evidenciam o avanço dos percentuais mínimos disponibilizados pelo FUNDEB para remuneração dos profissionais na série histórica delimitada. Em 2009 os recursos gastos com folha de pagamento representavam 66,6% do total e em 2017, abrangiam 91,8% de todos os recursos, o que sinaliza a importância do Fundeb quando se trata de garantir a remuneração dos professores.

O número de professores da rede municipal de educação, no período de 2009 a 2017, aumentou, principalmente no que diz respeito ao nível de formação inicial (superior), a formação continuada em pós-graduação (com especialização e mestrado), porém ressalta-se, com isso, a ampliação dos profissionais contratados.

Desse modo, pode-se afirmar que o quantitativo gasto no município de Castanhal-PA no período de 2009 a 2017 está acima do mínimo estabelecido em lei sobre os limites disponibilizados pelo FUNDEB. O gráfico a seguir demonstra os valores destinados ao

pagamento dos profissionais do magistério de Castanhal-PA conforme a etapa da educação básica:

GRÁFICO 02: Castanhal – Valores destinados ao pagamento dos profissionais da educação básica por etapa, de 2009 a 2017



Fonte: SIOPE

O gráfico demonstra que o investimento do município quando se trata de folha de pagamento dos profissionais da educação, concentra-se no ensino fundamental. Além disso, mostra que eles foram sempre superiores ao percentual de aplicabilidade mínima definida pela política de fundos.

Entendemos que o aumento dos investimentos financeiros do município de Castanhal-PA na educação está diretamente associado à mobilização dos professores por meio das lutas sindicais em prol da valorização dos profissionais da rede pública municipal de ensino, fato que será aprofundado a seguir.

3.3 A organização sindical e as lutas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA⁹⁴

A política de valorização dos profissionais da educação no estado do Pará acentuou-se a partir da década de 1970 sob a influência das lutas organizadas pelas associações dos trabalhadores em educação pública de outros estados brasileiros que constituam a Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB, que posteriormente passou a

⁹⁴ As informações referente a luta pela valorização do professor no município de Castanhal – PA foram extraídas de registros documentais contidos nas Atas das reuniões do SINTEPP - Subsede de Castanhal de 1982 a 2010 e no Blog do sindicato dos trabalhadores em educação que foi atualizado até 2012. Ressalta-se, portanto que as informações referem-se aos profissionais da rede pública municipal de ensino.

chamar-se de Confederação dos Professores do Brasil – CPB com a incorporação dos professores secundários.

A sindicalização dos funcionários públicos só foi oficialmente permitida após a promulgação da CF de 1988, quando em seu Art. 8º institui a livre a associação profissional ou sindical. O sindicato dos professores justifica-se pelas denúncias da falta de prestígio⁹⁵ do magistério se comparado aos demais profissionais, e esta forma de organização é vista como a melhor reverter à situação, por permitir a categoria dos professores “[...] evidenciar a importância da sua missão e reivindicar um maior reconhecimento junto à sociedade – que lhe garantiria a melhoria do seu estatuto profissional e da sua remuneração, bem como a possibilidade de intervir na formulação das políticas educacionais [...]” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 107).

A organização sindical é vista com fundamental importância para as articulações entre sociedade civil, categoria profissional e governante. Na década de 1980, a CPB filiou-se a Central Única dos Trabalhadores – CUT e somente na década de 1990 a confederação passou a ser denominada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, com a finalidade de unificar as diversas federações de luta pela educação em uma única entidade nacional (CNTE, 2018).

A CNTE fortaleceu ainda mais a organização dos trabalhadores nas lutas em prol de melhorias profissionais e para a educação. Em relação ao sindicalismo no estado do Pará, este teve sua fundação quanto sindicato no ano de 1988, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP. Posteriormente, dada à descentralização do sistema público de ensino, a organização dos profissionais da educação do município de Castanhal-PA filiou-se ao sindicato, constituindo-se no SINTEPP Subsele Castanhal-PA, entidade destinada a representar os profissionais da educação, como o porta-voz dessa categoria.

Registros documentais nas Atas do sindicato de Castanhal-PA demonstram que a organização dos professores no município atua desde 1982, denominada por Associação dos Professores de Castanhal (APC), seus fundadores em 28 de outubro do mesmo ano decidiram que esta associação não teria caráter político, partidário ou religioso, mas se destinava a promover cursos, seminários e outros meios para o desenvolvimento intelectual da categoria, além de atividades de lazer e estudos sobre os seus direitos e deveres. Outro objetivo da

⁹⁵ De acordo com Vicentini e Lugli (2009), a desconsideração da opinião dos professores sobre a estrutura do sistema de ensino, a baixa remuneração, os atrasos no pagamento dos salários e a contratação precária de docentes eram os principais motivos das denúncias.

associação era o de elaborar o estatuto da APC no prazo de trinta dias, o qual no dia 11 de dezembro de 1982 o projeto foi apresentado, lido, discutido, reformulado e aprovado pelos associados⁹⁶.

A partir da implantação do Estatuto da Associação dos Professores de Castanhal⁹⁷, buscou-se alcançar a meta destinada ao desenvolvimento intelectual dos professores por meio de cursos, a qual teve a possibilidade de ser fornecida no ano de 1983, quando a APC realiza a proposta de instalação dos cursos de complementação pela Universidade Federal do Pará em Castanhal. A Associação expos a necessidade de lutar por este objetivo no interior, igualmente aos da capital, contudo após reunião com o Vice-reitor, Dr. Paulo Mendes, ele relatou a disponibilidade em atender o objetivo, porém não possuía recursos para a sua implementação imediata, uma vez que a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM não fez repasse para este fim à UFPA. Os cursos exigidos pela APC justificam-se para a melhoria da qualidade do ensino no município, pois a maioria dos alunos matriculados no 1º grau pertence ao grupo de baixa renda e os professores precisam de qualificação para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho⁹⁸.

Em 1985 a APC foi informada sobre o Congresso da Federação dos Professores do Pará, que apresenta como um dos objetivos o Estatuto do Magistério e em Castanhal esse objetivo veio ser discutido em maio de 1986 no 1º Congresso Municipal de Professores. E ainda em 1985 foi aprovado em assembleia para que fosse solicitada à Prefeitura por meio da APC a gratificação “pó de giz”⁹⁹ de 20% sobre o salário dos professores da rede municipal de ensino.

No ano de 1986 os cursos de complementação foram disponibilizados na área da pedagogia para alguns professores e cabia à associação que encaminhasse um documento solicitando aos Secretários de educação estadual e municipal a liberação dos selecionados para a participação nas aulas sem perda de ônus. Outros encaminhamentos feitos pela APC foram ao prefeito do município o abaixo assinado dos professores solicitando a redução de 8 horas para 4 horas de regime de trabalho sem perda de vencimento para a categoria e ao secretário da educação a documentação para a concessão de melhores condições para aquisição de materiais escolares.

⁹⁶ Informações do parágrafo obtidas na Ata de fundação da Associação de Professores de Castanhal, 28/10/1982.

⁹⁷ O projeto do Estatuto da Associação dos Professores de Castanhal foi aprovado por unanimidade na Ata da segunda reunião da APC, 11/12/1982.

⁹⁸ Parágrafo formulado com base na Ata da Reunião Ordinária da APC, 19/05/1985.

⁹⁹ A gratificação de “Pó de Giz” é paga ao servidor como incentivo a produtividade do exercício de regência de classe. Informações obtidas no site: www.stf.jus.br.

No decorrer de 1986 houve a possibilidade da APC filiar-se a FEPEPP, contudo isto só ocorreria mediante o esclarecimento do estatuto da federação. Contudo, a associação percebeu que as mobilizações por melhorias na educação não cabia somente aos professores do município, pois não se tratava de uma luta isolada por categoria, e nesse momento ocorre à ampliação da associação e conseqüentemente a mudança na nomenclatura, cujo ano de 1987 foi marcado pelo início da Associação dos Servidores e Professores de Castanhal (ASPC), a unificação da luta pela educação.

A unificação das categorias dos servidores e professores em prol da luta pela educação em Castanhal estava relacionada ao movimento sindical realizado em Belém por meio da Federação Paraense dos Profissionais da Educação Pública – FEPEPP, com a participação de representantes da ASPC nos Congressos realizados. As discussões nos eventos fomentaram debates significativos para as assembleias no município, diferentes pontos de vistas auxiliaram os representantes a questionarem o rumo que a categoria e a educação estavam tomando.

Com a transformação da FEPEPP em Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP as associações nos municípios passaram a ser delegacias sindicais. Diante disso, a ASPC, em 1989, discute em assembleia “a criação de um Sindicato dos Servidores e Professores da rede municipal e a transformação da Associação já existente e que tem associados tanto da rede estadual como municipal em Delegacia Sindical atrelada ao SINTEPP [...]” (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 1982, p. 34 V¹⁰⁰). Contudo, apesar da defesa da criação do sindicato da rede municipal, sinalizou-se na assembleia a inviabilidade do mesmo, ao ressaltar que os demais servidores não se sentiriam representados e retornaria a luta por categoria isolada e não unificada, fator essencial para aprovação da transformação da ASPC em Delegacia Sindical, a Subsede do SINTEPP em Castanhal.

O primeiro Simpósio do SINTEPP Subsede Castanhal foi realizado no ano de 1989. Na ocasião foram registradas diversas denúncias, com cartazes expressando a real situação dos professores e suas condições de trabalho. A diretoria do sindicato encaminhou ao prefeito da época um documento reivindicatório, que dentre as reivindicações houve a solicitação de equiparação salarial e de melhorias na educação municipal, caso não atendidos os professores informaram que utilizariam a greve como recurso (SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL).

Dessa forma, o movimento que provocou paralização das atividades escolares ocorreu durante dois dias e foi denominado de “greve branca”, pois neste ato de reivindicação, os

¹⁰⁰ Ata de Reunião da Assembleia Geral Extraordinária da APC, 18/03/1989.

profissionais da rede pública municipal de ensino contaram com o apoio dos alunos, da comunidade e dos líderes sindical, que entenderam o motivo da mobilização e reforçou a importância da organização. Contra esse movimento o Secretário de educação deslocou-se as escolas na tentativa de desmobilizar essa atitude grevista que tinha como pauta:

Piso Nacional de Salários;
 Que seja estabelecido um plano de carreira e salário;
 Garantia da gratificação de 50% para a zona rural;
 O cancelamento do desconto da ASCA;
 Melhoria nas condições de trabalho nas escolas;
 Eleição direta para os diretores de escolas;
 O não rebaixamento na Carteira Profissional;
 Que não sejam descontados os dias parados;
 Se algum companheiro for demitido continuaremos em greve;
 Eleição direta para o Secretário Municipal de Educação (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 1989, p. 4 V).

Sobre as pautas de reivindicações, a Diretoria Geral do SINTEPP informou que houve o deslocamento da comissão de comando da greve à SEMED para buscar propostas do prefeito, porém a comissão obteve algumas respostas, a primeira foi à abolição do desconto da Associação dos Funcionários Públicos Municipais de Castanhal-ASCA, a segunda, em relação aos percentuais de aumento, estes variavam de acordo com a função desempenhada pelo profissional e a terceira foi a impossibilidade de readmitir 19 funcionários que prestavam serviços no cargo extinto de auxiliar de supervisão (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 1989)¹⁰¹.

Anos depois, a questão salarial volta ser tema debatido nas reuniões sindicais. Assim, o início do ano de 1992 foi marcado pela proposta sugerida pelo SINTEPP sobre a questão salarial dos profissionais do magistério e ausência de retorno com o posicionamento da prefeitura. De acordo com o sindicato, havia sido aprovada em assembleia a sugestão de que:

[...] o pedido de reajuste seria de CR\$ 300.000,00 (Trezentos mil cruzeiros) para o pessoal de apoio, de CR\$ 330.000,00 (Trezentos e trinta mil cruzeiros) para professores habilitados em magistério, CR\$ 360.000,00 (Trezentos e sessenta mil cruzeiros) para o pessoal com estudos adicionais e de CR\$ 390.000,00 (Trezentos e noventa mil cruzeiros) para os professores licenciados (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 1992)¹⁰².

A proposta de reajuste salarial aprovada em Assembleia não teve o posicionamento pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED, e em meados de 1993 realizou-se uma nova paralização das atividades escolares, porém iniciada por estudantes e endossada pelos professores, os quais se mobilizavam em prol de: “a) pagamento do salário de dezembro e

¹⁰¹ Informações extraídas da Ata da Assembleia Geral Extraordinária do SINTEPP – Subsede Castanhal, 10/06/1989.

¹⁰² Ata da Reunião do SINTEPP, 05/04/1992.

reajustado; b) reajuste salarial retroativo a maio; c) horas-extras para vigias; d) cópias dos contracheques; e) não demissão e/ou punição; f) mais materiais didáticos nas escolas; g) vale-transporte para os funcionários” (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 1993¹⁰³).

As pautas das reivindicações foram novamente retomadas na reunião que ocorreu em meados de 1993¹⁰⁴ e todas foram contestadas pela prefeitura ao alegar que por ser uma entidade pública depende de orçamentos anuais, motivo pelo qual não podia atender os aumentos solicitados. Contudo, a Subdelegacia Regional do Trabalho de Castanhal mediou negociações de porte político e jurídico, das quais houve comprometimento pela prefeitura e pelo sindicato com os seguintes pontos: “salário mínimo será o salário base, o não desconto dos dias parados tendo em visto que haverá reposição de aulas, a garantia de emprego de 60 dias a partir dessa data” (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 1993).

O ano de 1994 foi marcado por diversas discussões no interior do SINTEPP-Subsede Castanhal e deste com o governo, principalmente quando se trata da questão salarial e foi sob essa perspectiva se prosseguiu ao longo dos anos de 1990. Em paralelo a esse momento, legislações nacionais eram implementadas, com destaque para a LDB, o FUNDEF e as diretrizes que norteariam a elaboração dos planos de carreira dos entes federativos, ressaltando a necessidade de se valorizar os professores, contexto que interferiu significativamente no município de Castanhal e influenciou a elaboração do primeiro plano realizado pela SEMED e sua reformulação com a participação dos professores.

No contexto do Fundef, o ano de 1999 foi marcado pela elaboração do Plano de Carreira, Cargos e Salário - PCCS projeto iniciado pela Prefeitura Municipal de Castanhal e aprovado como Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999. No entanto, esta Lei Municipal só entrou em vigor em 31 de dezembro de 2002, mediante as alterações sugeridas pelo sindicato quanto representante dos trabalhadores da educação.

A Ata da Assembleia da Rede municipal do SINTEPP- Subsede Castanhal do dia 28 de maio de 2002 apresenta com algumas das pautas de discussão da categoria o Plano de Carreira Cargos e Salários e o reajuste salarial. Sobre o PCCS, o sindicato expôs os principais pontos relativos à reformulação do PCCS, dentre eles o encaminhamento da formação de “uma comissão com representantes das escolas para melhor formular e propor as referidas mudanças ao Prefeito Municipal” (SINTEPP- SUBSEDE CASTANHAL, ATA, 2002).

¹⁰³ Ata de Assembleia do SINTEPP, 04/06/1993.

¹⁰⁴ Estavam presentes na reunião convocada pela Subdelegacia Regional do Trabalho de Castanhal os representantes do SINTEPP Subsede Castanhal, da Prefeitura do município e da Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social.

No que diz respeito do reajuste salarial, apontou-se o desrespeito da Prefeitura com o não cumprimento do PCCS, “pois os professores de nível superior não receberam reajuste em seus salários, o que caracterizou um desrespeito a Lei do PCCS” (SINTEPP- SUBSEDE CASTANHAL, ATA, 2002), e como alternativa acionou-se a justiça para exigir que a Lei fosse cumprida. Entretanto meses depois foi realizada novamente uma reunião entre a Prefeitura Municipal e os representantes do SINTEPP com a finalidade de informar as diversas mudanças efetivadas na folha de pagamento para o cumprimento do PCCS de 1999 ainda no mês de agosto.

A partir disso, percebe-se que ao longo dos anos 2000¹⁰⁵, o contexto brasileiro vivenciado pela conjuntura política por meio do papel do Estado como regulador e avaliador das medidas neoliberais, com a implementação de políticas públicas educacionais, interferiu fortemente nos municípios paraenses, dentre eles Castanhal-PA.

Assim, no contexto do PSPN, os professores junto ao SINTEPP, no ano de 2011, começam a debater questões referentes ao PCCR, conforme a Ata da 1ª reunião realizada em 13 de abril de 2011 pela Comissão de estudos, avaliação e reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, no gabinete do Prefeito Municipal onde estiveram presentes: o Secretário de Educação, o Secretário de Finanças, o Secretário de Administração, a Procuradora Geral do Município, o Coordenador Geral da Subsede do SINTEPP de Castanhal, a Assessora Jurídica do SINTEPP e um integrante do SINTEPP. Ao iniciar a reunião o secretário de administração assegurou a necessidade de se definir se o PCCR seria a elaboração de um novo documento ou a reformulação do anterior e ainda em vigência.

Sobre o processo de uma possível elaboração do plano de carreira, o SINTEPP concordou com a existência de um e optou pela reformulação do mesmo, de forma a incluir todos os profissionais que exercem suas atividades na rede pública de ensino municipal (professores e técnicos). Diante disso, iniciaram-se as discussões sobre a reformulação do PCCR dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA.

Os professores da rede municipal e estadual se organizaram em uma paralização setembro de 2011 com o intuito de reivindicar ao prefeito e ao governador o pagamento do Piso, o cumprimento do PCCR estadual e retomada das discussões do PCCR municipal. Sobre o PCCR municipal, em outubro realizou-se em Castanhal-PA uma reunião entre o SINTEPP,

¹⁰⁵ Destaca-se que durante a década de 2000-2010 não foram encontrados registros em Atas do sindicato que expressassem relação com a carreira e a remuneração dos professores da rede municipal de Castanhal-PA, deste modo considerou-se a ausência de documentos que focalizassem o objeto de estudo.

a SEMED e a SEMAD sobre alguns pontos que causaram problemas na carreira, como por exemplo: piso salarial, licença especial e aposentadoria.

Na reunião do movimento de greve dos trabalhadores da rede municipal e estadual de Castanhal, o professor Rubenixson Farias¹⁰⁶ revela alguns esclarecimentos para os profissionais do município, como: a ameaça de corte do ponto dos professores grevistas, os profissionais de algumas escolas cogitavam a possibilidade de voltar ao trabalho, a importância de se iniciar a discussão pelo cumprimento do PISO em 2012 no valor de \$ 1.450,00 e a retomada das discussões do PCCR municipal. A respeito do pagamento do Piso, o professor José Alacid¹⁰⁷ relata que havia verbas no município, porém aguardavam a complementação da União para fechar a folha de pagamento. Para além desses fatores, foi destacada a condição precária das escolas públicas EEEF Rotary Club de Castanhal e EEEFM Elcione Therezinha Zahluth Barbalho (SINTEPP- SUBSEDE CASTANHAL, 2011¹⁰⁸).

Sobre as condições financeiras do município em pagar o Piso aos profissionais da educação, o sindicato apresentou os acompanhamentos das contas públicas da prefeitura e enfatizou que a não realização do pagamento era por descaso, pois a arrecadação do Fundeb para 2011 era de \$ 44. 609,071,97, conforme evidenciado na imagem 03:

¹⁰⁶ O professor Rubenixson Ribeiro Farias, castanhalense, exerce sua atividade docente na SEMED e no ano de 2012 veio candidato a prefeito do município pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

¹⁰⁷ O professor José Alacid da Silva tem suas atividades docentes relacionadas a SEMED, além de ser o coordenador geral do SINTEPP-Subsede Castanhal.

¹⁰⁸ Informações retiradas do blog do SINTEPP- Subsede Castanhal, outubro/2011. Disponível em: <http://sinteppcastanhal.blogspot.com.br/2011>.

IMAGEM 03: Castanhal - Contas públicas da Prefeitura referente ao ano de 2011

Previsão de Arrecadação do FUNDEB em 2011:	R\$ 42.368.838,81
Ajuste FUNDEB 2010	R\$ 2.240.233,16
Recursos Próprios (5% de cesta de impostos)	R\$ 5.526.053,31
Total Recusos MDE	R\$ 50.135.125,28

Folha do Magistério anual* (sem piso)	R\$ 25.653.454,19
Percentual de comprometimento do Fundeb	57,51%

Folha do Magistério anual** (com piso)	R\$ 27.172.138,67
Percentual de comprometimento do Fundeb	60,91%

* Folha de janeiro a setembro informada pela prefeitura no portal da transparência, de outubro ao 13º salário projetado pelo maior valor mensal (setembro).

** Projetado acréscimo de 5,92% para todo grupo do magistério durante todo o ano de 2011.

Fonte: SINTEPP-Subsede Castanhal.

Notas:

*Folha de janeiro a setembro informada pela prefeitura no portal da transparência, de outubro ao 13ª salário projetado pelo maior valor mensal (setembro)

** Projetado acréscimo de 5,92% para todo grupo do magistério durante todo o ano de 2011.

De acordo com a imagem 03, esta elucida a folha de pagamento do magistério sem o Piso o valor de \$ 25.653.454,19 que corresponde aproximadamente a 57% do percentual total do FUNDEB designado à remuneração dos profissionais, enquanto que se houvesse o pagamento do Piso o valor comprometido seria o de \$ 27.172.138,67, representando 61%, cuja diferença de 1% refere-se ao acréscimo no quantitativo mínimo de 60% estabelecido no FUNDEB para o pagamento do magistério em 2011 e a prefeitura afirma não possui verbas para a efetivação desse pagamento. Nesse mesmo pensamento, foram inferidas pelo SINTEPP outras questões sobre Lei do PSPN, como o reajuste proporcional as demais carreiras, com o tempo de serviço e acréscimo ao vencimento base dos cargos de PEB I, PEB II e PEB III, posto que o Piso é vencimento base para o cargo de nível médio e jornada de 40 horas semanais.

Em novembro de 2011, os professores da rede pública municipal de ensino fizeram nova paralização das atividades escolares em prol de obter resposta sobre o pagamento do Piso e retroativo e o encaminhamento do PCCR a Câmara. Contra este movimento dos profissionais da educação a SEMED interferiu alegando não haver necessidade para tal

motivo. Após 54 dias de luta a greve foi suspensa pelo compromisso com a comunidade escolar, da qual recebeu apoio no movimento.

O SINTEPP considerou a paralização como vitoriosa para a categoria, pois mobilizou uma resposta da Prefeitura e da SEMED sobre a elaboração do PCCR dos profissionais da rede pública municipal de ensino, que resultou nos seguintes posicionamentos conforme explicitado pelo professor José Alacid, coordenador de comunicação sindicato, na reunião do SINTEPP com a Prefeitura:

QUADRO 05: Posicionamento do SINTEPP e da PMC sobre o PCCR da Rede Pública Municipal de Ensino

Proposta do SINTEPP	Resposta da PMC	Posição do SINTEPP
PCCR unificado	PCCR somente para o magistério e merendeira	Chamará os demais servidores para lutar e garantir a sua inclusão no PCCR
Cargo único de professor (a)	Concorda com a proposta	O cargo único de professor (a) é um reconhecimento da categoria
Vencimento inicial do nível I acrescido 100% do nível especial (valor do Piso)	A PCM propõe acréscimo de 80%	Mantém a proposta e vai verificar estudo de impacto na folha de pagamento junto a PMC
Vencimento inicial dos níveis II, III e IV acrescido de 20%, 25% e 35% respectivamente.	Acréscimo de 10%, 20% e 30% para cada nível respectivamente.	
Reposição do dia parado, desde que não haja desconto.	Concorda com a proposta	Reposição da aula, pois é um direito dos alunos.

Fonte: SINTEPP Subsede Castanhal.

O quadro 05 sintetiza a proposta do SINTEPP, a resposta da PCM e o posicionamento do SINTEPP em relação à resposta da PMC sobre a elaboração do PCCR da rede pública municipal de Castanhal, que para a PMC deveria ser somente para o magistério e merendeira, de modo a excluir os demais profissionais da educação, item questionado pelo SINTEPP por se posicionar a favor da inclusão de todos os profissionais da educação. E outra divergência encontra-se no vencimento inicial em que a PMC sugere o acréscimo de 80% do nível especial e para os demais 10%, 20% e 30%, enquanto que o SINTEPP apresenta a proposta de acréscimo de 100% do nível especial e aos demais o aumento de 20%, 25% e 35% para os níveis de especialização, mestrado e doutorado. Quanto às questões de cargo único e reposição das aulas ambas as instituições foram de acordos.

Em 28 de dezembro de 2011, o informativo *online* do SINTEPP-Subsede de Castanhal¹⁰⁹ sinaliza a negociação do pagamento do Piso Salarial e a reformulação do PCCR. Sobre a negociação a Prefeitura Municipal afirmou que pagaria o piso a todos os profissionais

¹⁰⁹ Informações retiradas do blog do SINTEPP- Subsede Castanhal, dia 28/12/2011. Disponível em: <http://sintepcastanhal.blogspot.com.br/2011>.

com o percentual de 6,3% de forma linear, porém o sindicato pontuar equívocos na deliberação do pagamento, tais como:

1º A PMC continua não pagando o Piso Salarial como vencimento básico para 200 horas, ou seja, no contracheque de dezembro deveria constar, pelo menos, R\$ 1.187,97 como salário base, e em cima desse valor incidir as gratificações, isso a PMC NÃO FEZ.

2º A PMC não cumpre sua palavra em pagar 6,3% de forma linear para TODOS os professores e deixa de fora desse percentual os professores PEB III; o que no nosso entendimento acaba com a carreira do magistério, pois a própria Lei do Piso diz que o piso salarial é o vencimento básico do professor com magistério (formação em ensino médio) em início de carreira, mas parece que a PCM ainda não entendeu isso, ou finque que não entendeu (Ibidem, 2011).

Diante dessa realidade observa-se a contradição da PMC na negociação do pagamento do piso salarial a todos os professores da rede pública municipal de ensino, uma vez que o acordo não foi cumprido em sua totalidade, pois os cargos de professores no município eram constituídos pelos PEB I, PEB II e PEB III, e o pagamento era efetivado aos professores do PEB I e PEB II, o que pondera-se a exclusão dos professores pertencentes ao cargo do PEB III, cuja justificativa dos representantes do governo foi em dizer “que quem já ganha acima do piso não tem direito de ganhar o percentual de 6,3%” (SINTEPP- SUBSEDE CASTANHAL, 2011¹¹⁰), argumento questionado pelo sindicato, o qual se manifestou contra a postura da PMC, e posicionou-se vigilante, além de entrar com uma ação na justiça para cobrar o cumprimento da Lei do Piso a todos os professores e pagamento interstício existente entre os cargos de professor PEB I, PEB II e PEB III, ações que visam a continuidade da luta pelo reconhecimento da “profissão do magistério como imprescindível para o desenvolvimento do país” (Ibidem).

Em 10 de maio de 2012, o novo plano de carreira do magistério de Castanhal-PA foi aprovado para entrar em vigor somente a partir do dia primeiro de agosto do mesmo ano. O plano de carreira de 2012 foi a reformulação do plano de 1999, o qual foi elaborado pela SEMED. Em 2002, o plano de carreira recebeu a sugestão do sindicato quanto representante dos professores da rede pública municipal de ensino. Ressalta-se que ao longo dos anos de vigência do PCCS/1999 diferentes alterações foram realizadas com a finalidade de atender as legislações nacionais, as quais serviram de melhoria para a carreira e a remuneração dos professores.

A Ata da Assembleia Geral da Rede Municipal de Ensino do SINTEPP – Subsede Castanhal do dia 22 de maio de 2014 apresentou informações sobre a negociação da

¹¹⁰ Informações retiradas do blog do SINTEPP- Subsede Castanhal, dia 28/12/2011. Disponível em: <http://sintepcastanhal.blogspot.com.br/2011>.

reformulação do plano, as quais foram proferidas pelo Coordenador do sindicato, o professor José Alacid, e reafirmou que a proposta de reformulação do plano de forma unificada é uma luta da direção do sindicato. Das negociações, destaca-se para a qualificação profissional, a garantia do igual período de licença para mestrado e doutorado.

No que diz respeito às gratificações de nível superior, o professor José Alacid “apresentou a proposta da categoria de equiparação da gratificação de nível superior do cargo de professor PEB I de 50% para 80%, em duas parcelas sendo: 15% em agosto de 2014 e 15% em janeiro de 2015” (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 2014), contudo o Procurador do Município e o Secretário de Educação não aceitaram a proposta alegando a “preocupação” do prefeito Paulo Titan com a legislação eleitoral, uma vez que se tratava de um ano com eleições, e como contra proposta sinalizou “a equiparação do nível superior do cargo de professor PEB I em três parcelas: 10% em janeiro e 2015, 10% em agosto de 2015 e 10% em janeiro de 2016” (Ibidem, 2014), sugestão recusada pelo sindicato por não representar a vontade da categoria¹¹¹.

Inúmeras justificativas foram expressas pelos representantes políticos e pela classe trabalhadora em prol da permanência dos seus interesses contraditórios, dado o “jogo de poder” presente nas discussões para elaboração de novo documento que materializasse a valorização do professor. Nesse sentido, o sindicato dos trabalhadores da educação do município de Castanhal apresentou ao governo municipal uma nova proposição, com aceitação do pagamento da equiparação em três parcelas, porém com 10% em agosto de 2014, 10% em janeiro de 2015 e 10% em agosto de 2015, a qual foi aprovada pela assembleia.

Ressalta-se que outros pontos foram destacados pelo professor Alacid na Ata da Assembleia Geral do dia 22 de maio de 2014, como por exemplo: garantia da hora-atividade dos professores auxiliares; licença especial para os servidores que estão em processo de aposentadoria e manutenção da lotação de servidor que está de benefício. Sobre essas temáticas o governo expressou afirmando não ter recebido ou haver projeto referente a hora atividade do professor auxiliar, mas a SEMED se “propôs fazer um estudo do tipo/nível de deficiência dos alunos para por 1 (um) professor para até três turmas com alunos com deficiência de menor complexidade” (ATA SINTEPP-SUBSEDE CASTANHAL, 2014); a licenças especial mencionada pelo sindicato, o governo mostrou-se favorável desde que o servidor solicite no requerimento; e a manutenção da lotação foi alegado pelo secretário de

¹¹¹ Informações obtidas na Ata da Assembleia Geral da Rede Municipal de Ensino do SINTEPP – Subsede Castanhal, 22/05/2014.

educação não haver redução na jornada e que os servidores nessa situação deveriam se dirigir ao SINTEPP.

Em 18 de maio de 2016, os profissionais paralisaram suas atividades e fizeram um pannelo em frente à prefeitura, reivindicando o reajuste do Piso Salarial que estaria defasado em 11,36% ao que foi previsto para o ano de 2016, somando-se a retirada do contracheque as gratificações do magistério e o pagamento por titularidade, além de melhorias nas condições de trabalho, por falta de material didático de qualidade e merenda escolar (G1 PARÁ, 2016).

No ano seguinte, dia 02 de fevereiro de 2017 foi realizada uma reunião entre os representantes do SINTEPP-Subsede Castanhal, do Conselho Municipal de Educação, das escolas municipais com a Prefeitura, Secretário de Educação, Secretário de Finanças e Secretário de administração no intuito de discutir o pagamento do piso ao magistério municipal de 2016 e 2017, o qual não teve avanço considerável na gestão passada, conforme ressalta Rubenixson Farias ao mencionar que “a administração passada ficou apenas protelando esse direito assegurado por lei. Uma falta de respeito com os professores que vem sofrendo com essa defasagem salarial” (CASTANHAL, 2017¹¹²).

Com a finalidade de efetivar o pagamento do Piso, o secretário de finanças sinalizou a garantia do reajuste de 7,56% aos profissionais da educação e sinalizou a existência da normalização do repasse do ano 2016, cujo reajuste total seria de aproximadamente 19%. O coordenador no sindicato, professor Alacid, concordou com a renegociação da dívida, porém havia um indicativo de greve nacional dos professores brasileiros para aqueles não possuíssem o cumprimento do PSPN por seus estados e municípios (CASTANHAL, 2017)¹¹³.

O secretário de educação, professor Adriano Silva, informou ainda na reunião¹¹⁴ com os representantes do SINTEPP-Subsede Castanhal-PA que para o ano de 2017 houve: a contratação de professores com a jornada de trabalho de 100 horas mensais, a estabilidade no percentual de 80% da gratificação a todos os profissionais da educação e a necessidade de se criar um Fundo Municipal de Educação, o qual foi aprovado por unanimidade pelos os vereadores do município o Projeto de Lei, por ser considerado o fator determinante para a implantação da Gestão Plena da Educação e tem por objetivo criar condições financeiras e

¹¹² As informações foram obtidas no *site* da Prefeitura de Castanhal-PA. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/prefeito-pedro-coelho-participa-de-reuniao-com-representantes-do-sintepp-para-discutir-reajuste-para-servidores-da-educacao>. Acesso em: 20/05/2018.

¹¹³ As informações foram obtidas no *site* da Prefeitura de Castanhal-PA. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/prefeito-pedro-coelho-participa-de-reuniao-com-representantes-do-sintepp-para-discutir-reajuste-para-servidores-da-educacao>. Acesso em: 20/05/2018.

¹¹⁴ As informações foram obtidas no *site*: <http://rn1sintepp.org/castanhal/2017/02/03/primeira-reuniao-entre-sintepp-prefeito-e-secretarios-de-castanhal>. Acesso em: 20/05/2018.

gerenciar os recursos destinados a manutenção e ao desenvolvimento do ensino executado e coordenado pela SEMED.

Diante disso, percebe-se que mesmo com a implementação do PCCR/2012 a prefeitura de Castanhal não cumpre a lei municipal, pela ausência do pagamento do piso justificada com a “ampliação dos investimentos na infraestrutura educacional”, motivo que ocasiona descontentamento dos professores e de outras classes envolvidas, como alunos e seus responsáveis, e a maneira de reverter essa situação é a luta contra os representantes políticos, iniciada por debates até o movimento de greve aderida por toda a categoria, com apoio da sociedade.

3.4 A configuração da carreira e da remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA nos planos de carreira de 1999 e 2012

A Lei Orgânica Municipal de Castanhal-PA nos incisos XII e XIII, do Art. 193, menciona a valorização dos profissionais do magistério por meio: do plano de carreira, piso de vencimento profissional, pagamento por habilitação, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (realizado periodicamente) e garantia do princípio mérito na carreira.

Deste modo, a configuração da carreira do magistério de Castanhal-PA teve como parâmetro de elaboração os elementos contidos no documento internacional da OIT/UNESCO de 1966, cujas orientações nortearam os primeiros estatutos dos profissionais da educação nacional, bem como as diretrizes abordadas na legislação educacional brasileira, reformuladas e implantadas a partir dos anos de 1990.

Para a implementação da política de carreira materializada no plano de carreira como instrumento de lutas dos professores em prol de sua valorização, o município de Castanhal-PA perpassou por dois diferentes contextos históricos que influenciaram a elaboração e a implementação do plano de carreira para os profissionais da educação.

No contexto histórico da legalidade educacional brasileira, a primeira política de carreira materializada na Lei Municipal nº 003/1999 foi aprovada a proposta elaborada pelos representantes do governo municipal, com a base as leis nacionais: Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 08 de outubro de 1997, homologada pelo Parecer CEB nº 10, de 03 de setembro de 1997. A presente lei municipal era constituída por quatro livros, dos quais o seu terceiro livro foi

dedicado aos profissionais do magistério e as modificações para a estrutura dos cargos, a movimentação na carreira e a composição da remuneração.

O PCCS/1999 dos Profissionais do magistério de rede pública de ensino do Município de Castanhal, teve sua orientação baseada no documento internacional da OIT/UNESCO e na legislação nacional vigente nesse período, principalmente o Fundef, o qual abordava questão do financiamento da educação, de forma mais específica à valorização dos professores instituída pelas diretrizes nacionais de carreira docente. Com isso, o plano teve seus princípios respaldados: no aprimoramento da qualificação; na remuneração condigna; na progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; no período reservado aos estudos; no ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos; e por fim nas condições adequadas de trabalho.

A Lei Municipal nº 003/1999 buscou mostrar as funções do magistério, junto a sua finalidade que era o de viabilizar a “integração dos interesses” dos profissionais da educação e do sistema municipal de ensino. Contudo, cabe ressaltar que a elaboração desse documento não ocorreu de forma paritária, ou seja, mediante discussões entre profissionais e governantes, cujo fator é considerado relevante pela categoria, uma vez que esses profissionais, sem as devidas discussões ficam a mercê do entendimento advindo pelos governantes municipais sem observar as suas reais necessidades.

Posteriormente, no intuito de reverter à situação, foi implementado um novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração no município de Castanhal, Lei Municipal nº 026/12, de 10 de maio de 2012, mediante as reivindicações sindicais e com a reformulação das diretrizes para a formulação ou readequação dos planos de carreira dos entes federados pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de maio de 2009, a qual foi homologada pelo Parecer CEB nº 09, de 02 de abril de 2009, além ter como base leis nacionais, tais como: LDB, FUNDEB e PSPN.

A Lei Municipal nº 026/12, de 10 de maio de 2012, como instrumento de luta dos profissionais da educação demonstra a materialização da política de carreira e da política de remuneração da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA, ao dispor sobre a estruturação e normas estabelecidas para o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do magistério, e a busca pelo aperfeiçoamento dos profissionais por meio da remuneração condigna, melhoria no desempenho e na qualidade do serviço prestado¹¹⁵.

¹¹⁵ O anexo VII apresenta os conceitos fundamentais presentes nos planos de carreira dos profissionais da educação da rede pública municipal de Castanhal-PA.

O novo PCCR dos Profissionais do magistério de rede pública de ensino do Município de Castanhal tem suas garantias, objetivos e princípios baseados: no reconhecimento da importância da carreira dos profissionais; na formação continuada; na promoção da educação para o exercício da cidadania; na liberdade da educação dentro dos ideais para a cidadania; na organização da gestão democrática por meio de eleições diretas; na valorização do desempenho, da qualidade e do conhecimento do profissional; no avanço na carreira mediante a progressão nas classes; na participação da comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico (PPP); no período reservado ao professor junto ao estímulo para o aperfeiçoamento.

3.4.1 Ingresso na Carreira

O documento internacional da OIT/UNESCO de 1966 aborda o ingresso na profissão docente por meio de uma política de recrutamento claramente definida com normas de direitos e deveres dos professores, além da estabilidade e segurança profissional, junto a inserção destes em um período de experiência das atividades no início da carreira, cuja duração deveria ser conhecida previamente e os resultados obtidos durante esse período, satisfatórios ou não, deveriam se comunicados ao professor.

Com esse pensamento, o ingresso na carreira da rede pública de ensino brasileira é realizado mediante a aprovação em concurso público de provas e títulos, e o período de experiência por meio do estágio probatório de 3 anos ou 36 meses, conforme instituído pela EC 53/2006 no inciso V do Art. 206 na CF de 1988. Porém o dispositivo constitucional permite à administração pública a contratação temporária em seu Art. 37, inciso V, quando estabelece que “os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988), característica que pode gerar efeito destrutivo na carreira, uma vez que vem crescendo no país por representar a redução de gastos públicos, com intuito de suprir a carência de profissionais efetivos (BRITO, 2016).

Nesse sentido, a forma de ingresso na carreira do magistério da rede municipal de ensino de Castanhal-PA, segundo o PCCS/1999 é assegurada por meio de concurso público de provas e títulos, além de considerar formação mínima de ingresso o nível médio na modalidade normal e habilitação específica para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Consoante a Resolução nº 003/1997, que em seu Art. 3º explicita que a forma de “ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1997).

Quanto à forma de ingresso na carreira do magistério da rede pública municipal de ensino de Castanhal instituída no PCCR/2012, continua assegurada por meio de concurso público, porém atendendo os requisitos para o cargo pretendido, que são estabelecidos em Lei Municipal no Anexo II e nos Art. 11º ao Art. 15º, o que difere da forma instituída pela Constituição Federal de 1988 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2009, as quais dispõem o acesso à carreira do magistério público garantido por meio de concurso público de provas e títulos, além de determinar aos entes federativos a realização desse concurso para o preenchimento das vagas dos cargos educacionais e assegurar a possibilidade de requer a abertura de concurso público de provas e títulos por qualquer profissional habilitado.

A modalidade concurso de público para o magistério da rede pública municipal de ensino com os itens de provas e títulos não foram explicitados no PCCR/2012, o qual faculta à Prefeitura de Castanhal a obrigatoriedade de exigência dos requisitos simultaneamente. Contudo, ressalta-se que apesar da exigência de concurso público, a SEMED possui profissionais com contratos temporários para o exercício do magistério, atuantes na educação básica do município¹¹⁶.

Todavia, a Lei Municipal 026/2012 evidencia em seu Art. 12º que “o concurso público poderá ser realizado por especialidade conforme dispuser o respectivo edital, respeitando a legislação vigente” (CASTANHAL, 2012), o que pode indicar a possibilidade de incluir tais modalidades de requisitos para seleção, e após sua conclusão e homologação dos resultados “terão direito subjetivo à nomeação os candidatos aprovados, dentro do limite de vagas dos cargos estabelecidos em edital, obedecida à ordem de classificação, ficando os demais candidatos mantidos no cadastro de reserva de concursados” (loc. cit.), conforme previsto no edital.

O PCCR/2012 implementa para as “pessoas com deficiência física o direito a inscrever-se em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam plenamente compatíveis com a deficiência, reservadas até 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas no certame seletivo” (CASTANHAL, 2012, ART. 15).

¹¹⁶ O quantitativo de professores atuantes na rede municipal de ensino de Castanhal por meio de contrato temporário foi evidenciado em tópico anterior.

3.4.2 Estrutura dos Cargos e Amplitude na Carreira

O grupo do magistério da rede pública municipal de ensino no PCCS/1999 era formado por trabalhadores efetivos e temporários na função docente e suporte pedagógico¹¹⁷. A função docente era desempenhada pelo Quadro Transitório do Magistério (QTM) e Quadro Permanente do Magistério (QPM), cujos profissionais efetivos eram representados pelo Grupo Ocupacional do Magistério, designado pelo código GOM-100 e divididos nos cargos de Professor da Educação Básica (PEB), os quais são classificados de acordo com a sua habilitação, conforme demonstrado no quadro 06.

QUADRO 06: Castanhal - Estrutura dos Cargos de Professor da Educação Básica por habilitação e requisito – 1999

Cargo	Habilitação	Requisito
Professor Auxiliar	Professor sem habilitação específica exercendo a função docente na Ed. Infantil, na Ed. Especial e no Ens. Fundamental até a 4ª série.	Quarta série do ensino fundamental
GOM-PEB I-101	Professor com habilitação específica, para o exercício do Magistério na Educação infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Curso de nível médio, na modalidade normal.
GOM-PEB II-102	Professor com habilitação específica para o exercício do Magistério na Educação infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Curso normal superior ou em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
GOM-PEB III-103	Professor com habilitação específica para o exercício do Magistério nas 4 (quatro) séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Curso superior de Licenciatura, de graduação plena, ou com formação superior em área correspondente, acrescida da complementação pedagógica.

Fonte: Art. 254, Lei nº 003/1999

Com base no quadro acima, percebe-se que a carreira do magistério em Castanhal-PA possuía 4 cargos de professor com formação distintas para atuar nos diferentes níveis de ensino da educação básica, dos quais 3 eram cargos efetivos e 1 cargo temporário, que possibilitava aquele profissional com “formação” mínima na 1ª etapa do ensino fundamental vaga de atuação na educação infantil, na educação especial e no ensino fundamental até a 4ª série. Aos demais cargos, dependiam do requisito para a investidura e da habilitação para atuar nas etapas da educação básica, o que concordava com a Resolução nº 03/1997 que explicitava em seu Art. 4º a qualificação mínima exigida para o exercício do magistério, nos seguintes incisos:

- I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

¹¹⁷ Neste trabalho, focalizamos a função docente.

III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 1997).

Contrapondo-se aos incisos do Art. 4º da Resolução nº 003/1997, o PCCS evidencia que a rede municipal de ensino de Castanhal-PA possuía funcionário público no cargo de professor auxiliar pelo fato de ser efetivado, porém este não possuía carreira por não ser concursado. O PCCS em 1999 apresentava a efetivação do servidor sem adequá-los às recomendações das diretrizes nacionais de carreira docente, Resolução nº 03/1997 que até o ano de 2009 exigia a formação mínima em nível médio. Fato justificado pela autonomia do município na elaboração e implementação do plano de carreira para o magistério.

Destaca-se que os requisitos mínimos do profissional para a ocupação dos cargos no magistério previsto na resolução, esta atribuiu o prazo de cinco anos para que os entes federativos universalizassem essa formação mínima aos docentes em exercício, ponto que havia sido sinalizado no FUNDEF, em seu Art. 9º, quando mencionava que os Planos de Carreira e Remuneração deveriam assegurar habilitação necessária para o exercício da docência aos professores leigos e estabeleceu o prazo de cinco anos para esse cumprimento.

Sobre a amplitude da carreira, Gutierrez (2017) compreende como o espaço de início e fim de carreira por tempo de serviço que representado pela menor e maior distância escalonada do cargo, ao qual pode ocorrer por tempo de serviço (em anos) e pela avaliação de desempenho. A autora sinaliza que nos entes federativos

a amplitude da carreira docente é muito variada e difícil de precisar, pois em boa parte deles o interstício de tempo de progressão/evolução na carreira pode ser abreviado ou mais prolongado, dependendo dos resultados de avaliação de desempenho e da duração do estágio probatório (Ibidem, p. 201).

No PCCS/1999, a amplitude da carreira era constituída de 8 níveis correspondente as classe de A até H e somente destinada aos efetivos profissionais da educação, ou seja, para começar a movimentação na carreira, o profissional ingressa no primeiro nível, na classe A, deverá ter cumprido o estágio probatório de 3 anos¹¹⁸ e completado os 5 anos de efetivo exercício. Desta forma, o profissional da educação da rede pública municipal de Castanhal-PA levava 40 anos de para chegar à última classe, o que não favorece as professoras alcançar ao topo da carreira previsto, pois elas podem se aposentar aos 25 anos de tempo de serviço. Esta evolução fica evidenciada na tabela 20.

¹¹⁸ De acordo com a Resolução nº 03/1997, o estágio probatório era o tempo de exercício profissional que ocorre entre a posse e a investidura permanente do cargo.

TABELA 20: Castanhal - Amplitude na Carreira do Magistério em anos - 1999

Cargos	Referências							
	1	2	3	4	5	6	7	8
GOM-PEB I – 101	5	10	15	20	25	30	35	40
GOM-PEB II – 102	5	10	15	20	25	30	35	40
GOM-PEB III – 103	5	10	15	20	25	30	35	40

A cada 5 anos de efetivo exercício o profissional progride na classe

Fonte: Lei Municipal nº 003/1999.

Como pode ser observado, o profissional da educação, em qualquer cargo, no PCCS/1999, somente começa a sua movimentação na carreira após o cumprimento e aprovação no estágio probatório, uma vez que empossado, o servidor “participará de programa de capacitação funcional, necessário ao desempenho do cargo para o qual foi nomeado, e cumprirá o estágio probatório de 03 (três) anos” (CASTANHAL, 1999, Art. 272). Ao ser aprovado no estágio, o servidor integrante da classe A avançava para a classe B após 5 anos de exercício, e assim sucessivamente.

O PCCR/2012 traz os cargos e a função do grupo dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino formado por trabalhadores em educação na função de docência e suporte pedagógico, tais como: atividades de ensino, direção, vice-direção, administração escolar, planejamento educacional, supervisão escolar e orientação educacional. Sobre a descrição dos cargos e funções, este PCCR atendeu a as recomendações do inciso II no Art. 5º da Resolução nº 02/2009 quando menciona que deve constar nos planos de carreira a natureza dos cargos e funções dos profissionais da educação.

Entretanto, dentre os dois cargos¹¹⁹ apresentados no PCCR/2012, a estrutura dos cargos tratada neste estudo é somente o cargo único professor, com formação superior, e este se desdobra em oito níveis de progressão horizontal, as quais são definidas pelas letras de “A” a “H”, que conforme a evolução funcional do servidor na mesma acontecerá mediante os critérios da avaliação de desempenho e a sua participação em programa de desenvolvimento profissional. Para a atual configuração da carreira, o SEMED realizou o enquadramento dos profissionais atuantes nos cargos de professores com diferentes formações (PEB I, PEB II e PEB III) presentes no PCCS/1999.

Em relação à amplitude da carreira, o documento internacional do OIT/UNESCO (1966) sinaliza que a progressão da remuneração deveria ser compreendida em 10 e 15 anos, fator que implica na amplitude da carreira ao considerar que ambas estão vinculadas. Porém, a legislação educacional brasileira não especifica tempo de progressão para a carreira ou a

¹¹⁹ O PCCR/2012 apresenta em sua configuração os profissionais da educação enquadrados nos cargos de professor e especialista.

remuneração. Nesse sentido, a tabela 21, demonstra a amplitude da carreira no município de Castanhal-PA, por tempo de serviço do cargo único de professor estabelecido no PCCR/2012.

TABELA 21: Castanhal - Estrutura do cargo de Professor e Amplitude da Carreira por tempo de serviço– 2012

Tempo de Serviço	Classes							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Anos	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40
A cada 5 anos de efetivo exercício o profissional progride de nível								

Fonte: Lei nº 026/2012, com alteração da LC 08/14/ Elaborada pela autora.

A Carreira do magistério em Castanhal-PA supõe cargo único, a amplitude de até 40 anos de serviço para se chegar à última classe e a permanência do quinquênio assim como no PCCS/1999. A estrutura e amplitude da carreira presente no PCCR/2012 são compatíveis com a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 que recomenda estabelecer carreira única, inclui o suporte pedagógico como parte do grupo magistério e menciona a valorização do tempo de serviço prestado que será utilizado como componente evolutivo na remuneração. No entanto, a carreira do magistério de Castanhal-PA se configura para atender as peculiaridades regionais, cuja conjuntura política e econômica local não favorece aos professores chegar ao topo da carreira previsto em 40 anos, pois as mulheres podem se aposentar aos 25 anos e os homens aos 30 anos de serviço, conforme é previsto a legislação previdenciária brasileira¹²⁰.

3.4.3 Formas e critérios de progressão/movimentação na carreira

De acordo com a OIT/UNESCO de 1966, a ascensão e promoção na carreira docente fornecida pelos sistemas de ensino deveriam permitir e reconhecer a possibilidade dos professores exercerem atividades complementares desde que não prejudique o seu desempenho, e ter como base uma avaliação objetiva, com critérios estabelecidos conjuntamente com professores, sobre as qualificações requeridas ao novo nível da função.

Com essa perspectiva, aborda-se que a movimentação na carreira implica no aumento base do vencimento base do professor por meio das progressões verticais e horizontais, que ocorrem após a aprovação no estágio probatório. Contudo, Jacomini e Penna (2016) sinalizam a partir de Gutierrez (2013) que a ocorrência de progressão na carreira depende de alguns

¹²⁰ Os benefícios para o magistério previsto pela previdência social brasileira, dentre eles o correspondente a aposentadoria por tempo de serviço, encontra-se no Art. 29 da Lei nº 8.213/1991 que o tempo mínimo de contribuição para o professor e para a professora se “comprovarem exclusivamente tempo de efetivo exercício [...] na educação infantil e no ensino fundamental e médio será de, respectivamente, trinta e vinte e cinco anos, e serão acrescidos cinco pontos à soma da idade com o tempo de contribuição” (BRASIL, 1991).

fatores, tais como: a previsão orçamentária e a existência de vaga e processo de seleção por área de atuação (JACOMINI; PENNA, 2016 p. 191).

Assim, para a evolução na carreira do magistério, o PCCS/1999 estabelece a movimentação horizontal com interstício avaliatório a cada 5 anos de efetivo exercício e tendo como base: o desempenho no trabalho pelas avaliações, a qualificação profissional por cursos e exames. Para, além disso, a progressão horizontal apresenta diferença remuneratória entre as classes consecutivas (A a H) de 5% para cada interstício de mesmo cargo. O plano de carreira considera a movimentação nos cargos de GOM-PEB I – 101, GOM-PEB II – 102 e GOM-PEB III – 103 por promoção horizontal com acesso às referências e a ascensão funcional, pois de acordo com a Resolução nº 003/1997, deve priorizar os professores com mais tempo de exercício cumprido no sistema.

A movimentação horizontal tem como base “o desempenho no trabalho, a qualificação profissional através de cursos e exames periódicos de aferição de conhecimentos na área curricular em que o profissional do magistério exerce suas atividades” (CASTANHAL, 1999, Art. 276). A progressão horizontal do PCCS/1999 estava em consonância com Resolução nº 003/1997, em seu Art. 6º, inciso VI, ao considerar que os incentivos deveriam conter:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 1997).

Diferentemente a esses critérios, a progressão vertical utilizava-se de outro viés, pois no que diz respeito a esta promoção, o PCCS/1999 estabeleceu que ela somente acontecesse por meio de concurso público de provas e títulos, e a Resolução nº 03/1997 instituiu que a “passagem do docente de um cargo de atuação para outro só deveria ser permitida mediante concurso, admitido o exercício a título precário apenas quando indispensável para o atendimento à necessidade do serviço” (BRASIL, 1997, ART. 6).

A progressão do profissional na carreira do magistério na Resolução CNE/CEB nº 02/2009 o estabelecimento de mecanismos considerados para a evolução, como por exemplo: tempo de serviço, dedicação exclusiva, elevação de titulação, habilitação profissional e avaliação de desempenho. Assim, o desenvolvimento na carreira, contido a partir do Art. 17 na Seção III do Capítulo V do PCCR/2012, ocorrerá conforme condições oferecidas pelo município com a elaboração de um plano de qualificação, estruturação do sistema de

avaliação de desempenho bianual e a estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal que assessoros os dirigentes na gestão de seus recursos (CASTANHAL, 2012).

O PCCR/2012 não apresenta explicitamente a progressão vertical, ou seja, a mudança de classe com a obtenção de títulos de Pós-graduação em *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* – como ocorre no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Pará-PCCR/2010 (Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010) – mas expõem as gratificações pelos mesmos, o presente documento traz que apenas a progressão horizontal será um dos meios para que ocorra o desenvolvimento na carreira, por se tratar da “passagem dos ocupantes dos cargos do Grupo Magistério de uma classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá após 5 anos de efetivo exercício”, a qual ocorrerá “(...) mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho e a participação em programas de formação ou qualificação profissional relacionada à educação” (CASTANHAL, 2012, ART.19), cujos meios para a progressão serão garantidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando se compara o PCCR/2012 do município de Castanhal com o PCCR/2010 do estado do Pará é possível perceber a diferente organização de progressão na carreira do magistério, uma vez que o PCCR/2010 do Estado apresenta a movimentação dos profissionais da educação tanto por progressão horizontal quanto por progressão vertical, e esta pode ocorrer anualmente por meio da obtenção de título em pós-graduação.

No que tange a avaliação de desempenho, a Resolução nº 02/2009 elucida que esta deverá considerar a objetividade nas análises dos indicadores qualitativos e quantitativos, além da transparência na discussão entre avaliados e avaliadores sobre os resultados obtidos com o desempenho profissional ou desempenho do sistema. Dos princípios que seguem essa avaliação, refere-se aos profissionais a participação democrática e ao sistema de ensino a amplitude em atender todas as áreas de atuação, a fim de reconhecer a interdependência presente no desenvolvimento do trabalho do professor e o funcionamento da rede pública de ensino.

Diante disso, como a avaliação de desempenho é um processo global e permanente de análise das atividades, além de ser um momento de formação em que se possibilita o crescimento do profissional. Esta avaliação, no PCCR/2012, baseia-se nos seguintes princípios: participação democrática, universalidade, objetividade e transparências, além de ser acrescida de alguns outros princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino, os quais devem nortear: “a) A formulação das políticas educacionais; b) A aplicação delas pelas redes

de ensino; c) O desempenho dos profissionais do magistério; d) A estrutura escolar; e) As condições sócio-educativas dos educandos; f) Os resultados educacionais da escola” (CASTANHAL, 2012, ART. 17).

3.4.4 Composição da jornada de trabalho

Gatti, Sá e André (2011) sinalizam que de jornada de trabalho dos professores não é uma questão pacífica, pois há diferentes autores que consideram a “jornada como sendo apenas o horário na escola, outros que estimam o uso do tempo fora da escola, tempo no qual eles se dedicam à preparação de aulas e materiais, correção de trabalhos e provas, e outras atividades concernentes à sua função” (p. 148).

Já para o documento internacional da OIT/UNESCO/1966 a composição da jornada do professor deveria se baseada nos seguintes aspectos:

- O número de alunos de que se ocupará por dia e por semana;
- O tempo que se considera necessário para a boa preparação das aulas e correção dos exercícios;
- O número de cursos diferentes a dar por dia;
- O tempo exigido ao professor para participar em pesquisas, em atividades extracurriculares e para supervisionar e orientar os alunos;
- O tempo que seria desejável aos professores para informar os pais dos alunos ou encarregados de educação do progresso dos alunos (p. 40).

Nessa perspectiva, considera-se que esses fatores de número e tempo em atividades escolares determinam o volume de trabalho do professor, que concomitante deve ser considerado também a disposição do tempo para o aperfeiçoamento profissional, atividade extraclasse, exercício da docência e desempenho de função pedagógica.

Diante disso, em âmbito nacional, a Resolução nº 03/1997 aborda que a composição da jornada de trabalho dos professores deveria ser constituída de até 40 horas semanais e dividida em hora-aula e hora-atividade, esta última corresponderia ao total da jornada com variação percentual entre 20% e 25%, “destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola” (BRASIL, 1997, ART. 6º).

A partir desse pressuposto, o município de Castanhal por meio do PCCS/1999 estabeleceu a composição da jornada para o professor auxiliar e para os demais docentes de 125 horas mensais e fixa o percentual de 20% do total da jornada dos docentes para a hora-atividade, e em parágrafo único define como possibilidade de atendimento as necessidades eventuais de ensino a ampliação da jornada de trabalho docente para até 200 horas mensais

“ou ainda designar o servidor para laborar em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva” (CASTANHAL, 1999, ART. 277).

Em 2008, é implementada na legislação educacional brasileira a Lei nº 11.738/2008 que ao estabelecer o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os professores com formação em nível médio, fixa a jornada máxima de 40 horas semanais e inclui o tempo de 1/3 para atividades extraclases. Esta Lei fez-se presente no edital 001/2009 do concurso público da SEMED de Castanhal com jornada mínima de 100 horas mensais, e posteriormente integrou o PCCR/2012.

O regime de trabalho apresentado no PCCR/2012, na Seção I do Capítulo VIII, apresenta a atividade de docência constituída de uma jornada que poderá variar de 20 a 40 horas semanais, distribuídas em hora-aula e hora-atividade, de modo que a hora-atividade será definida de acordo com a proposta pedagógica da unidade de ensino, por considerar a “necessidade remunerar o trabalho extraclasse, reconhecendo momentos distintos – de planejamento, execução e avaliação – como inerentes a essa atividade profissional” (DUTRA *et al*, 2000, p. 90).

Nessa perspectiva, o plano de carreira e remuneração implementado em 2012 fixou aos professores da rede municipal de ensino de Castanhal uma jornada de trabalho que permite o professor atuar em diferentes redes de ensino, conforme o Art. 37 da CF de 1988 e, dedica a hora-atividade do município o percentual de 20% em 2013 e 30% a partir de 2014 do valor total da sua jornada de trabalho para o desenvolvimento de atividades extraclasse.

Por sua vez, a Resolução nº 02/2009 determina que a jornada de trabalho para o magistério é preferencialmente de no máximo 40 horas semanais em tempo integral e deve conter os percentuais mínimos destinados à hora atividade, com incentivo à dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino. Assim, Dutra *et al* (2000) sinaliza que qualquer jornada de trabalho inferior a 40 horas semanais (20, 25, 30 e 35 horas) é admitida pela legislação educacional brasileira.

O presente documento estabelece que para o exercício da regência de classe na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos a jornada de trabalho a atribuída foi a de 20 horas semanais. E no que diz respeito ao aumento ou redução da jornada de trabalho para os limites máximo e mínimo levara-se concomitantemente a necessidade da Secretaria e a opção do professor, e ao servidor que esteja em cargo de docência sem a acumulação de cargo, emprego ou função pública “poderá ser convocado para prestar serviço em substituição temporária de professores em função docente, em seus

impedimentos legais e nos casos de designação para exercício de outras funções de Magistério, de forma não concomitante com a docência” (CASTANHAL, 2012, ART. 43).

A Lei do PCCR/2012 vem ressaltar que se não for cumprido o número mínimo de hora-aula em uma unidade de ensino ou em um turno, a jornada será completada em outra unidade ou turno, de modo que a Prefeitura não irá se responsabilizar pelo transporte do professor, contudo na impossibilidade desse procedimento, a unidade de ensino ao qual o professor esta lotado, disponibilizará atividades complementares de natureza pedagógica exercida obrigatoriamente na mesma.

3.4.5 Incentivo a formação/qualificação profissional na carreira

No que diz respeito aos incentivos a formação/qualificação profissional, a Resolução nº 03/1997 mencionava em seu Art. 5º a necessidade de haver profissional qualificado, quando cita o esforço dos sistemas público de ensino em implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes e formação em nível superior, os quais deveriam ser garantidos aos professores mediante as licenças de estudo, conforme apresenta a OIT/UNESCO/1966 ao afirmar que:

- 1) Deveriam garantir-se de vez em quando aos professores licenças de estudo, total ou parcialmente pagas.
- 2) O período das licenças de estudo deveria contar para fins de antiguidade e para a reforma.
- 3) Estas licenças deveriam ser facultadas com maior frequência aos professores colocados em zonas afastadas dos centros urbanos e reconhecidas como tal pelas autoridades públicas (p. 41).

Em consequência a esse documento internacional e resolução nacional, o PCCS/1999 prevê que a realização de “programas de capacitação, especialização, aperfeiçoamento e atualização do profissional do Magistério serão planejados, organizados e executados de forma integrada e sistemática pela Secretaria Municipal de Educação” (ART. 281), com a possibilidade de execução pelos “Órgãos Setoriais do Sistema Municipal de Ensino ou ainda, delegada a entidades públicas ou privada na área de Educação, mediante convênios ou contratos, observadas as normas pertinentes à matéria” (ART. 282), com o fornecimento de diplomas e certificados dos cursos, além da utilização do orçamento municipal. Entretanto, ressalta-se que a licença concedida ao professor para o aprimoramento profissional em nível de mestrado ou doutorado, esta não é mencionada no plano de carreira.

Já na Resolução CNE/CEB nº 02/2009, esta assegura o incentivo da integração dos sistemas educacionais dos entes federados em promover a formação de professores, seja na modalidade presencial ou à distância, com o objetivo de qualificar melhor os servidores, no

intuito de atender as especificidades para o desenvolvimento das suas atividades, assegurando programas permanentes e regulares de formação continuada, cuja participação deve ser possibilitada por meio de licenças, com duração e acesso estabelecidos nos planos de carreira do magistério.

O PCCR/2012 concorda com a Resolução nº 02/2009 quando se refere que a qualificação do profissional da educação é para atender as necessidades específicas de suas atividades e assegura programas permanentes e regulares de formação continuada, cuja participação é concedida por meio de licenças, com duração e acesso estabelecidos nos planos de carreira. Contudo, de modo mais específico, as atividades de formação e qualificação para a valorização profissional de que trata o Capítulo VI do PCCR/2012, estas ocorrerão mediante o levantamento prévio das necessidades, “seja pelo processo de qualificação da Secretaria ou pela solicitação dos servidores, de modo a tratar com preferência a integração, atualização e aperfeiçoamento deste profissional” (...) “para inseri-lo na estrutura de organização municipal” (Art. 21).

Contudo, a Resolução nº 02/2009 dispõe a formação dos profissionais da educação como forma a tender a especificidade do trabalho desempenhado, seja nas etapas ou modalidades em que é executado. Nesse sentido, estabelece que o sistema de ensino deve assegurar, por meio de colaboração ou não, a oferta de programas permanente e regulares de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional.

Nessa perspectiva, o processo de qualificação que ocorre pela Secretaria Municipal será em convênio com uma Instituição Superior de Educação Pública ou por iniciativa do próprio servidor. Ressalta-se que será atendimento prioritário para o município o Programa de Integração à Administração Pública, os Programas de Complementação de Formação, o Programa de Capacitação, o Programa de Desenvolvimento, o Programa de Aperfeiçoamento e os Programas de Desenvolvimento Gerencial, como finalidades específicas para cada grupo de profissionais da Educação conforme descrito em Lei (CASTANHAL, 2012).

I - Programa de Integração à Administração Pública, aplicado a todos os servidores efetivos integrantes do Quadro da Rede Pública Municipal de Ensino, para informar sobre a estrutura e organização da Administração Pública da Secretaria Municipal de Educação, dos direitos e deveres definidos na legislação Municipal e sobre os Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação;

II – (Suprimido)

III - Programa de Capacitação - Aplicado aos servidores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração da legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;

IV - Programa de Desenvolvimento - Destinados à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, através de cursos regulares oferecidos pela Instituição;

V - Programa de Aperfeiçoamento - Aplicado aos servidores com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e outros eventos similares (Art. 22).

Entretanto, ao que se refere à licença do professor para o aprimoramento profissional no curso de mestrado e doutorado, esta será concedida obedecendo às regras criteriosas do município de Castanhal, ou seja, conforme Art. 48 do Capítulo VIII, esta será concedida desde que o curso pretendido seja compatível com a função do cargo exercido pelo servidor e sua respectiva habilitação para formação continuada. Além disso, são previstas outras condicionalidades como:

§ 2º - No caso de não obtenção do título, será devolvido ao município o valor correspondente, através de Processo Administrativo Disciplinar – PAD.

§ 3º - O servidor licenciado para aprimoramento deverá comprovar mensalmente a sua frequência no curso e o seu aproveitamento, sob pena de suspensão do seu pagamento.

§ 4º - O Município só poderá autorizar o máximo de 5% (cinco por cento) do total dos profissionais do magistério, com ônus para a Prefeitura, a sair de licença.

§ 5º - O beneficiado deverá prestar serviços ao município por um prazo mínimo de 05 (cinco) anos e em caso de pedido de exoneração antes desse prazo deverá ser aplicada penalidade pecuniária proporcional ao tempo de licença versus o tempo trabalhado posteriormente a conclusão do curso.

§ 6º - O Poder Executivo estabelecerá critérios para a concessão de licença para aprimoramento, com o objetivo de resguardar a continuidade do ano letivo (CASTANHAL, 2012, ART. 48).

De modo geral, a licença concedida ao professor da rede pública municipal de ensino para o aprimoramento profissional com essas condicionalidades assemelha-se ao que é previsto na Resolução nº 02/2009, inciso XV, pois esta possibilita o estabelecimento de mecanismos para a concessão de licenças para o aperfeiçoamento e a formação continuada, a fim de promover a qualificação sem prejudicar os estudantes. Em relação a isso, a referida lei complementa que “os entes federados poderão assegurar aos profissionais do magistério da Educação Básica períodos de licenças sabáticas¹²¹, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira” (BRASIL, 2009).

¹²¹ Sobre a licença sabática, esta é a dispensa da atividade docente destinada “à formação contínua, à frequência de cursos especializados ou para a realização de investigação aplicada que sejam incompatíveis com a manutenção do desempenho de serviço docente, privilegiando-se matérias de interesse específico e áreas prioritárias para a Região”, normalmente concedido o tempo de 6 meses de afastamento, excluindo o período de férias, após cada interstício de 7 anos de efetivo exercício. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/drige/Estrutura/Docente/Dossiers/Licencas>.

3.4.6 Composição da remuneração

Com um dos fatores que implicam nas condições de trabalho do professor está à remuneração, assim as recomendações da OIT/UNESCO de 1966 sinalizam que a remuneração do professor deveria refletir a importância da função desempenhada, ao comparar os vencimentos pagos aos demais profissionais com formação equivalente e assegurar a formação continuada, além de considerar a experiência como um dos requisitos para a realização de algumas atividades (UNESCO/1966).

Nesse sentido, o documento internacional propõe o estabelecimento de uma escala de salários de acordo com a organização de seus profissionais, de modo que os professores em estágio probatório e em regime de contratado possuam remunerações inferiores aos professores efetivos, no intuito de evitar desrespeito com a formação e a experiência do profissional. A escala salarial deveria ser proporcional à jornada de trabalho, pois para o excesso de jornada haveria remuneração suplementar (UNESCO/1966).

Com isso, a composição da remuneração no município de Castanhal-PA foi estruturada no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério de 1999 a partir da jornada de trabalho de 125 horas mensais que correspondiam ao vencimento base de: a) \$130,00 para o professor auxiliar; b) \$168,00 para o GOM-PEB I-101; c) \$210,00 para o GOM-PEB II-102; e d) \$232,00 para o GOM-PEB III-103.

O PCCS/1999 estabeleceu diferença no percentual entre os cargos efetivos e tem como referência o salário inicial de cada um, nesse sentido, do GOM-PEB I-101 para o GOM-PEB II-102 a divergência é de 25%, e o valor de 38,9% envolve a desigualdade do GOM-PEB I-101 para o GOM-PEB III-103. Ressalta-se que para cada mudança no nível da carreira dos cargos efetivos era acrescido o percentual de 5% sobre o valor da classe anterior, a qual é referente à progressão horizontal ocorrida no interstício de 5 anos, como demonstra a tabela 22.

TABELA 22: Castanhal: Estrutura Salarial dos cargos do magistério para 125 horas - 1999

Formação	Cargo	Referências							
		1	2 (5%)	3 (10%)	4 (15%)	5 (20%)	6 (25%)	7 (30%)	8 (35%)
4ª série do ensino fundamental	Professor Auxiliar	130,00	-	-	-	-	-	-	-
Médio, na modalidade normal.	GOM-PEB I-101	168,00	176,40	184,80	193,20	201,60	210,00	218,40	226,80
Superior ou curso de Pedagogia	GOM-PEB II-102	210,00	220,50	231,50	241,50	252,00	262,50	273,00	283,50

Superior em área correspondente, acrescida da área pedagógica.	GOM-PEB III-103	232,00	243,60	255,20	266,80	278,40	290,00	301,60	313,20
Carga horária mensal		125 Horas							
5% a cada 5 anos totalizando 35%									

Fonte: Lei Municipal nº 003/1999. Elaborado pela autora

Notas:

-: Cargo não possui progressão funcional, por não ser cargo efetivo¹²².

- Valor Nominal

A partir da tabela acima, é possível observar que a estrutura salarial dos quatro cargos no ano de 1999, com suas respectivas formação, que compõe magistério da educação da rede pública municipal de Castanhal-PA. Nessa perspectiva, evidencia-se o vencimento inicial de todos os cargos, contudo o acréscimo percentual de 5% referente à progressão funcional fez-se presente apenas nos cargos efetivos, o aumento remuneratório de uma classe para outra acontece com base no cálculo do nível anterior. Dessa forma, o cargo de professor auxiliar não consta como cargo efetivo no PCCS/1999, mas como cargo transitório.

Após completar 10 anos da Lei Municipal nº 003/1999, foi divulgado em 2009 o edital de concurso público pela Secretaria de Educação de Castanhal-PA para preenchimentos de vagas do magistério com jornada de trabalho de 100 mensais. Na intenção de evidenciar o novo vencimento inicial dos cargos presentes no edital e no PCCS/1999, destaca-se: GOM-PEB I-101, GOM-PEB II-102 e GOM-PEB III-103, com suas respectivas formação e vencimento inicial, base para a progressão funcional, como demonstra a tabela a seguir.

TABELA 23: Castanhal: Estrutura Salarial dos cargos do magistério para 100 horas - 2009

Formação	Cargo	Classes							
		A	B (5%)	C (10%)	D (15%)	E (20%)	F (25%)	G (30%)	H (35%)
Médio, na modalidade normal.	GOM-PEB I-101	514,99	540,73	567,76	596,14	625,94	657,23	690,09	724,59
Superior ou curso de Pedagogia	GOM-PEB II-102	866,34	909,65	955,13	1002,88	1053,02	1105,67	1160,95	1218,99
Superior em área correspondente, acrescida da área pedagógica.	GOM-PEB III-103	933,26	979,92	1.028,91	1.080,35	1.134,36	1.191,07	1.250,62	1.313,15

¹²² Considerou-se o cargo de professor auxiliar com formação mínima na 4ª série do ensino fundamental por está presente na apresentação dos cargos que integraram o PCCS/1999, porém admite-se que este não era cargo efetivo.

Carga horária mensal	100 Horas
5% a cada 5 anos totalizando 35%	

Fonte: Edital de concurso público nº 001/2009/ Elaborada pela autora.

Notas:

- Valor nominal

Conforme pode ser observado na tabela 23, o edital de concurso público nº 001/2009 apresenta o vencimento inicial de: a) R\$ 514,99 para o GOM-PEB I-101; b) R\$ 866,34 para o GOM-PEB II-102; e R\$ 933,26 GOM-PEB III-103, todos para a carga horaria mensal de 100 horas, elemento que diferencia-se do PCCS/1999 que estabelece a composição da jornada de trabalho com 125 horas mensais. A estrutura salarial era a mesma, bem como o percentual de 5% equivalente a progressão funcional no interstício de 5 anos de uma classe para outra, uma vez que o edital nº 001/2009 buscava atender a Lei Municipal nº 003/1999 que elaborou e implementou o PCCS/1999.

Por meio da estruturação do vencimento inicial e do acréscimo de percentual equivalente ao vencimento base da progressão de cada Classe nos anos de 1999 e 2009, considerou-se importante evidenciar a dispersão salarial para cargo do magistério do município de Castanhal-PA, a qual pode ser elucidada mediante os vencimentos iniciais e vencimentos finais dos professores nos três cargos do magistério da rede pública municipal de ensino, conforme demonstra a tabela 24.

TABELA 24: Castanhal – Dispersão Salarial por cargo do magistério em 1999 e 2009

Cargos	GOM - PEB I - 101		GOM - PEB II - 102		GOM - PEB III - 103	
	1999*	2009-	1999	2009	1999	2009
Vencimento Inicial	590,80	897,60	738,50	1.509,99	815,87	1.626,63
Vencimento Final	797,58	1.262,93	996,98	2.124,64	1.101,42	2.288,76
R\$ Dispersão	206,78	365,33	258,48	614,65	285,55	662,13
% Dispersão	35,0	40,7	35,0	40,7	35,0	40,7

Fonte: PCCS/1999 ; Edital de Concurso Público nº 001/2009. Elaborada pela autora.

Notas:

*: Os valores referentes ano de 1999 foram obtidos do PCCS/1999 e equivale a jornada de trabalho de 125 horas mensais

-: As informações do ano de 2009 foram retiradas do edital de concurso público para o magistério com jornada de trabalho de 100 mensais.

* Valores corrigidos pelo INPC (07/2018)

O cálculo da dispersão salarial previsto entre a distância do vencimento inicial e final definido no PCCS/1999 e no vencimento inicial do edital de concurso para o magistério com cálculo de progressão na carreira baseado na norma legislativa municipal, revela a estabilização do percentual, com 35% no ano de 1999 e de 40% no ano de 2009 para os cargos de PEB I, PEB II e PEB III do município de Castanhal-PA.

Além do vencimento inicial eram previstas as seguintes vantagens no PCCS/1999 de Castanhal-PA para os professores do quadro permanente (QPM): a) adicional por tempo de serviço com a gratificação de 5% do vencimento a cada 5 anos; b) gratificações: por deslocamento para a área rural (20%), regência de classe (20%), nível superior (80%), incentivo a Qualificação de Escolaridade (50%)¹²³ e por titularidade (não cumulativa, sendo 10% para especialização, 15% para o mestrado e 20% para o doutorado). Ressalta-se que tais percentuais assemelham-se aos percentuais estabelecidos no Estatuto do Magistério do Estado do Pará.

A próxima tabela demonstra a composição da remuneração baseada no PCCS/1999 para os cargos de professor, tanto no ano de 1999 quanto para 2009, a fim de destacar os itens que estruturavam a remuneração a depender do cargo ocupado pelo professor, das gratificações e do tempo de serviço prestado a rede municipal de ensino.

TABELA 25: Castanhal - Composição da remuneração dos professores por formação em 1999 e 2009

Cargos	Vencimento	Vencimento	Gratificações		Adicional
	Base 1999	Base 2009			
GOM-PEB I-101	168,00	514,99	a) Por nível superior	80%	Por tempo de efetivo exercício (a cada 5 anos) 5%
			b) Pelo exercício de função de confiança – Diretor	50%, 65% e 80%	
			c) Pelo exercício de função de confiança – Vice-diretor	35%	
GOM-PEB II-102	210,00	866,34	d) Pelo exercício da docência em escola da zona rural	20%	
			e) Por regime especial de trabalho – Tempo integral	20% a 70%	
			f) Por regime especial de trabalho – Dedicção Exclusiva	35% a 100%	
GOM-PEB III-103	232,00	933,26	g) De magistério	20%	
			h) De incentivo a qualificação de escolaridade	50%	
			i) Especialização ¹²⁴	10%	
			j) Mestrado	15%	
			k) Doutorado	20%	

Fonte: Lei Municipal nº 003/1999 x Concurso Público - Edital 001/2009. Elaborado pela autora.

Nota:

- Valor Nominal

¹²³ De acordo com o Art. 271 do plano de carreira, a gratificação de incentivo a qualificação de escolaridade, é aquela concedida ao Professor de Educação Básica I – PEB I que comprove ter diploma de graduação (CASTANHAL, 1999).

¹²⁴ A gratificação por titularidade (especialização, mestrado e doutorado) era concedida aos profissionais do PEB II e PEB III que comprovasse a realização do curso de pós-graduação.

A tabela 25 considera o vencimento inicial em seu valor nominal alterado ao longo de uma década, dos anos de 1999 a 2009. Tal alteração foi realizada no intuito de acompanhar o ajuste monetário no país, pois até o momento Brasil ainda não disponibilizava de uma lei que fixasse o vencimento base para os profissionais do magistério. Nesse sentido, observa-se que no recorte temporal os elementos que constituem a composição da remuneração continuaram os mesmos em termos percentuais (%) e gratificações, mas houve atualização da remuneração devido à alteração que ocorreu no valor do vencimento inicial.

Pondera-se, a partir da tabela 25, que a composição da remuneração dos profissionais da educação era variável, ou seja, não era igual para os sujeitos, pois poderiam haver diferentes gratificações, com possibilidade de acumular algumas dentre as 11 existentes, e diferentes tempos de serviço, o único eixo semelhante a todos era o abono de férias, uma vez que todos os professores tinham direito a “45 dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola” (BRASIL, 1997, ART. 5º), devido ao exercício de regência de classe.

As diferenças apresentadas entre os vencimentos iniciais por formação e por classe na carreira evidenciam características do documento da OIT/UNESCO/1966 ao basearem-se em critérios como: nível de qualificação, tempo de serviço, cuja base para os elementos da composição da remuneração com reajuste anual considera-se o valor atribuído a sua formação e amplitude na carreira.

Sobre a composição da remuneração, a Resolução nº 03/1997 assegurou que a remuneração para os professores com nível superior contemplaria os níveis de titulação, desde que não ultrapassasse os 50% que caberia aos professores de nível médio, além de definir que não seria permitido a incorporação de quaisquer gratificações no vencimento e na aposentadoria dos profissionais

Nesse sentido, a remuneração dos professores do ensino fundamental era definida pelas diretrizes nacionais de carreira docente apresentadas na Resolução CNE/CEB nº 003 de 1997 por uma escala em que o ponto médio tinha como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema de ensino, estadual e municipal e considerava as seguintes questões:

- I - o custo médio aluno-ano será calculado com base nos recursos que integram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aos quais é adicionado o equivalente a 15% (quinze por cento) dos demais impostos, tudo dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular dos respectivos sistemas;
- II - o ponto médio da escala salarial corresponderá à média aritmética entre a menor e a maior remuneração possível dentro da carreira;
- III - a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno-ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 05 (cinco) horas de

atividades, para uma relação média de 25 alunos por professor, no sistema de ensino;

IV - jornada maior ou menor que a definida no inciso III, ou a vigência de uma relação aluno professor diferente da mencionada no referido inciso, implicará diferenciação para mais ou para menos no fator de equivalência entre custo médio aluno-ano e o ponto médio da escala de remuneração mensal dos docentes;

V - a remuneração dos docentes do ensino fundamental, estabelecida na forma deste artigo, constituirá referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio (BRASIL, 1997, ART. 7º).

Nessa perspectiva, afirma-se que na presente resolução ficou estabelecido que a remuneração dos professores do ensino fundamental serviria de referência para constituição da remuneração dos professores das demais etapas da educação básica, educação infantil e ensino médio; teria como base o custo médio aluno-ano calcula pelo FUNDEF; equivaleria a média de 25 alunos por professor em uma jornada de 25 horas semanais, 20 horas-aula e 5 horas-atividade.

Com isso, Castanhal estabeleceu regras para a construção remuneratória ao ter como base o vencimento inicial, bem como a sua progressão anual. E diante dos diferentes vencimentos divulgados a partir 2002, tendo como base a implementação do PCCS/1999, até o vencimento inicial aprovado em 2012 antes da vigência do PCCR/2012 dos profissionais da educação, constituiu no recorte temporal de 10 anos, momento em que se procurou evidenciar na tabela seguinte a variação sofrida do vencimento inicial dos professores nos 3 cargos efetivos da rede pública municipal de Castanhal-PA ao longo dessa série histórica.

TABELA 26: Castanhal – Vencimento inicial implementado pelo PCCS/1999 e a Variação do vencimento inicial entre 2002-2012

Cargos	GOM-PEB I-101	GOM-PEB II-102	GOM-PEB III-103
Vencimento 1999 ¹²⁵	590,80	738,50	815,87
Vencimento 2002 ¹²⁶	574,49	608,26	644,37
Vencimento 2003 ¹²⁷	581,55	585,76	592,79
Vencimento 2004 ¹²⁸	611,08	616,79	664,44
Vencimento 2005 ¹²⁹	636,88	642,83	692,49
Vencimento 2006 ¹³⁰	719,90	749,97	782,76
Vencimento 2007 ¹³¹	754,70	761,75	820,59
Vencimento 2008 ¹³²	787,25	794,61	855,99
Vencimento 2009 ¹³³	832,80	840,58	905,51
Vencimento 2010 ¹³⁴	882,93	891,17	960,00

¹²⁵ Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999, que implementa o PCCS/1999.

¹²⁶ Lei Municipal nº 008, de 26 de abril de 2002.

¹²⁷ Lei Municipal nº 004, de 25 de abril de 2003.

¹²⁸ Lei Municipal nº 012, de 26 de maio de 2004.

¹²⁹ Lei Municipal nº 006, de 09 de maio de 2005.

¹³⁰ Lei Municipal nº 002, de 20 de abril de 2006.

¹³¹ Lei Municipal nº 005, de 04 de maio de 2007.

¹³² Lei Municipal nº 008, de 24 de março de 2008.

¹³³ Lei Municipal nº 004, de 20 de fevereiro de 2009.

¹³⁴ Lei Municipal nº 001, de 29 de janeiro de 2010.

Vencimento 2011 ¹³⁵	869,91	878,03	945,85
Vencimento 2012 ¹³⁶	1.065,80	1.075,71	1.090,14
Δ% 2002-2012	85,5	76,9	69,2

Fonte: Lei Municipal nº 003/1999 e Edital de Concurso nº 001/2009/ Elaborado pela autora.

Nota:

-Valores corrigidos pelo INPC (07/2018)

O vencimento inicial do funcionalismo público no município de Castanhal-PA é reajustado anualmente e aprovado em forma de Lei Municipal. Observa-se na tabela 26 a semelhança no vencimento inicial dos professores do GOM-PEB III-103 nos anos de 1999 e 2002, justifica-se pela vigência do PCCS/1999 a partir de 2002, o qual aderiu esse cargo ao magistério mediante a reformulação do PCCS com a participação do sindicato e da comissão de professores formada para esta finalidade. Outra consideração a ser mencionada refere-se a diferença do vencimento inicial dos professores nos seus respectivos cargos, aprovados em 2009 com o Edital de Concurso nº 001/2009 divulgado no mesmo ano, para o preenchimento desses cargos, porém com vencimento inicial superior ao que foi aprovado antes da divulgação.

Com a tabela 26 é possível verificar que a variação do vencimento inicial entre 2002 e 2012 correspondeu no aumento de 85,5% para o cargo do GOM-PEB I-101, 76,9% para o GOM-PEB II-102 e 69,2% para o GOM-PEB III-103 no período de 10 anos, mas dentre os cargos efetivos previsto no PCCS/1999, os professores do cargo GOM-PEB III-103 foram quem obtiveram menor reajuste no vencimento inicial, com diferença de aproximadamente 14% do cargo GOM-PEB II-102 e 30% do cargo GOM-PEB I-101.

Em 2009, as novas diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2009 recomenda a remuneração condigna aos profissionais da educação e o vencimento inicial dos profissionais do magistério deve pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, nunca inferiores ao que estabelece o piso salarial. Dentre outras recomendações, a Resolução nº 02 de 2009 pauta a diferenciação da remuneração dos servidores do magistério por habilitação, ou seja, cargo único de professor, de forma a valorizar a importância do reconhecimento da carreira em equiparação salarial com as outras carreiras de formação equivalente, vedada diferença por etapa ou modalidade de atuação profissional, conforme previa a Resolução nº 03/1997 e o PCCS de 1999.

¹³⁵ Lei Municipal nº 001, de 25 de fevereiro de 2011.

¹³⁶ Lei Municipal nº 002, de 12 de março de 2012.

A Resolução nº 02/2009 determina no Art. 4º, incisos V e VI, a “progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional”, bem como a “valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo” (BRASIL, 1997). Sobre o vencimento inicial, as diretrizes prescreve que este deve: ser instituído de acordo com a jornada de trabalho e fixado no PCCS; diferenciar por titulação entre aqueles habilitados em nível médio e aqueles habilitados em nível superior; e por fim assegurar anualmente a revisão salarial dos vencimentos iniciais e das demais remunerações da carreira.

Desta forma, o município de Castanhal-PA, a fim de cumprir a Lei do Piso, estabeleceu no PCCR/2012 a jornada de trabalho semanal mínima de 20 horas correspondente ao vencimento de R\$742,07 e a máxima de 40 horas com vencimento de R\$1.484,14 referente à classe A, com diferença de 5% no acréscimo remuneratório a cada 5 anos de progressão horizontal, que condiz com a mudança de classe (A a H) e a composição da remuneração será igual para a mesma habilitação e equivalente desempenho de funções no cargo. O cálculo do vencimento será com base na jornada de trabalho com o princípio da proporcionalidade, uma vez que há possibilidade desta variar entre 20 e 40 horas semanais. Itens que serão explicitados na tabela 27.

TABELA 27 – Estrutura salarial de Castanhal por cargo, classe e jornada de trabalho em 2012

Cargo único de professor		Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – 2012							
		Classes							
Aumento % em relação ao vencimento		A	B	C	D	E	F	G	H
			5%	10%	15%	20%	25%	30%	35%
Jornada de trabalho	20 horas semanais	742,07	779,17	818,13	859,04	901,99	947,09	994,44	1044,17
	40 horas semanais	1.484,14	1.558,34	1.636,26	1.718,08	1.803,98	1.894,18	1.988,88	2.088,34
5% a cada 5 anos totalizando 35%									

Fonte: Lei Municipal nº 026/2012. Elaborada pela autora.

Nota:

- valores nominais

O PCCR/2012 apresenta o vencimento inicial para o cargo único de professor com base no desempenho de sua jornada de trabalho, a qual pode variar entre 20 e 40 horas semanais. Portanto a tabela acima exemplifica a estrutura salarial do cargo de professor com os percentuais das respectivas classes obtidas a cada 5 anos de efetivo exercício para a jornada mínima de 20 horas com vencimento inicial de R\$ 742,07 e jornada máxima de 40 horas com vencimento de R\$ 1.484,14.

O vencimento inicial é parte integrante da composição da remuneração, a qual é constituída de vantagens atribuídas às atividades desenvolvidas pelos profissionais da rede pública municipal de ensino, tais como: o adicional por tempo de serviço (5% do vencimento para cada 5 anos) e as gratificações aplicadas por: a) deslocamento para a área rural (20% do vencimento base, calculada sobre a jornada total trabalhada), b) direção (corresponde de 80% a 50% do vencimento base do cargo de ingresso)¹³⁷, c) vice-direção (35% do vencimento base do cargo de ingresso)¹³⁸, d) professor responsável dos Centros de Educação Infantil (20% do vencimento base), e) exercício de docência em salas multifuncionais (cumulativa de 20% sobre o vencimento base), f) exercício da regência em classe (fixa em 20% sobre o vencimento base), g) nível superior em licenciatura plena (é calculada a razão de 80% do vencimento base) e h) por titularidade (não cumulativa sendo 10% para especialização, 20% para o mestrado e 30% para o doutorado).

A tabela 28 demonstra a composição da remuneração do professor da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA estabelecida no PCCR/2012, com vencimento inicial, as gratificações, o adicional por termo de serviço e o salário referente as férias que será proporcional aos 45 dias que o professor fará jus durante o ano letivo, além de comparar com o valor do piso fixado para o ano de 2012.

TABELA 28: Castanhal - Composição da Remuneração: Vencimento, Gratificações e Adicionais dos professores com 40 horas semanais no PCCR/2012

PSPN	Vencimento	Gratificações		Adicional
1.451,00	1.484,14 ¹³⁹	a) Por deslocamento para área rural;	20%	Por tempo de efetivo exercício (a cada 5 anos) 5%
		b) Pelo exercício de docência em salas multifuncionais;	20%	
		c) Pelo exercício de direção	80% a 50%	
		d) Pelo exercício de vice-direção	35%	
		e) Professor Responsável dos Centros de Educação Infantil.	20%	
		f) Pelo exercício do magistério;	20%	
		g) Gratificação por Nível Superior;	80%	
		h) Gratificação por Especialização	10%	
		i) Gratificação por Mestrado	20%	

¹³⁷ A gratificação para a função de diretor será conforme o quantitativo de aluno: 80% para unidades com mais de 1000 alunos, 65% para unidades entre 400 a 1000 alunos e 50% para unidades entre 100 e 400 alunos (CASTANHAL, 2012).

¹³⁸ A gratificação para a função de vice-diretor será atribuída o percentual de 35% para as unidades com um quantitativo superior a 600 alunos e funcionamento em mais de dois turnos (CASTANHAL, 2012).

¹³⁹ Valor calculado pelo autor respaldado pelo PCCR de 2012 do município referente ao vencimento base de um professor com formação em nível superior e carga horária de 20 horas semanais enquadrado na classe A.

	j) Gratificação por Doutorado	30%	
--	-------------------------------	-----	--

Fonte: Lei Municipal nº 026/2012. Elaborado pelo autor.

De acordo com o PCCR/2012, a composição da remuneração para a jornada máxima de trabalho se constitui do vencimento inicial acrescido das gratificações que podem variar com o trabalho desempenhado pelo professor e com sua titularidade, além de somar-se ao adicional por tempo de serviço, cuja diferença remuneratória entre as classes (A a H) será de 5% a cada interstício de 5 anos de exercício, associada a critérios de avaliação de desempenho e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira (Art.10, §1º).

Contudo, ressalta-se que a gratificação de 20% sob o vencimento inicial pelo exercício do magistério ou regência de classe, a qual é alterada de acordo com a amplitude do profissional na carreira, nesse caso especificamente no município de Castanhal-PA, pode ser compreendida como elemento de falsa atratividade para a docência, pois com base em Dutra et al. (2000):

[...] A presença das gratificações de regência de classe ou atividade de magistério só pode ser entendida no contexto de desvalorização dos profissionais da educação, que gerou, entre outros mecanismos de compensação, a fuga do professor da sala de aula, com o desvio de função nos sistemas de ensino e das cedências para fora dos sistemas. Essas situações, permitidas e muitas vezes estimuladas pela administração pública, explicavam-se, por exemplo, pela falta de pessoal para outras atividades necessárias ao funcionamento da rede escolar e pela possibilidade de premiar alguns integrantes do magistério com o desempenho de funções em tese "menos desgastantes" (p. 118).

Nesse sentido, a gratificação pelo exercício do magistério pode ser justificada como uma alternativa do Estado, enquanto gerenciador de política, para “compensar” a disparidade que se apresenta entre a remuneração do professor com outro de formação equivalente, ou seja, essa atratividade em forma de gratificação tende a disfarçar a desvalorização da profissão docente, pois gratificação não tem garantia de permanência na aposentadoria.

O PCCR/2012 da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA foi implementado em maio de 2012, conseqüentemente já deveria atender a Lei nº 11.738/2008 que estabelece a lei do piso no que diz respeito a composição da jornada de trabalho, ao possibilitar que o professor usufrui-se de 1/3 para a hora-atividade, porém percebeu-se a concessão do estabelecido em legislação nacional ocorreu gradualmente no município.

No entanto, é importante salientar que a lei municipal que implementou o PCCR/2012 cumpriu o valor do piso fixado para 2012, ao considerar o valor do PSPN de R\$1.451,00 para uma jornada de 40 horas para professores com o ensino médio (magistério) e se institui no plano de carreira o vencimento inicial do professor com nível superior o valor de

R\$1.484,14 para a jornada de trabalho máxima de 40 horas semanais, o que representa a diferença de 2,2% entre o que foi estabelecido no piso e no PCCR/2012.

A diferença percentual entre o Piso e o valor do vencimento instituído no PCCR/2012 representou uma vitória da luta dos trabalhadores da educação, avanço significativo fixado na legislação local como elemento que contribui para a valorização do magistério, determinado em um documento que instrumentaliza a conquista dos professores que buscam por melhores condições de trabalho. Contudo, cabe ressaltar que além de melhorar a perspectiva remuneratória do professor, este avanço pode representar no contexto das políticas neoliberais uma forma de controle do Estado, uma vez que delimita o valor mínimo para o professor com nível médio em jornada de trabalho de 40 horas. No entanto, os entes federados por meio de sua autonomia tentam cumprir o Piso estabelecido nacionalmente para os professores com nível superior.

Contudo, apesar da pouca diferença do percentual entre o piso e o PCCR/2012, ressalta-se que o valor estabelecido no Piso é para o professor com nível médio em uma jornada de 40 horas semanais, já a Lei Municipal 026/2012 institui para nível superior, eixo que evidencia a consideração do § 1º do Art. 2º quando este menciona que “o piso salarial profissional nacional 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, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (BRASIL, 2008). Crítica realizada não apenas o município mais a Lei nacional, uma vez que esta não estabelece o piso para os profissionais com formação superior, e sim somente para o nível médio.

O documento da OIT/UNESCO/1966 elucida que a evolução da remuneração do professor deveria acontecer progressivamente com intervalos regulares em todos os anos e ajustada automaticamente ao padrão básico de custo de vida, “a progressão da remuneração entre o mínimo e o máximo da escala estabelecida não deveria exceder um período de 10 a 15 anos” (p. 45) e nega a instituição ou aplicação de um sistema de remuneração por mérito, seja por promoção ou aumento de salário.

Para exemplificar a composição da remuneração dos professores da rede pública municipal de Castanhal-PA, considerou-se na elaboração da tabela 29, o professor de nível superior com jornada de trabalho de 40 horas semanais pertencente à Classe C, com admissão em 2001.

TABELA 29: Castanhal - Comparativo do PSPN com Vencimento Inicial e a Remuneração de Professor de Nível Superior, Carga Horária de 40 Horas de 2012 a 2017¹⁴⁰

	Anos					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PSPN	1.451,00	1.567,00	1.697,00	1.917,78	2.135,64	2.298,80
Vencimento inicial	1.528,00	1.766,00	1.914,00	1.914,00	2.162,00	2.162,00
Pela titulação em nível superior (80%)	1.222,40	1.413,28	1.531,20	1.531,20	1.729,60	1.729,60
Tempo de serviço (10%)	152,80	176,60	191,40	191,40	216,20	324,30
Pela regência de classe (20%)	305,60	353,20	382,80	382,80	432,40	432,40
Remuneração Total	3.208,80	3.709,08	4.019,40	4.019,40	4.540,20	4.648,30

Fonte: Contracheque. Elaborada pelo autor.

Nota:

- Valores nominais

A tabela 29 demonstra a composição da remuneração com as gratificações comuns a todos os professores com formação superior e jornada de trabalho de 40 horas semanais, como por exemplo: titulação em nível superior (80%), tempo de serviço (5% a cada 5 anos) e exercício do magistério (20% pela regência de classe). No que diz respeito ao percentual referente à Classe, este incide direto sobre o vencimento inicial, porém observa-se na tabela acima que nos anos de 2015 e 2017 o vencimento inicial é o mesmo de 2014 e 2016, respectivamente, em consequência disso às gratificações refletem o vencimento inicial do professor, exceto o tempo de serviço, o qual tem seu percentual modificado no ano de 2017.

Nessa perspectiva, a tabela abaixo demonstra o comparativo dos valores pagos entre o vencimento inicial da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA aos professores com formação superior a partir da implementação do PCCR/2012, o valor do piso salarial estabelecido na Lei nº 11.738/2008 para os professores com formação em nível médio, o valor do salário mínimo considerado necessário pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico - DIEESE¹⁴¹, o valor do Salário Mínimo¹⁴² definido nacionalmente e a variação percentual entre o valor do PCC/2012 e o valor do PSPN para a jornada máxima de 200 horas mensais que corresponde a 40 horas semanais elaborou-se a tabela 30.

¹⁴⁰ Os contracheques obtidos referem-se ao mês de janeiro. Contudo, os anos de 2014 e 2015, 2016 e 2017, repetem-se os vencimentos iniciais, pois nesse período eles não haviam sido reajustados, mas o tempo de serviço no ano de 2017 foi reajustado, com acréscimo de 5% estabelecido no PCCR/2012.

¹⁴¹ O DIEESE fornece valores mensais do salário mínimo nominal e necessário, o qual “é calculado com base no custo mensal com alimentação obtido na pesquisa da Cesta” (DIEESE, 2018, p. 8), a cesta básica de alimentos por estado brasileiro. Para esta análise utilizou-se como referência o salário mínimo considerado pelo DIEESE para o mês de janeiro.

¹⁴² O salário mínimo brasileiro é o valor mais baixo que o empregador deve pagar aos seus empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

TABELA 30: Castanhal - Comparativo do Vencimento Inicial do professor com 40 horas mensais, o PSPN, o DIEESE e o Salário Mínimo de 2012 a 2017

Anos	Vencimento Inicial Castanhal-PA	PSPN	% Vencimento Inicial x PSPN	DIEESE	Salário Mínimo
2012	1.484,00 ¹⁴³	1.451,00	2,27	2.398,82	622,00
2013	1.602,00 ¹⁴⁴	1.567,00	2,23	2.674,88	678,00
2014	1.697,36 ¹⁴⁵	1.697,00	0,02	2.748,22	724,00
2015	1.961,38 ¹⁴⁶	1.917,78	2,27	3.118,62	788,00
2016	-	2.135,64	-	3.795,24	880,00
2017	2.298,80 ¹⁴⁷	2.298,80	0	3.811,29	937,00

Fonte: Contracheques; Lei nº 11.738/2008; DIEESE/Janeiro; Salário Mínimo. Elaborada pela autora.

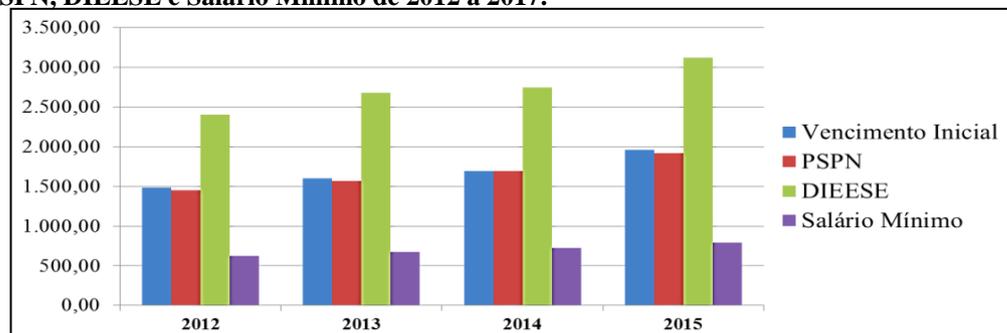
Notas:

-Não foi possível obter acesso do valor referente ao ano de 2016, por meio dos contracheques e a ausência de Lei Municipal que aprova o vencimento base para os professores.

Em análise comparativa com os dados da tabela acima, os valores elucidam uma oscilação na diferença percentual entre o vencimento inicial e o PSPN no período de 2012 a 2015 com menor valor (0,02%) em 2014. Apesar da oscilação, observa-se que o vencimento inicial pago pelo município de Castanhal-PA aos professores com formação superior foi maior em 2,2% que o valor estabelecido pelo Piso Salarial aos professores com formação em nível médio, para a jornada de trabalho máxima de 40 horas semanais dos professores.

A relação entre o vencimento inicial de Castanhal-PA e o salário do DIEESE, encontra-se no sentido de que valor atribuído pelo município aos professores apesar de ser superior ao PSPN não é suficiente quando cotejado com o valor mínimo necessário pelo DIEESE, uma vez que o valor sugerido pelo DIEESE como mínimo necessário, alterado mensalmente, diz respeito às condições mínimas do trabalhador para arcar com as despesas diárias e investimento profissional, conforme demonstra o gráfico 03.

GRÁFICO 03: Castanhal - Comparativo do Vencimento Inicial do professor com 200 horas mensais, PSPN, DIEESE e Salário Mínimo de 2012 a 2017.



Fonte: Tabela 30

¹⁴³ Lei Municipal nº 026, de 10 de maio de 2012, implementação do PCCR/2012 que vigorou a partir de agosto.

¹⁴⁴ Lei Municipal nº 012, de 01 de abril de 2013.

¹⁴⁵ Lei Municipal nº 013, de 31 de março de 2014.

¹⁴⁶ Lei Municipal nº 003, de 10 de março de 2015.

¹⁴⁷ Lei Municipal nº 009, de 07 de junho de 2017.

O gráfico 03 ilustra o comparativo entre o vencimento inicial dos professores da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA, o PSPN, o DIEESE e o Salário Mínimo. Nele é possível perceber o quão superior foi o salário mínimo necessário se comparado ao salário mínimo estabelecido na Lei trabalhista brasileira, por outro lado observa-se que o vencimento inicial dos professores de Castanhal se aproxima do valor estabelecido no PSPN, os quais são reajustados anualmente, exceto o DIEESE que é calculado ao mês.

Contudo, ao voltar para análise comparativa entre o vencimento inicial da rede pública municipal de ensino estabelecido a partir do PCCR/2012 para as diferentes Classes com o valor mínimo fixado pelo PSPN, pode-se observar a evolução do salário base na amplitude da carreira do magistério, conforme demonstra a tabela 11:

TABELA 31: Castanhal – Evolução do vencimento base do professor na jornada de 40 horas semanais de 2012 a 2015

Anos	PISO	Vencimento base	A	B	C	D	E	F	G	H
2012	1.451,00	1.484,00	1.484,00	1.558,20	1.636,11	1.717,92	1.803,81	1.894,00	1.988,70	2.088,14
2013	1.567,00	1.602,00	1.602,00	1.682,10	1.766,21	1.854,52	1.947,24	2.044,60	2.146,83	2.254,17
2014	1.697,00	1.697,36	1.697,36	1.782,23	1.871,34	1.964,91	2.063,15	2.166,31	2.274,62	2.388,36
2015	1.917,78	1.961,38	1.961,38	2.059,45	2.162,42	2.270,54	2.384,07	2.503,27	2.628,44	2.759,86

Fonte: PSPN e PCCR/2012. Elaborada pela autora.

Nota:

*Vencimento base considerado a partir do PCCR/2012 da Rede Municipal de ensino de Castanhal prevê o vencimento inicial para 20 horas semanais, no entanto para o cálculo das Classes utilizou-se como base o vencimento inicial previsto para a jornada de 40 horas.

A tabela 31 evidencia os valores adotados pela prefeitura de Castanhal-PA como o vencimento base para os profissionais do magistério nos anos de 2012 a 2015, e sua respectiva evolução com a amplitude das Classes. A mudança de Classe ocorre a cada 5 anos de efetivo exercício e se atribui o valor de 5% no vencimento base da Classe anterior para cada progressão.

Nessa perspectiva, perceber-se que por meio da estruturação do vencimento inicial existe a possibilidade da Prefeitura Municipal de Castanhal-PA em projetar a amplitude de seu profissional para o final da carreira, bem como prever os investimentos necessários para efetivar a composição da remuneração prevista em lei. Ressalta-se que o vencimento inicial e a composição da remuneração colaboram com o processo de racionalização no município, que de acordo com Thiry-Cherques “a modernidade não só deriva da diferenciação da economia capitalista e do Estado, mas também de uma reordenação racional da cultura e da sociedade” (p. 898), ou seja, a reordenação dos recursos destinados a esses investimentos.

A partir desse entendimento, considera-se necessário calcular a dispersão salarial apresentada entre o vencimento final e o vencimento inicial para o cargo único de professor com jornada de 200 horas mensais, nos anos de 2012 a 2015, com base no percentual de progressão na Classe previsto no PCCR/2012, conforme demonstra a tabela 32.

TABELA 32: Castanhal – Dispersão Salarial para o Cargo de Professor com 200 horas mensais de 2012 a 2015

Anos	Vencimento Inicial Classe A	Vencimento Final Classe H	R\$ Dispersão	% da dispersão
2012	2.162,32	3.042,60	880,28	28,93
2013	2.191,07	3.083,05	891,98	28,93
2014	2.216,09	3.118,26	902,17	28,93
2015	2.378,17	3.346,33	968,16	28,93
Δ% 2012-2015	10,0	10,0		

Fonte: PCCR/2012; Contracheques. Elaborada pela autora.

Nota:

* Valores corrigidos pelo INPC (07/2018)

A análise dos dados da tabela 32 permite observar que o percentual da dispersão salarial se estabiliza em 28,93% nos anos de 2012 a 2015, mesmo que ocorra a definição do vencimento inicial na rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA superior ao que foi estabelecido no PSPN. Elucida-se na tabela a variação percentual do vencimento inicial de 2012 a 2015 o valor de 10%, quantitativo que se repete no vencimento inicial correspondente a Classe H.

Ao abordar a dispersão salarial do professor com cargo único previsto no PCCR/2012, sinaliza-se para a semelhança na dispersão salarial encontra em 2009 nos três cargos do magistério estabelecidos com base no PCCS/1999. Nesse sentido, pode-se inferir a presença do controle público para o processo de racionalização, pois, apesar do PCCR ser instrumento da política de carreira e remuneração, este foi elaborado e implementado por meio de inúmeras discussões da sociedade antagônica, com interesses contraditórios entre representantes políticos, associação dos profissionais da educação e sociedade civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação do sistema de produção pela revolução tecnológica provocou grandes transformações na economia capitalista a partir dos anos de 1970, marcas da globalização que apresentaram impacto generalizado no mundo, com uma economia industrializada que necessitava substituir o trabalho humano pelas máquinas, cuja troca resultou em desemprego, política de privatização e mercado livre. Em meio a esse cenário, os países desenvolvidos adotaram uma nova política para enfrentar a crise econômica que se espalhou pelo mundo.

Os Estados Unidos por meio do modelo econômico pautado nos ideais da política neoliberal buscou reverter a crise, ao reestabelecer as relações internacionais para reordenar a economia mundial. Assim, ao longo dos anos, os neoliberais ganharam força política e atribuíram a responsabilidade pela crise econômica às políticas protecionistas desenvolvidas pelo Estado do bem-estar social, do keynesianismo, as quais foram aplicadas nos países desenvolvidos quando estabeleceram um padrão econômico que favoreceu as mudanças sociais e a redução da pobreza, além de possibilitar a mobilização sindical e a luta de classes pelo avanço dos direitos aos cidadãos (HOBSBAWM, 1995).

Entretanto, uma das consequências da alteração político-econômica foi o avanço tecnológico que aumentou a diferença entre os países desenvolvidos e os países não desenvolvidos, ao propiciar a reestruturação do modelo de produção de mercadorias e organização do trabalho, com a troca do modelo fordista pelo toyotista, instaurando, deste modo, o equilíbrio econômico, a eficiência, a racionalização, a competitividade e a flexibilidade produtiva.

A reorganização do modelo de produção foi caracterizado pela acumulação flexível de mercadoria, heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. A acumulação flexível fez emergir novas formas de regulamentação do trabalho que desvaloriza o trabalhador, com acordos flexíveis, salários mais baixos e perda de direitos, e assim as classes trabalhadoras vivenciaram, desde então, a intensa precarização do mundo trabalhista (ANTUNES, 2011).

Diante disso, o processo de globalização no Brasil se expandiu com o advento tecnológico e, em paralelo a isso, sob a influência dos Estados Unidos, houve à inserção do país no contexto das políticas neoliberais, de modo que um dos efeitos foi à redução da implementação das políticas de proteção social (do bem-estar social), em decorrência da diminuição da atuação do Estado brasileiro, o qual redefiniu o papel de sua função, como regulador, fiscalizador e controlador das políticas intervencionistas, cujas estas recebiam

fortes influências, em seu processo de elaboração e implantação, dos organismos internacionais, tais como: ONU, OCDE, Banco Mundial, BRID, OMC e FMI.

A intervenção dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras tornou-se visível a partir da redefinição do papel do Estado, o qual repassa ao setor privado a responsabilidade de elaborar medidas intervencionistas relacionadas ao desenvolvimento da sociedade frente ao novo modelo econômico que se instaurava no sistema capitalista. Deste modo, as políticas sociais formuladas pelos organismos internacionais e implementadas nos países periféricos atentaram para a nova função do Estado, com características que refletiram na sociedade civil, principalmente na classe trabalhadora, por meio da reestruturação produtiva e do processo de privatização do serviço estatal (HARVEY, 2011).

Os organismos internacionais se configuram como principais influenciadores de políticas públicas sociais, dentre elas destaca-se a área da educação, com as primeiras interferências nos anos de 1970, quando investiram no ensino profissionalizante mediante os empréstimos concedidos ao Ministério da Educação e posteriormente nas demais etapas da educação básica. Os empréstimos tinham como princípio formar a classe trabalhadora, voltada para a construção dos interesses hegemônicos e mão-de-obra qualificada, medidas que compensariam o ajuste econômico do país ao garantir a sustentabilidade do sistema capitalista.

Junto à reforma do Estado brasileiro houve a reforma educacional, pois as intervenções dos organismos internacionais refletiram na diminuição dos gastos com a educação, na privatização do ensino superior, na focalização do ensino fundamental, nas avaliações em larga escala, na priorização dos insumos educacionais, na relação entre desempenho escolar atrelado a remuneração do professor. Desse modo, observou-se que para a educação, a reestruturação produtiva reproduziu na gestão e na organização do trabalho escolar reformas que intensificaram o trabalho docente, como as condições precárias no processo trabalhista que implicam nas formas de contrato e no adoecimento do trabalhador, devido às intensas jornadas de trabalho.

Em função da reestruturação produtiva, novas demandas e as novas relações trabalhistas exigiram dos trabalhadores da educação abertura para o desenvolvimento de competências e habilidades, dada a redução de emprego, o aumento da competitividade pela vaga e o individualismo. Isso diversificou as formas de ingresso na profissão e propiciou a intensificação do trabalho, os baixos salários, enfim a precarização do trabalho (BEHRING, 2008).

As consequências dessa situação para os professores tem se refletido na desvalorização da profissão, uma vez que a perda de autonomia em sala de aula, desgaste físico e mental, excessiva jornada de trabalho, falta de reconhecimento e insatisfação profissional são características cada vez mais presentes no cotidiano da categoria.

As propostas de melhorias educacionais e de valorização docente (composição da remuneração, estrutura adequada, formação continuada) fizeram-se presentes, ao longo dos anos, das constantes lutas históricas de movimentos organizados pelos profissionais do magistério em prol do ensino de qualidade, público, gratuito, de direito comum a todos e sem privilégios. Assim, percebe-se que a transformação do processo produtivo decorreu dos interesses do capital, da acumulação flexível e do avanço tecnológico que afetou a classe trabalhadora devido às modificações na organização do trabalho.

Deste modo, considera-se que as legislações educacionais vigentes foram fruto de muitos embates quando a sua elaboração e que continuam por sua efetiva implementação. Uma delas e talvez a de maior importância foi a CF de 1988, quando estabeleceu a necessidade de se valorizar os profissionais da educação por meio de um plano de carreira e remuneração condigna.

Para dar cumprimento ao documento constitucional, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual reforça a questão da valorização do profissional do magistério, e sinaliza elaboração de planos de carreira pelos entes federativos e a institucionalização de um piso salarial para a categoria.

Em 1996, implementou-se a primeira política de fundos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-Fundef (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996). Considera-se que este teve sua elaboração baseada nas orientações dos organismos internacionais, pois restringiu o financiamento da educação com prioridade para o ensino fundamental.

Uma das consequências do Fundef foi o repasse de atendimento das primeiras etapas da educação básica dos estados para os municípios, processo de municipalização caracterizado pela transferência de responsabilidade do ensino fundamental dos estados para os municípios. Em relação ao pagamento dos professores, este possuía o percentual de 60% do montante do Fundef.

Todavia a metodologia financeira adotada por este fundo não implicou em aumento de recursos significativos, mas apenas na redistribuição. Com essa mesma lógica implementou-

se a segunda política de fundo em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica-Fundeb (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). Ambos os fundos defendiam a necessidade de aplicação de no mínimo de 60% dos seus recursos na remuneração dos professores e que se cria ou se adapta-se os planos de carreira por estados e municípios. Em função disso, as primeiras DNCD foram fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 003/1997, logo após da implantação do Fundef, com a finalidade de fornecer base com os possíveis elementos que deveriam estar contidos nos planos de carreira e remuneração do magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Em 2009, logo após a aprovação do Fundeb criaram-se também novas diretrizes nacionais de carreira docente, pela Resolução CNE/CEB nº 02/2009, formulada em conformidade com a nova política de fundos e a Lei do PSPN, no intuito de nortear a elaboração ou adequação dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos entes federados.

Entretanto as DNCD apenas norteiam a elaboração de planos de carreira, ou seja, não tem força de lei. Além disso, estados e municípios, pela condição de entes federados, possuem autonomia para decidir se atendem ou não a totalidade do proposto em âmbito nacional. Assim, todas as esferas federativas buscam atender aos requisitos conforme a sua especificidade e disponibilidade econômica, política e social, preservando sua autonomia de decisão e considerando suas peculiaridades. É importante também destacar as condições políticas, sociais e culturais de cada local que tende a se manifestar na correlação de forças dos vários sujeitos sociais e suas organizações. Diante deste cenário, quais as mudanças na estrutura da carreira e na composição da remuneração docente dos professores da educação básica da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de Fundos (Fundef e Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN?

No município de Castanhal que possui parte da educação básica maximamente municipalizada, atendendo a mais de 20 mil alunos e a quase mil professores efetivos, as políticas de carreira de remuneração vem sendo desenvolvidas com mais ênfase a partir do ano de 1999, com a aprovação do primeiro plano de carreira, Lei Municipal nº 003/1999. Esta foi aprovada no intuito de cumprir a legislação nacional do FUNDEF e as DNCD, e embora com vista, a atender as principais necessidades dos professores, estes não foram chamados a participar do projeto de elaboração e aprovação da lei do plano. Por esse motivo, a vigência do PCCS começou em 2002, após vários processos de negociações com os funcionários que culminaram na alteração do PCCS elaborado em 1999.

Com a aprovação do Fundeb em 2006 e do PSPN em 2008, novas diretrizes nacionais de carreira foram aprovadas e o município de Castanhal elaborou e aprovou o novo plano de carreira por meio da Lei Municipal nº 026/2012. Nesse novo momento histórico, a categoria dos professores já organizada em sindicato participaram mais ativamente das discussões que culminaram na elaboração e na aprovação do PCCR.

Para tentar responder a pergunta que originou o trabalho analisamos os seguintes eixos constantes nos planos de carreira: 1) forma de ingresso, 2) estrutura dos cargos e amplitude da carreira, 3) formas e critérios de progressão na carreira, 4) composição da jornada, 5) incentivo à qualificação profissional e 6) composição da remuneração.

No que tange a forma de ingresso na carreira do município de Castanhal-PA, o PCCS/1999 estabelece o concurso público de provas e títulos como um dos princípios básicos, assim como prevê a Constituição Federal de 1988 e as legislações educacionais brasileiras. Porém, o PCCR/2012 não explicita a garantia de acesso por meio de concurso público “de provas e títulos”, mas menciona possibilidade da realização do concurso público por especialidade. Nesse aspecto há divergência com a lei federal, pois o quantitativo de contratação de temporários é superior quando comparado aos efetivos, de modo que ao longo da série analisada observou-se o aumento do número de profissionais temporários.

A estrutura dos cargos no magistério de Castanhal-PA constituiu-se em dois momentos distintos. O PCCS/1999 considerou quatro cargos com suas respectivas formações (professor auxiliar, PEB I, PEB II e PEB III), contudo, destes apenas os PEB eram efetivos e possuíam movimentação na carreira, o que se justifica pelo fato de que o professor auxiliar não fazia jus as mesmas prerrogativas constantes na carreira. Já o PCCR/2012, para atender as DNCD, o FUNDEB e o PSPN, estabeleceu o cargo único de professor com formação em nível superior e enquadrou os profissionais efetivos do plano anterior. Nesse aspecto, o PCCR atende à legislação nacional que recomenda o ingresso do professor com a formação mínima de nível superior.

Para a amplitude da carreira do magistério, o documento da OIT/UNESCO considera o tempo máximo de remuneração na ativa por 15 anos; porém, a legislação brasileira não define o tempo máximo de carreira, cabendo aos estados e municípios a autonomia para definir a duração da carreira do professor. O município de Castanhal-PA estabeleceu, nos dois planos de carreira, a amplitude da carreira em até 35 anos de para se chegar à última classe e 40 anos para o fim da carreira no magistério público.

Assim, a amplitude da carreira do magistério da rede pública municipal de ensino apresentada nos dois planos de carreira não favorece a chegada dos professores ao final carreira previsto, pois, as professoras para podem aposentar-se aos 25 anos e os professores aos 30 anos de tempo de serviço, conforme instituído na legislação da previdência social brasileira. Neste aspecto há divergência entre o estabelecido nacionalmente e em nível municipal

Os planos (PCCS/1999 e PCCR/2012) estabelecem a movimentação na carreira de forma horizontal com interstício de 5 anos de efetivo exercício, com base na avaliação de desempenho e a qualificação profissional por cursos e exames. A movimentação vertical é prevista no PCCS/1999 por meio de concurso público de provas e títulos, enquanto que o PCCR/2012 por possuir cargo único de professor não apresenta evolução na carreira pela obtenção de títulos, mas prevê gratificações por cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. O PCCS/1999 por possuir mais de um cargo admitia progressão vertical, fato que não ocorre no PCCR/2012 que possui cargo único. Com isso destaca-se que a ausência de progressão vertical desvaloriza o professor, pois um professor com pós-graduação permanecerá na mesma classe que os demais, diferenciando-se apenas em contracheque, uma vez que este receberá a gratificação por titularidade, a qual será calculada mediante seu vencimento base.

A composição da jornada de trabalho dos professores, tanto em âmbito internacional quanto nacional, associa-se a elementos que interagem nas condições de trabalho, a exemplo da hora-atividade. A recomendação da OIT/UNESCO não sinaliza para a composição da jornada máximo ou mínima, mas cita a necessidade de ser dividida em hora-aula e hora atividade, e deve-se levar em consideração o quantitativo de alunos e turmas.

Por sua vez, a legislação brasileira que instituiu o piso salarial, recomendou que a jornada de 40 horas semanais ou 200 horas mensais, reservassem 1/3 destinada a hora-atividade e 2/3 a hora-aula.

No PCCS/1999 era prevista a jornada de 125 horas mensais e fixado o percentual de 20% dessa jornada para a hora-atividade. O PCCR/2012 define que a composição da jornada de trabalho dos professores pode variar de 20 a 40 horas semanais, ou seja, de 100 a 200 horas mensais, desde que seja distribuídas em hora-aula e hora-atividade e em comum acordo com a proposta pedagógica da unidade de ensino, e fixa o percentual de 20% da jornada para hora-atividade em 2013 e 30% a partir de 2014. Com isso, é possível encontrar professores com as

mais diferentes jornadas, uma vez que não se define um padrão único de jornada e o plano remete a escola o cumprimento da Lei do PSPN.

Conclui-se, portanto que em ambos os planos existe a previsão de tempo incluído na jornada de trabalho para preparação e planejamento de aulas na base de 20% até 2013 e de 30% a partir de 2014. Isso nos leva a inferir que a composição da jornada de trabalho dos professores de Castanhal-PA fica muito próxima do que recomenda a lei do PSPN que estipula 33,3% de tempo livre para a hora-atividade.

O incentivo a formação como qualificação profissional é o elemento mais presente nos documentos, seja no internacional ou nos nacionais, e esta é considerada como aspecto necessário a progressão na carreira e na remuneração. Tanto a Lei do Fundef quanto a Lei do Fundeb incentivam a formação dos professores. O Fundef reservava aporte financeiro para a formação inicial; o Fundeb para a formação continuada. Assim, o PCCS/1999 estabeleceu o percentual de 50% como incentivo à qualificação de escolaridade, elemento que não se apresenta no PCCR/2012 por considerar que a formação mínima para ingresso no cargo é em nível superior. O incentivo à formação continuada está previsto nos planos de carreira de 1999 e 2012, por meio de programas de: capacitação em serviço, especialização, aperfeiçoamento e atualização profissional. Os incentivos se traduzem em gratificações para a formação obtida em cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A qualificação profissional requer o afastamento parcial ou integral do profissional do exercício de suas funções, nesse sentido a OIT/UNESCO de 1966 e as legislações educacionais, em âmbito nacional e local, preveem a concessão de licenças remuneradas para que o profissional dedique ao aperfeiçoamento. Contraditoriamente, a licença do professor para o aprimoramento em nível de mestrado ou doutorado não foi mencionada no PCCS/1999, já no PCCR/2012 a licença é concedida desde que o curso pretendido seja compatível com a função do cargo exercido pelo servidor e com sua respectiva habilitação. Neste quesito a legislação municipal contempla parcialmente as legislações nacionais.

No que diz respeito à composição da remuneração, este é o eixo mais discutido pelos profissionais e debatido nas elaborações dos documentos legais, pois nela considera-se o valor remuneratório pago a função desempenhada pelo trabalhador.

O PCCS/1999 teve como referência para o vencimento base a jornada de trabalho de 125 horas mensais para os cargos de professores da educação básica até 2008. O PCCR/2012 teve como referência para o vencimento inicial a jornada de trabalho mínima de 20 horas semanais, correspondente a 100 horas mensais para o cargo único de professor .

A Prefeitura Municipal de Castanhal-PMC mesmo na vigência do primeiro plano de carreira atendeu já vinha pagando vencimento proporcional ao PSPN. A partir da implementação do PCCR/2012, o vencimento passa apresentar percentual acima do PSPN, visto que a formação inicial dos professores é de nível superior e o PSPN prevê piso para professores com ensino médio. Nesse aspecto, a legislação municipal de Castanhal-PA coloca-se compatível com a legislação nacional do Fundeb e do PSPN. Outro componente do vencimento de muita importância é representado pelo acréscimo de 5% entre as classes consecutivas (A a H), em função de tempo de serviço a cada 5 anos, presentes em ambos os planos. Esse elemento se configura de maior impacto na remuneração, porque é incorporado ao vencimento, que incide nas demais gratificações e adicionais. O valor pago como vencimento acrescido do percentual da classe ao qual o professor está inserido incidirá em sua aposentadoria.

Quanto às vantagens e gratificações previstas nos planos de carreira do magistério de Castanhal-PA (PCCS/1999 e PCCR/2012) houve pouca mudança nos tipos e percentuais. As mudanças ocorreram apenas nas gratificações por obtenção de titularidade em formação continuada *Lato e Stricto Sensu*, pois o PCCS/1999 considerava 10% para a especialização, 15% para o mestrado e 20% para o doutorado e no PCCR/2012 aprovaram-se os percentuais de 10%, 20% e 30%, respectivamente. Neste aspecto, observa-se que o novo plano de carreira, quanto instrumento, vem incentivando a formação em nível de mestrado e doutorado, no entanto tal incentivo, na prática tem pouco impacto nos investimentos, visto que não chega a 2% o número de mestres na rede municipal e não há registro de nenhum professor com doutorado, fator em é possível considerar o não incentivo à qualificação quando se trata dos requisitos para a liberação do profissional, visto que a gratificação remuneratória acrescida do *status* são os principais pontos de incentivo.

O PCCR/2012 determina o percentual de 20% para os profissionais com exercício de docência em sala multifuncionais, elemento que não foi ponderado no primeiro plano de carreira, justificado pela legislação nacional não mencionar as diferentes modalidades da educação básica.

Desta forma, foi possível verificar que os valores obtidos pela receita municipal e aplicados pela PMC na educação, mais precisamente com o pagamento dos profissionais do magistério, foi superior ao percentual mínimo sugerido pela política de fundos, característica que implica na consideração de que a rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA tem

investido na valorização dos profissionais da educação, por meio de planos de carreira e remuneração.

O quantitativo de docentes por tipo de contratação, pois no período de 2011 a 2017 este apresentou uma estabilidade no número de concursados ou uma elevação na quantidade de temporários, o que reflete na desvalorização do magistério, uma vez que os profissionais contratados não possuem estabilidade, jornada de trabalho e nem plano de carreira, e se submetem as condições precárias de trabalho ditadas pelas regras dos representantes políticos, as quais se contrapõem as lutas da categoria, quanto efetivos profissionais da educação em busca de valorização.

Assim, foi possível observar que, apesar da materialização dos elementos que constituem um plano de carreira do magistério, a questão da valorização do professor é algo subjetivo, ou seja, há diferentes formas de compreender a valorização, tais como: melhores condições de trabalho, carreira estruturada, remuneração condigna, jornada de trabalho diferenciada, adequada infraestrutura de trabalho, gozo de todos os direitos, dentre outros. Contudo, neste estudo a temática da valorização estava voltada, sobretudo, para a estrutura da carreira e a composição da remuneração da profissão docente, enquanto política local da rede pública municipal de ensino de Castanhal-PA constituída mediante diversos debates entre a categoria, os representantes políticos e a sociedade civil.

Em síntese, ressalta-se que, os aspectos relacionados à elaboração dos planos de carreira dos profissionais da educação do município de Castanhal-PA, quanto instrumentos de valorização, buscaram atender as recomendações previstas nas legislações educacionais brasileira, especialmente a política de fundos e a Lei do PSPN em consonância com as suas peculiaridades locais, mediadas pela atuação da organização de professores que paulatinamente foi despertando para a importância política de seu papel em prol de sua valorização. Por fim é importante destacar que a valorização dos profissionais do magistério vai além da materialização de leis, ela requer a efetividade prática de seu cumprimento, ponto que não foi possível alcançar neste estudo.

De modo geral, considera-se que a valorização dos profissionais da educação, principalmente dos professores, requer um compromisso de toda sociedade no sentido de recuperação do reconhecimento social, que estes profissionais deveriam possuir, pois cabe ao professor formar cidadãos para atuarem nas demais profissões, muitas vezes com maior prestígio e reconhecimento que a dele. Fato que não parece justo e requer maior atenção do poder público e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza; BALZANO, Sônia. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**. Brasília: PRASEM, 2000.

_____. Carreira do Professor. **Revista Técnica CNM**, p. 57-80, 2013. Disponível em: www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/06102016_Carreira_do_Professor_1.pdf. Acesso em: 23/01/2018.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 143, p. 606-639 mai/ago, 2011.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do Capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29/01/2018.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. Apresentação. IN: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo *et.al.* 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul/set, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.030>. Acesso em: 29/01/2018

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de; FRANÇA, Magna. A Valorização do Magistério: Implicações da Política Educacional.. In: **VI Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PB - ANPAE Nordeste**, João Pessoa – PB, 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. IN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, Out. 2005.

_____. Quem acredita que o PNE e o CAQ vão ser implantados. IN: CRUZ; Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Org.). **Gestão da política nacional de educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2017.

BARROS, Osimar da Silva. A “**cidade modelo**”: Reforma urbana, conflitos sociais e o discurso de progresso em Castanhal (1960-1987). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, PA, 2014, p. 285f.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul/set, 2010.

_____. AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa – Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul/dez, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2013.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26/08/2017.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm>. Acesso em: 26/08/2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26/02/2018.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9424.htm>. Acesso em 26/05/2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03/1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 25/05/2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional Educação (PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20/04/2017.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 10/04/2017.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 15/04/2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 25/05/2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional Educação (PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20/04/2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva Internacional. São Paulo: ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BUENO, Ederson nunes; PERGHER, Calina Jordânia. Analisando a trajetória dos fatores de ponderação estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 6, 2017.

CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Maria Neusa de. Descentralização/Municipalização do Ensino no Estado da Bahia: Aspectos políticos-institucionais e administrativos. IN: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CAMARGO, Rubens; JACOMINI, Márcia. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: Algumas demarcações legais. **Revista Educação em Foco**, ano 14, p. 129-167, jul. 2011.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (Equipe de trad. PPCCAMP). 2ª ed., Campinas: Papyrus, 1988.

CASTANHAL. **Lei Municipal nº 003, de 04 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre a modificação da estrutura de cargos e remuneração, estatuto dos servidores públicos, do magistério e o gerenciamento previdenciário do município; e determina outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/editais/leismunicipais/leimunicipal003991999.pdf>>. Acesso em: 09/07/2016.

_____. **Lei Municipal nº 008, de 26 de abril de 2002**. Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 004, de 25 de abril de 2003**. Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 012, de 26 de maio de 2004.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 006, de 09 de maio de 2005.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 002, de 20 de abril de 2006.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Plano Diretor Participativo de Castanhal: 2007-2016.** Núcleo Gestor do Plano Diretor Participativo do Município de Castanhal, Castanhal-PA, Outubro, 2006. Disponível em: <http://www.sedurb.pa.gov.br/pdm/castanhal/PD_CASTANHAL.pdf>. Acesso em: 09/07/2016.

_____. **Lei Municipal nº 005, de 04 de maio de 2007.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 008, de 24 de março de 2008.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Editais de Concurso Público nº 001/2009, 08 de janeiro de 2009.** Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-castanhal-pa-2874-vagas>>. Acesso em: 07/04/2018.

_____. **Lei Municipal nº 004, de 20 de fevereiro de 2009.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 001, de 29 de janeiro de 2010.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 001, de 25 de fevereiro de 2011.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Orgânica do Município de Castanhal.** Revisada em 15 de dezembro de 2010 e publicada no Diário Oficial do Município, edição n. 179. Atualizada até a emenda n. 038 de 29/09/2011. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/lei-organica-municipio.pdf>>. Acesso em 20/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 002, de 12 de março de 2012.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 026/12, 10 de maio de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública municipal de ensino de Castanhal e dá providências correlatas.

_____. **Lei Municipal nº 012, de 01 de abril de 2013.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 013, de 31 de março de 2014.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Estatística Municipal de Castanhal.** Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, 2014. Disponível em: <<http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Castanhal.pdf>>. Acesso em: 11/07/2016.

_____. **Lei Municipal nº 003, de 10 de março de 2015.** Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

_____. **Lei Municipal nº 009, de 07 de junho de 2017.** Altera o Art. 1º da Lei Municipal nº 020, de 04 de setembro de 2017 que Concede Reajuste Salarial ao Funcionalismo Público Municipal: Ativo, Aposentado e Pensionista da Administração Direta e Indireta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/leismunicipais.pdf>>. Acesso em: 19/05/2018.

CASTRO, Francislene Santos; CASTRO, Silvania Uchôa de. Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no estado? **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 11, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 12/12/2017.

CRUZ, Rosana Evangelista. Federalismo e educação: um pacto a se rever. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 65-78, jan./jul., 2012.

DAVIES, Nicholas. Desafios do financiamento em planos de educação. IN: CRUZ; Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Org.). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-1009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 12, p. 677-705, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/06/2018.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar. ABREU, Mariza; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: Fundescola/ MEC, 2000.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindula; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **O processo de elaboração da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões**. ANPED, GT05: Estado e Política Educacional, 33ª Reunião, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 19/05/2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Rodolfo. **As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil**. ANPED, GT05: Estado e Política Educacional, 27ª Reunião, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf>>. Acesso em: 27/01/2018.

FIORI, José Luís. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. **PHISIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FURTADO, Érica L. M.. A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano VI, n. 12, jul. 2008. Disponível em: <faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/.../W5potX6FyEMj3jv_2013-6-28-15-47-24.pdf>. Acesso em: 23/05/2017.

G1-PARÁ. **Professores da rede municipal de Castanhal paralisam as atividades**. 18/05/2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/05/professores-da-rede-municipal-de-castanhal-paralisam-atividades.html>>. Acesso em: 30/10/2017.

_____. **Estudantes e professores ocupam câmara Municipal de Castanhal**. 09/11/2016. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/11/estudantes-e-professores-ocupam-camara-municipal-de-castanhal.html>>. Acesso em: 30/10/2017.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; PICANÇO, Bruno Cordovil; MENDES, Danielle Cristina de Brito. Pacto federativo e o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação: o caso do estado do Pará. **Revista Educação em Foco**, v. 13, n. 15, p. 113-134, jul. 2010. Disponível em: <revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/93>. Acesso em: 07/02/2018.

_____; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire de; MENDES, Danielle Cristina de Brito. A Configuração da Carreira do Magistério Público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério. **Revista Educação em Foco**. v. 15, n. 19, p. 229-256, jun. 2012. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/255>. Acesso em 02/03/2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

GURGEL, Rogério Fernandes; JUNIOR, Luiz de Sousa. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação pública no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 10, 2013.

_____. Uma análise dos planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. IN: CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Valorização docente na educação básica: análise de planos de carreira**. São Paulo: Xamã, 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará e suas relações com a reforma do estado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Belém, PA, 2005, p. 251f.

_____. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2010, p. 376f.

_____. A municipalização do ensino e a democratização educacional no município de Altamira (PA). **Revista Educação em Foco**, ano 15, n. 20, p. 123-144, dez. 2012. Disponível em: revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/116/239. Acesso em: 12/12/2017.

_____. ROLIM, Rosana Maria Gemaque. O financiamento da educação a partir dos Planos de Ações de Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 1, p. 151-169, jan./abr., 2016.

_____. Configurações dos planos de carreira de professores da educação básica em estados brasileiros. IN: CRUZ; Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Org.). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2017.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edição Loyola, 2008.

_____. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos Vieira; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul/dez, 2009.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 10, 2012.

_____. PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro.posições**, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, mai./ago. 2016.

JARDIM, Karolina da Silva Miranda. Reestruturação produtiva e trabalho docente. **Acta Científica**. XXIX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 2013, GT 18: Reestructuración productiva, trabajo y dominación social. Disponível em: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT18/GT18_MirandaJardim.pdf. Acesso em: 06/02/2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2001.

LIMA, Francisco Willams Campos. **Controle social e descentralização na gestão da política educacional de Castanhal-PA**. Tese (doutorado), Universidade federal do Pará, Faculdade de Educação, Belém, PA, 2014, 284 fls.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**. GT 17: Filosofia da Educação, 2009. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 21/03/2018.

MARX, Karl; **O capital**. V. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>. Acesso em: 17/06/2017.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo *et.al*. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Valorização do Magistério ou Darwinismo Profissional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011.

MIRANDA, Karolina da Silva. Reestruturação produtiva e trabalho docente: investigação em curso. **Acta Científica XXIX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**, GT 18: Reestruturação produtiva, trabalho e dominação social, 2013. Disponível em: <<http://actacientifica.servicioit.cl/menualastgt.html>> Acesso em: 06/02/2018.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000, p. 317 fls.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Documentos PREAL, Washington, n. 23, p. 1-60, jun. 2003. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf. Acesso em 10/11/2013

MULLER, Pierre; SUREL Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Reconhecimento social do magistério e qualidade na Educação Pública. IN: BRASIL. **Conferência Nacional de Educação: Coletânea de textos**. 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Impressos/ColetaneadeTextos.pdf>> . Acesso em: 22/02/2017.

_____. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: novos marcos aos profissionais da educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 7-8, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento público da educação e seus problemas. IN. OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; SOUZA, Sandra Zakia. Introdução. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Plano de Carreira e Avaliação dos professores: encontros e desencontros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 205-234, abr./jun. 2009.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do *público não estatal* na educação básica brasileira. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**. GT 05: Estado e Política Educacional, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0521.pdf>>. Acesso em: 16/02/2018.

PETRAS, James. **Brasil: o capitalismo extractivo e o grande salto para trás**. n. 186. 29/07/2013. Disponível em: < http://resistir.info/links/links_autor_desde_01jan13.html>. Acesso em 10/01/2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21/05/2018.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

REIS, Neila; DAMASCENO, Alberto. **História e memória educacional na Amazônia: entre portarias e experiências sociais, fragmentos da História da Educação no nordeste paraense**. (Castanhal). Sociedade Brasileira de História da Educação. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/85>>. Acesso em: 06/03/2017.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SIMÕES, Caroline Hardoim. A história de valorização docente da educação básica em Mato Grosso do Sul (1979-1996). **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 10, 2011.

_____. SEVERINO, Jorismary Lescano. Plano de Carreira do magistério de Mato Grosso do Sul e Campo Grande: uma análise da valorização profissional. IN: CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Valorização docente na educação básica**: análise de planos de carreira. São Paulo: Xamã, 2016.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva as educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Anais Eletrônicos. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario>. Acesso em: 24/04/2017

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, Juçara Dutra; VIEIRA, Leda. Valorização profissional: piso salarial e carreira. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 7-8, jan./jun. 2016.

SILVA, Afonso Rodrigues da. **As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Bracarena/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Belém, PA, 2017, p. 205f.

SILVA, Rafael Ferreira da; VASCONCELLOS, Ana Maria de Albuquerque. Responsabilidade socioambiental: uma reflexão das ações adotadas pela agroindústria Bela Iaça no município de Castanhal-Pará. **Movendo Ideias**, v. 18, n. 1, p. 117-130, jan./jun. 2011.

SINTEPP. ATA da Fundação da Associação de Professores de Castanhal-PA, de 28 de outubro de 1982.

_____. ATA da Reunião da Associação de Professores de Castanhal-PA, de 11 de dezembro de 1982.

_____. ATA da Reunião Ordinária de Associação de Professores de Castanhal-PA, de 19 de maio de 1982.

_____. ATA da Reunião da Assembleia Geral Extraordinária da Associação de Professores de Castanhal-PA, de 18 de março de 1989.

_____. ATA da Reunião da Assembleia Geral Extraordinária do SINTEPP-Subsede Castanhal, de 10 de junho de 1989.

_____. ATA da Reunião do SINTEPP-Subsede Castanhal, de 05 de abril de 1992.

_____. ATA da Assembleia do SINTEPP-Subsede Castanhal, de 04 de junho de 1993.

_____. ATA da Reunião da Assembleia Geral da Rede Municipal de Ensino do SINTEPP-Subsede Castanhal, de 22 de maio de 2014.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out/dez, 2011.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. **Revista de administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 897-918, jul/ago, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Recomendação relativa à condição docente**. Aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente Paris, 5 de outubro de 1966. Tradução de Jeanne Sawaya. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2017.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SITES CONSULTADOS:

www.cnte.org.br

www.castanhal.pa.gov.br

cultiveduca.ufrgs.br

www.cut.org.br

www.ibge.gov.br

www.inep.gov.br

www.portal.mec.gov.br

www.planalto.gov.br

www.sintepp.org.br

ANEXOS

Anexo I

TABELA 33: Produções sobre a carreira do magistério nas bases de dados: ANPAE, ANPED, CAPES, Educação em Foco, FINEDUCA, PPGED e RBPAE, de 2007 a 2016

ANO	BASE DE DADOS							
	ANPAE	ANPED	CAPES	Educação em Foco	FINEDUCA	PPGED	RBPAE	TOTAL
2007	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	1	-	1
2009	-	-	3	-	-	1	2	6
2010	2	1	1	1	-	1	-	6
2011	5	2	2	1	1	-	1	12
2012	5	1	2	12	3	1	-	24
2013	4	1	-	-	4	1	-	10
2014	5	-	1	-	8	1	-	15
2015	8	2	2	1	4	2	1	20
2016	3	-	2	-	2	2	-	9
TOTAL	32	7	13	15	22	10	4	103

Fonte: Base de dados da ANPAE, ANPED, CAPES, Educação em Foco, FINEDUCA, PPGED e RBPAE, 2007 a 2016/ Elaborada pela autora.

Anexo II

TABELA 34: Quantitativo de publicações por temática e base de dados de 2007 a 2016

TEMÁTICA	BASE DE DADOS							
	ANPAE	ANPED	CAPES	Educação em Foco	FINEDUCA	PPGED	RBPAE	TOTAL
Carreira do Professor	11	2	6	11	7	5	1	43
Remuneração Docente	20	3	6	1	10	3	1	44
Valorização do Magistério	1	2	1	3	5	2	2	16
TOTAL	32	7	13	15	22	10	4	103

Fonte: Base de dados da ANPAE, ANPED, CAPES, Educação em Foco, FINEDUCA, PPGED e RBPAE, 2007 a 2016/ Elaborada pela autora.

Anexo III

TABELA 35: Castanhal – Estabelecimentos para o Ensino Médio por Dependência Administrativa e Percentual de Instituições, de 2007-2017

Anos	Federal (A)	A/E (%)	Estadual (B)	B/E (%)	Municipal (C)	C/E (%)	Particular (D)	D/E (%)	Total (E)
2007	1	4,8	14	66,7	0	0	6	28,6	21
2009	1	4,2	14	58,3	0	0	9	37,5	24
2011	1	4,2	15	62,5	0	0	8	33,3	24

2013	1	4,2	15	62,5	0	0	8	33,3	24
2015	1	4,0	15	60,0	0	0	9	36,0	25
2017	1	4,2	15	62,5	0	0	8	33,3	24
Δ% 2007-2017	0		7,1		0		33,3		14,3

Fonte: INEP/Censo Escolar/ FAPESPA

Anexo IV

TABELA 36: Castanhal – Número de matrículas por modalidade no Ensino Médio, por Dependência Administrativa, de 2007-2017

Modalidade*	Anos	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Regular	2007	346	10.161	0	920	11.427
	2009	352	10.253	0	1.306	11.911
	2011	340	10.074	0	1.410	11.824
	2013	322	9.072	0	1.525	10.919
	2015	236	8.691	0	1.680	10.607
	2017	202	7.353	0	1.759	9.314
Δ% 2007-2017		-41,6	-27,6	0,0	91,2	-18,5
EJA	2007	0	181	0	186	367
	2009	71	444	0	177	692
	2011	107	867	0	166	1.140
	2013	109	1.047	0	417	1.573
	2015	0	1.114	0	475	1.589
	2017	25	1.165	0	1.727	2.917
Δ% 2007-2017		-64,8	543,6	0,0	828,5	694,8

Fonte: INEP/Censo Escolar

Nota:

*O quantitativo inclui a Educação Especial

Anexo V

TABELA 37: Castanhal – Função docente no Ensino Médio por dependência administrativa e Percentual das Funções, de 2007 a 2017

Função Docente	Anos	Federal (A)	A/E (%)	Estadual (B)	B/E (%)	Municipal (C)	C/E (%)	Particular (D)	D/E (%)	Total (E)
Ensino Médio	2007	39	10,5	240	65,2	0	0	89	24,1	368
	2009	36	8,3	284	65,5	0	0	113	26,0	433
	2011	59	12,7	314	66,3	0	0	100	21,1	473
	2013	46	9,7	357	75,6	0	0	69	14,6	472
	2015	46	8,2	394	70,3	0	0	120	21,4	560
	2017	56	10,6	353	67,1	0	0	117	22,2	526
Δ% 2007-2017		43,6		47,1		0		31,5		42,9

Fonte: INEP/FAPESPA

Anexo VI

TABELA 38: Castanhal- Número de turmas no Ensino Médio por dependência administrativa de 2011-2017

Etapa	Anos	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Ensino Médio	2011	9	257	0	35	301
	2013	9	257	0	37	303
	2015	7	247	0	39	293
	2017	7	225	0	40	272
Δ% 2011-2017		-22,2	-12,5	0	14,3	-9,6

Fonte: INEP/Censo Escolar

Anexo VII

QUADRO 07: Castanhal - Conceitos fundamentais nos planos de carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino

PCCS/1999	PCCR/2012	Conceitos Fundamentais
-	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração	Instrumento normativo jurídico que define e regulamenta condições de movimentação dos integrantes da carreira, estabelece linhas ascendentes no processo de valorização dos profissionais com estrutura, organização e definição clara, voltada para o exercício funcional entre profissionais e a administração pública.
Cargo	-	O conjunto de funções substancialmente semelhantes, quanto à natureza das atribuições e quanto ao nível de dificuldade e responsabilidade, agrupadas sob a mesma denominação.
-	Cargo Público	É o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuição e responsabilidade específica e estipêndio correspondente, para ser provido e exercido por um titular.
-	Servidor	Pessoa física, legalmente investida em cargo público, com direitos, deveres, responsabilidades, vencimento e vantagens previstas em lei.
-	Magistério Público	Conjunto de profissionais do magistério, titulares do cargo de provimento efetivo, que exercem atividades de docência e de suporte pedagógico.
-	Função	Conjunto de atribuições de caráter definitiva ou eventual, para serem desempenhadas por um titular de cargo ou por servidores designados, com remuneração ou não.
-	Funções do Magistério	As atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de administração escolar, planejamento, supervisão, orientação educacional e apoio psicopedagógico-social, bem como assessoramento técnico e avaliação de ensino e pesquisa nas Unidades Escolares ou no Órgão da Secretaria Municipal de Educação.
Grupo Ocupacional	Grupo Ocupacional	Conjunto de Categorias Funcionais, reunidas segundo a natureza do trabalho, grau de conhecimentos e afinidade existentes entre eles.
Categoria Funcional	Categoria Funcional	Conjunto de cargos definidos em lei devidamente ocupados por seus titulares com objetivos e afinidades comuns aos princípios da administração pública.
-	Provimento Originário	Ato pelo qual se efetua o preenchimento do cargo público, com a designação de seu titular.
Referência	-	A posição horizontal do servidor na escala de vencimentos
-	Efetividade	Prerrogativa exclusiva do servidor ocupante de cargo de caráter permanente, admitido por meio de concurso público e aprovado no estágio probatório.
Carreira	Carreira	Conjunto de níveis e classes que definem a evolução funcional e remuneratória do servidor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade.
-	Classe	Progressão funcional estabelecendo a amplitude entre os maiores e menores

		vencimentos baseado no tempo de serviço público.
Nível	-	A divisão básica da carreira correlacionada à escolaridade, formação ou habilitação
-	Grade	Conjunto de matrizes de vencimento referente a cada cargo.
-	Evolução Funcional	É o crescimento do servidor na carreira através de procedimentos de progressão.
-	Hora-aula	Tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino-aprendizagem.
-	Hora-atividade	Tempo reservado ao Professor em exercício de docência, cumprido na unidade de ensino, para estudo, planejamento, hora-pedagógica destinada à avaliação do trabalho didático e socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no projeto político pedagógico.
Vencimento-Base	-	A retribuição pecuniária paga ao servidor, cujo valor corresponde a cada nível e referência do cargo.
Remuneração	-	O correspondente ao vencimento-base do cargo efetivo, acrescido das vantagens e referência do cargo.
-	Quadro Permanente	Quadro composto por cargos de provimento efetivo, reunido em grupos e escalonados em classes.
-	Quadro Suplementar	Quadro composto por cargos, não compatível com o sistema de classificação instituído por esta Lei.

Fonte: CASTANHAL/1999/2012 (Elaborado pela autora)

Nota:

-: Conceitos fundamentais que não estão inseridos nos planos de carreira