



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
Linha: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

**JOSÉ MATEUS ROCHA DA COSTA FERREIRA**

**BELÉM – PARÁ  
2018**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

**JOSÉ MATEUS ROCHA DA COSTA FERREIRA**

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE  
ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO – SOME NO PARÁ**

**BELÉM – PARÁ  
2018**

JOSE MATEUS ROCHA DA COSTA FERREIRA

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO – SOME NO PARÁ**

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

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)

---

- F383c Ferreira, José Mateus Rocha da Costa  
Carreira e Remuneração de professores do Sistema de Organização Modular do ensino médio – SOME no Pará / José Mateus Rocha da Costa Ferreira. — 2018  
144 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres
1. Carreira docente. 2. Sistema de Ensino Médio Modular. 3. Remuneração docente . I. Gutierres, Dalva Valente Guimarães, *orient.* II. Título

CDD 320.6098115

---

JOSÉ MATEUS ROCHA DA COSTA FERREIRA

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO – SOME NO PARÁ**

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Banca Examinadora, composta pelos membros:

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dalva Valente Guimarães Gutierrez  
Orientadora/Universidade Federal do Pará

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosana Maria Gemaque Rolim  
PPEGED- UFPA

Prof.<sup>o</sup>. Dr.<sup>o</sup>. Raimundo Luiz Araújo  
Universidade de Brasília - UNB

Aprovada em: 10 de agosto de 2018.

Local de defesa: Sala de defesa do PPGED

À memória de meus pais!  
Aos meus filhos e a minha companheira!  
A todos aqueles que lutaram e cotidianamente lutam em defesa de uma educação pública  
gratuita e de qualidade!

## AGRADECIMENTOS

Foi um longo caminho percorrido, desde o processo seletivo, as disciplinas cursadas, as orientações e os momentos de estudos. Somados a isso tinha a tarefa de dirigir o Sintepp que na condição de um dos coordenadores gerais desta valorosa entidade não poderia me furtar de me dedicar à luta dos trabalhadores em educação; também aos meus familiares, em particular a minha esposa Josiene Rodrigues que por vários momentos teve que assumir a família sem a minha presença e aos meus filhos, que por muitos momentos não pude acompanhá-los na escola e nos momentos de lazer. Agradeço pela paciência e compreensão.

À minha querida Mãe, Maria Virgínia R. da C. Ferreira que também era professora e dedicou sua vida para educar as crianças da rede estadual e municipal de ensino, um agradecimento especial; a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a construção deste trabalho: aos professores e coordenadores pedagógicos que atuam e atuaram no SOME; aos colegas, em geral, que integraram e integram o Grupo de Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), espaço onde estabelecemos momentos significativos de debates e aprendizagem.

Agradeço aos colegas da disciplina de Seminário de Pesquisa, que dispensaram seu tempo em favor de minha orientação coletiva e um agradecimento especial aos colegas que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho: a mestranda Soraya Vargas e o graduando Denys Silva.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação pelos conhecimentos socializados e aos estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação pela relação de debates e conhecimentos compartilhados.

Meus sinceros agradecimentos aos integrantes da banca examinadora, Professora Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim e ao Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Raimundo Luiz Araújo pelas significativas contribuições à pesquisa; a minha orientadora, Professora Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, pela compreensão, dedicação, paciência, humildade e pelas significativas orientações durante todo o período de estudo.

Sou grato aos camaradas da direção do Sintepp e aos colegas que atuam no movimento e que por vários momentos tocaram a luta da educação pública no Pará, preenchendo a lacuna deixada por mim, durante a minha Licença Aprimoramento.

“...O mar escuro trará o medo lado a lado  
Com os corais mais coloridos  
Valeu a pena...  
Sou pescador de ilusões...”

**O Rappa.**

# **CARREIRA E REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO – SOME NO PARÁ**

## **RESUMO**

A presente Dissertação trata da Carreira e da Remuneração dos professores que atuam no Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME do ensino médio na rede estadual de educação do Pará. A leitura do objeto partiu de uma aproximação com o materialismo histórico dialético, na perspectiva de analisar como vem se processando historicamente a carreira e a remuneração dos professores que atuam no Sistema Modular de Ensino Médio – SOME no estado do Pará e quais as justificativas para a diferenciação remuneratória desses professores. A carreira e a remuneração docente são formas de dar materialidade ao conceito de valorização dos profissionais da educação presente na legislação educacional brasileira. Para o processo de investigação utilizou-se a pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Como fontes de informações foram analisadas as leis e decretos estaduais que tratam da carreira e remuneração dos professores da rede estadual do Pará e as que tratam do funcionamento do SOME. Criado no ano de 1980 em quatro municípios paraenses como uma política de interiorização do ensino médio e com sucessiva expansão (em 2017 estava presente em 94 municípios e em 447 localidades), o SOME foi regulamentado somente em 2014, por meio da Lei nº 7.806/2014. Após 37 anos de funcionamento do SOME, em 2017 o governo estadual criou o Sistema de Educação Interativo – SEI como uma ferramenta de ensino a distância a ser implantado nas localidades de difícil acesso, com a perspectiva de substituir o SOME e assim reduzir os custos operacionais da expansão do ensino médio. Em 2018, o SEI substituiu o SOME em 8 municípios e 23 localidades, o que coloca em risco a continuidade/permanência do SOME. A carreira dos professores do SOME é a mesma dos demais docentes da rede estadual que atuam no ensino regular e a movimentação na carreira implica em gratificação processada com base na Classe e no Nível em que o professor está inserido. Desde a criação do SOME, a remuneração dos professores vem sendo diferenciada por meio de gratificação específica, que se iniciou por decretos (Decreto nº 1.837/1993; Decreto nº 390/2003) até a sua regulamentação em lei (Lei nº 7.442/2010 – PCCR, alterado pela Lei nº 7.643/2012). A política de gratificação destinada aos professores do SOME, desde a sua implantação é uma pré-condição do desenho de interiorização do ensino médio como uma política pública. As gratificações de mais de 100% no vencimento base dos professores que atuam no SOME, embora constituam um atrativo, são destinadas para despesas de deslocamento, hospedagem e alimentação, pois os professores geralmente lecionam fora de sua cidade domiciliar, em locais distantes dos centros urbanos e são constantemente privados do convívio com seus familiares. Por essas características, não permanecem para efeito de aposentadoria e licenças. Nesse aspecto, tais incentivos remuneratórios previstos na carreira não representam efetivamente valorização docente.

Palavras-chave: Carreira docente; Sistema de Ensino Médio Modular; Remuneração docente

## ABSTRACT

### CAREER AND REMUNERATION OF TEACHERS OF THE MODULAR ORGANIZATION SYSTEM OF HIGH SCHOOL - SOME IN PARÁ

This dissertation deals with the Career and Remuneration of the teachers who work in the Education System of Modular Organization – SOME of Higher Education in the state education network of Pará. The reading of the object started from an approximation with dialectical historical materialism in the perspective of analyzing how the career and the remuneration of the teachers who work in the Education System of Modular Organization – SOME - in the state of Pará have been processed, and what are the justifications for the remuneration differentiation of these teachers. Career and teacher remuneration are ways of giving materiality to the concept of appreciation of education professionals present in Brazilian educational legislation. For the investigation, process were used documentary research and semi-structured interviews. As sources of information were analyzed the laws and state decrees that deal with the career and remuneration of the teachers of the state network of Pará and those that deal with the functioning of SOME. Created in 1980 in four municipalities of Pará as a policy of interiorization of high school and with successive expansion (in 2017 was present in 94 municipalities and 447 locations), the SOME was regulated only in 2014, through Law No. 7,806 / 2014. After 37 years of operation of SOME, in 2017, the state government created the Interactive Education System (SEI) as a distance education tool to be implemented in hard-to-reach locations, with the prospect of replacing SOME and thus reducing operating costs of high school expansion. In 2018, the SEI replaced SOME in 8 municipalities and 23 locations, which endangers the continuity / permanence of SOME. The career of the SOME teachers is the same as that of other teachers in the state network who work in regular education and the career movement implies in gratification processed based on the Class and Level at which the teacher is inserted. Since the creation of SOME, the remuneration of teachers has been differentiated by means of specific gratification, which was initiated by decrees (Decree No. 1,837 / 1993, Decree No. 390/2003) until its regulation by law (Law No. 7,442 / 2010 - PCCR, as amended by Law 7,443 / 2012). The policy of gratification for SOME teachers, since its implementation, is a precondition of the high school interiorization design as a public policy. The gratifications of 100% on the basis salary for SOME teachers, although attractive, are earmarked for travel, lodging and meals expenses, since teachers usually teach outside their home city, in locations far from urban centers and are constantly deprived of living with their families. For these characteristics, do not remain for retirement effect and licenses. In this aspect, such career-based compensatory incentives do not actually represent teacher appreciation.

Keywords: Teaching career; Education System of Modular Organization; Teaching remuneration

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Imagem 1 – Comparação entre a variação percentual da arrecadação de impostos para MDE e o IPCA..... | 48 |
| Imagem 2 – Mapa do Território Paraense .....  | 65 |
| Figura 1 – Circuito do SOME.....  | 86 |
| Figura 2 – Organização administrativa-pedagógica do SOME .....                                      | 87 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1– Dissertações sobre o SOME por Instituição, Ano e Autor – 1998 a 2016  | 22  |
| Quadro 2 – PARÁ: Legislação que regulamenta a Carreira, a Remuneração e o SOME  | 29  |
| Quadro 3 – Número de entrevistados por Mesorregiões, Microrregiões/Municípios, número de Polos no SOME  | 31  |
| Quadro 4 – Documentos de Alteração da CF/88   | 45  |
| Quadro 5 – Mapa das ações estratégicas da Seduc/PA para o período de 2017 a 2021  | 75  |
| Quadro 6 – URES da Seduc/PA   | 77  |
| Quadro 7– Governadores do Estado do Pará, partido e período de mandato de 1979 – 2017   | 82  |
| Quadro 8 – SOME: Objetivos e fins e critérios de implantação (Lei 7.806/2014)   | 84  |
| Quadro 9 – Municípios, demandas de alunos e Cursos ofertados  | 89  |
| Quadro 10 – Municípios onde a Seduc realizou PSS para implantação do SEI em 2017  | 97  |
| Quadro 11 – Municípios e localidade de implantação do SEI pós-decisão do MPE/PA   | 100 |
| Quadro 12 – Municípios e localidades que implantaram o SEI em 2018  | 100 |
| Quadro 17 – Ingresso na Carreira na Lei nº 7.442/2010   | 103 |
| Quadro 14 – Configuração da Carreira do Magistério Estadual do Pará   | 103 |
| Quadro 15 – Movimentação Horizontal na Carreira do Magistério Público Estadual  | 104 |
| Quadro 16 – Movimentação Vertical na Carreira do Magistério Público no PCCR/2010  | 105 |
| Quadro 18 – Comparativo remuneratório dos professores do SOME com os professores do ensino regular da Seduc em início de Carreira dos anos de 2015 – 2017 | 111 |
| Quadro 19 – Gratificação do SOME: ano, ato legal, percentual de remuneração e base de cálculo   | 113 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Reajuste do PSPN (%), valor do PSPN, INPC (%) e ganho real (%) 2009 a 2017 .....   | 58  |
| Tabela 2 – PARÁ: Índice de Desenvolvimento Humano de 1991 – 2000 – 2010 .....   | 67  |
| Tabela 3 – PIB e PIB <i>per Capita</i> do Brasil e do Estado do Pará de 2002 - 2012 .....   | 67  |
| Tabela 4 – PARÁ: Despesas realizadas por Função de Estado de 2007 a 2017 .....  | 69  |
| Tabela 5 – Receita Líquida de Impostos, Despesas com Educação e Percentual de despesas com educação de 2007 a 2017(Milhares) .....  | 70  |
| Tabela 6 – Pará: Receita Transferida ao Fundeb, Receita Recebida do Fundeb, Complementação da União e Diferença de Receita de 2007 - 2017. (Milhares R\$)                                   | 72  |
| Tabela 7– Pará: Matrícula do Ensino Médio por Dependência Administrativa de 2007 a 2016 ...   | 78  |
| Tabela 8 – Pará: Matrícula Modalidades por dependências administrativas de 1999 a 2017..  | 79  |
| Tabela 9 – Pará – Matrícula no ensino médio na rede estadual, matrícula e percentual de matrículas do SOME de 1999 a 2017* .....  | 92  |
| Tabela 10 – PARÁ: Abrangência do atendimento do SOME por URE no ano de 2017 .....   | 93  |
| Tabela 11 – SOME: Municípios com Termos de Convênio Assinados: 2014 a 2016 .....  | 94  |
| Tabela 12 – PARÁ: Número de professores que atuaram no SOME de 2009 a 2017 .....  | 95  |
| Tabela 13 – Valores de vencimento dos professores e valores de gratificação do SOME em consequência da movimentação horizontal e vertical (2015-2017).....                                  | 107 |
| Tabela 14 – remuneração dos professores do SOME para jornada de 40h em regência, sem titularidades, com base no Decreto nº 1.837 de 28 de agosto de 1993 de 1995 -2001 .....                | 115 |
| Tabela 15 – Composição Remuneratória com 40h de regência dos Professores do SOME: Ano, composição salarial, total de remuneração com base no Decreto Nº 390 de 08 de setembro de 2003 ..... | 117 |
| Tabela 16 – Composição Remuneratória com 40h de regência dos Professores do SOME: Ano, composição salarial, total de remuneração com base na Lei nº 7.442/2010 e na Lei Nº 7.643/2012 ..... | 119 |
| Tabela 17 – Lotação dos professores do SOME com 20% da jornada destinada a Hora Atividade de 1987 - 2013.....   | 123 |
| Tabela 18 – Lotação dos professores do SOME com 25% da jornada destinado a Hora Atividade de 2014 - 2017.....   | 125 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

ANDES - Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil

EC - Emenda Constitucional

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura

FENEN - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

Fundeb - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

Fundef - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GEFIN - Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação

ICED - Instituto de Ciências da Educação

IDESP - Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MDE – Manutenção de Desenvolvimento de Educação

MP - Medida Provisória

MPE- PA - Ministério Público Estadual do Pará

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PCR- Plano de Carreira e Remuneração

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

RLI - Receita Líquida de Impostos

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

Seduc - Secretaria de Educação do Estado do Pará

SEFA - Secretaria de Fazenda do Estado do Para

SEI - Sistema Educacional Interativo

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento e Controle

Sintepp - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **SUMÁRIO**

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>17</b>  |
| <b>1- AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO .....</b>                      | <b>33</b>  |
| <b>1.1 - A Crise Mundial do Capitalismo nos anos de 1970 e suas implicações na organização do trabalho docente no Brasil.....</b>      | <b>33</b>  |
| <b>1.2 - A Reforma do Estado no Brasil e suas implicações para a Política, de Carreira e de Remuneração Docente.....</b>               | <b>42</b>  |
| <b>1.3 - Políticas de Valorização do Magistério Público brasileiro a partir da Década de 1990 .....</b>                                | <b>51</b>  |
| <b>2 - A POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ESINO MÉDIO NO PARÁ: O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO - SOME EM QUESTÃO .....</b>           | <b>62</b>  |
| <b>2.1 – Aspectos históricos, geográficos socioeconômicos do Pará.....</b>   | <b>62</b>  |
| 2.1.1 - Os Recursos financeiros do Estado .....  | 68         |
| 2.1.2 - Organização da rede estadual de ensino e o atendimento a Educação Básica .....   | 73         |
| <b>2.2 - O Sistema de Organização Modular de Ensino.....</b>   | <b>81</b>  |
| 2.2.1 - A luta pela implantação do SOME no Pará: garantir a expansão e o direito ao ensino Médio.....                                  | 88         |
| 2.2.2 - A abrangência do SOME no Pará e O Sistema de Ensino Integrado – SEI: integração ou desintegração do SOME? .....                | 92         |
| <b>CAPÍTULO 3 - A CARREIRA, REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO - SOME .....</b>         | <b>102</b> |
| <b>3.1 – A Carreira do Magistério no Pará a partir do PCCR/2010 e o professor do SOME .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>3.2 – A Remuneração dos professores do SOME .....</b>   | <b>107</b> |
| 3.2.1 – As gratificações pelo trabalho no SOME: trajetória histórica.....  | 113        |
| 3.2.2 – A Jornada de Trabalho dos Professores do SOME e seus impactos na remuneração em retrospectiva .....                            | 120        |
| <b>3.3- A remuneração e as especificidades das condições de trabalho do professor do SOME: moradia, transporte e alimentação .....</b> | <b>126</b> |

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>CONCLUSÃO.....</b>   | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b> | <b>136</b> |
| <b>ANEXO.....</b>       | <b>145</b> |

## INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema relacionado à valorização dos professores, mais especificamente à carreira e à remuneração docente tem origem na minha atuação como representante dos professores da educação básica no período de 2012 a 2015 no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP. Ao acompanhar as demandas do SINTEPP nos municípios sobre o controle social dos recursos públicos (em especial o orçamento do Fundef/Fundeb) e seus efeitos na remuneração do professor, defrontei-me com limitações que me estimularam a aprofundar os conhecimentos sobre temas vinculados ao Financiamento da educação, à carreira e à remuneração do magistério.

O interesse pelo tema da carreira e da remuneração dos professores do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME<sup>1</sup> me foi despertado quando, na condição de representante dos professores, em várias ocasiões presenciei demandas bem típicas desse segmento de professores. Em uma delas, ocorrida na sede da Secretaria de Educação do Pará – SEDUC, acompanhei uma das mobilizações dos professores lotados neste projeto de ensino, no ano de 2003, cujo governador da época era o Sr. Simão Jatene do Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB. Naquele momento, os professores do SOME oriundos de todas as regiões do Estado, denunciavam que a SEDUC estava extinguindo o referido Projeto e devolvendo todos os professores para atuar novamente no ensino regular. Mesmo denunciando as precárias condições de trabalho a que eram submetidos, os professores eram unânimes em pedir a continuidade do SOME.

Tive ainda a oportunidade de compor uma comissão paritária composta por representantes do SINTEPP e do Governo do Estado<sup>2</sup> que tinha a finalidade de formular uma proposta de Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) para os Trabalhadores em Educação da Rede Pública do estado do Pará. Nesse processo, cabia ao SINTEPP coordenar a formulação de uma proposta oriunda dos trabalhadores em educação. Para isso, foram

---

<sup>1</sup> O Projeto SOME teve início em 1980 no governo de Alacid Nunes e vem perdurando até o ano corrente (2017). Trata-se de uma modalidade de oferta do ensino médio em módulos.

<sup>2</sup> Essa comissão foi instituída mediante a Portaria nº 049/2008-GAB/SE, de 04 de setembro de 2008. Representavam o SINTEPP: José Mateus Rocha da Costa Ferreira, Maria da Conceição Holanda de Oliveira, Randel Sales Monteiro, Manoel Cândido da Silva Carneiro Mônica Emília Cunha Ewerton. Representavam o Governo do Estado: Maria do Socorro da Costa Coelho substituída posteriormente por Maria do Socorro Menezes de Oliveira Brasil (Portaria Nº103/2008-GAB), Teodomiro Pinto Sanches Neto, Bernadete de Lourdes Melo Arruda, Samarina de Jesus Minas Marinho e João Batista do Carmo (IOEPA, 2008).

realizados vários seminários<sup>3</sup>, nos quais houve participação significativa de professores do SOME a demarcar as suas reivindicações.

No ano de 2011, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa intitulado “Remuneração de Professores de Escolas Públicas da Educação Básica: configurações, impactos, impasses perspectivas”<sup>4</sup>, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação- GEFIN<sup>5</sup>. A inserção no projeto possibilitou o acompanhamento de discussões diretamente relacionadas à carreira e à remuneração dos professores paraenses e brasileiros, o que me reaproximou da universidade, despertando o interesse em desenvolver estudos acadêmicos mais aprofundados.

Assim, em 2016 participei da seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais com o Projeto intitulado: “O Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará e o Estatuto do Magistério: avanços ou retrocesso” para o qual fui aprovado. Dada a abrangência da pesquisa que tinha como escopo abranger o estudo da carreira e da remuneração dos professores do SOME, da SUSIPE e da Educação Especial, e, avaliando o tempo reservado aos estudos de mestrado que dificultava aprofundar a especificidade de atuação de cada segmento de professores, minha orientadora e eu optamos por focalizar a carreira e a remuneração apenas dos professores do SOME.

A participação na luta dos trabalhadores em educação<sup>6</sup> do estado do Pará e a atuação no GEFIN me possibilitou constatar que a criação de um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração unificado para os profissionais da educação pública do Estado esteve sempre nas pautas de luta dos professores em todos os momentos de enfrentamento com o governo. Além disso, os professores que atuavam no SOME colocavam em pauta a necessidade de

---

<sup>3</sup> No dia 31 de março de 2009, foi realizado o I Seminário do PCCR promovido pela mesa permanente de negociação (SINTEPP e SEDUC) no auditório do colégio Pio X. Em outubro deste mesmo ano foi realizado um seminário organizado pelo SINTEPP para definir uma proposta da categoria.

<sup>4</sup> Essa pesquisa foi financiada pela CAPES/INEP–OBEDUC e teve como objetivo investigar as possíveis implicações do Fundeb e do PSPN para a carreira e a remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica em 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí, Rio Grande Norte, Pará e Roraima).

<sup>5</sup> O Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (UFPA), sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Gemaque Rolim e Vice coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

<sup>6</sup> A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação conceitua todos os funcionários que atuam na escola (professores, especialistas em educação, porteiros, merendeira escolar, agente de porteiro e segurança, inspetores de alunos, operadores de vídeo e computador, preparadores de laboratórios, bibliotecários, secretário e outros auxiliares na administração escolar) como trabalhadores em educação, sendo estes organizados em entidades sindicais própria ou unificada.

regulamentar na Lei de criação do PCCR remuneração diferenciada em função das especificidades de sua atuação. Para esta categoria, a implantação do PCCR deveria valorizar o segmento, propiciando melhores condições de trabalho e remuneração digna. Isto porque, ainda que os professores do SOME recebessem gratificação de deslocamento, tal diferenciação de remuneração não era regulamentada no Estatuto do Magistério (Lei 5.351/1986) ou no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado do Pará (Lei 5.810/1994). Na época, o argumento tanto dos representantes do SINTEP quanto do governo era de que essas leis necessitavam de reformulações para se adequarem às legislações vigentes, as quais apontavam para a necessidade de se criar um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração - PCCR.

Na concepção dos professores, o PCCR deveria propiciar jornada digna de trabalho, carreira progressiva que valorizasse o tempo de serviço e formação docente, a fim de dignificar os trabalhadores em educação. Dentro desse contexto Gatti e Barreto (2009) ressaltam a importância de se considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira, reconhecendo os impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do magistério.

De acordo com Azevedo (2004) luta dos educadores brasileiros para a consolidação de uma educação pública gratuita e de qualidade é histórica, tendo como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>7</sup> de 1932. Vários embates foram travados no Brasil, merecendo destaque a Carta de Goiânia<sup>8</sup>, até chegarmos à Constituição Federal de 1988, a qual, em seu Art. 206, prevê a valorização profissional, por meio de Planos de carreira que sejam constituídos em forma de lei, incluindo o Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público.

O processo de articulação e mobilização dos educadores avançou na discussão e aprovação da Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo art. 67 dessa lei prevê a valorização dos profissionais da educação, assegurados, nos termos dos Estatutos e dos Planos de Carreira do

---

<sup>7</sup> Trata-se de um documento assinado por 26 educadores e intelectuais brasileiros, dentre estes 23 homens e 3 mulheres, com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao Povo e ao Governo”. De relevância na época e até os dias de hoje, repercutiu nacionalmente, na perspectiva de subsidiar propostas para políticas educacionais, uma vez que o sistema educacional brasileiro era fragmentado e desarticulado. Serviu como uma estratégia de ação visando a construção de um sistema educacional (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc122e.pdf>).

<sup>8</sup> A Carta de Goiânia foi considerada como o principal documento político constituído pelos educadores brasileiros na organização de sua participação nos embates durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte. Produto final da IV Conferência Brasileira de Educação- CBE, propunha uma relação de vinte e um princípios a serem escritos no texto constitucional (<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%20a%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>).

Magistério Público, com piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo carga horária e condições adequadas de trabalho.

Ainda no ano de 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional N.º 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentada por meio da Lei N.º 9.424/96 que, dentre outras coisas, garantiu a subvinculação de 15% dos recursos constitucionalmente destinados à educação para o ensino fundamental. O art. 7º da referida lei previa que pelo menos 60% dos recursos do Fundo deveriam ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério que atuavam no ensino fundamental público. Esta legislação vigorou durante dez anos e foi substituída pela Emenda Constitucional N.º 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado, no ano seguinte, pela Lei N.º 11.494/07.

Além de ampliar a vinculação de recursos para toda a educação básica, o Fundeb ampliou também o percentual de 15% para 20% dos impostos que compunham o Fundef<sup>9</sup>. A Lei N.º 11.494/07 em seu artigo 40 responsabiliza os estados, o Distrito Federal e os municípios pela criação e/ou reformulação de Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a garantir remuneração condigna a esses profissionais.

No contexto das lutas da categoria de professores, foi aprovada a Lei nº 11.738/2008 que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, bem como, uma jornada máxima de 40 horas semanais, estabelecendo um percentual máximo de 2/3 para a interação com alunos e no mínimo 1/3 da carga horária para desenvolver ações inerentes à formação continuada, planejamento, pesquisa, elaboração de avaliações, tempo denominado como hora atividade (BRASIL, 2008).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), imediatamente após a aprovação da Lei que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ao magistério da educação básica, voltou seu foco de atuação no sentido de fazer com que a referida legislação fosse implementada de fato nos estados e municípios brasileiros. Para tanto, a CNTE consolidou um conjunto de ações<sup>10</sup> que perpassou por manifestações públicas na

---

<sup>9</sup> O Fundef caracteriza-se como um fundo de natureza contábil, por consistir, num primeiro momento, na centralização dos recursos, para depois redistribuí-los na proporção do número de matrículas existentes nas respectivas redes de ensino (GEMAQUE, 2004; FARENZENA, 2008). O mesmo conceito se aplica ao Fundeb.

<sup>10</sup> Após a aprovação da Lei nº 11.738/2008, a CNTE formulou vários documentos (boletins informativos e cadernos) visando orientar suas entidades afiliadas para atuarem na formulação/reformulação de PCCR's que atendessem aos dispositivos contidos na referida lei. Também realizou Marchas em defesa do Piso Nacional em Brasília e ciclos de debates que envolvesse o tema em âmbito nacional.

perspectiva de que o governo federal estimulasse a construção de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e/ou reformulação dos existentes para adequar à nova legislação vigente junto aos entes da federação brasileira. A intenção era também a de que a União produzisse novas diretrizes para a carreira e remuneração docente, com vistas a subsidiar os trabalhadores em educação na luta pela criação dos novos Planos de Carreira (CNTE, 2007; 2010).

A partir deste cenário, em 2010, após extenso processo de enfrentamentos entre o governo estadual e o sindicato de professores, o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração-PCCR, dos Profissionais em Educação do estado do Pará (Lei 7.442/10) foi aprovado, no Governo de Ana Júlia Carepa do Partido dos Trabalhadores – PT. A implementação ocorreu apenas a partir de setembro de 2011, pelo então governador do Pará, Simão Jatene, do PSDB. Trata-se de uma legislação que atingiu cerca de 40 mil trabalhadores em educação da Rede Pública Estadual incluindo ativos e inativos, ocupantes do grupo do magistério e de funcionários técnico-administrativos.

Os professores do SOME, por meio do PCCR regulamentaram em lei a gratificação existente e dobraram sua remuneração, o que impulsionou maior atrativo para que muitos buscassem suas lotações nesta “modalidade de ensino”, visando um melhor salário. Essa assimetria salarial, que vem favorecendo financeiramente um número reduzido de professores do SOME ao longo de décadas em detrimento da ampla maioria que atua no ensino regular, tem causado inquietações em boa parte dos seus pares<sup>11</sup>, pois alguns não têm clareza dos motivos de tal diferenciação, visto que os estudos desenvolvidos sobre carreira e remuneração docente da educação básica no estado Pará e sobre o SOME não abordam a problemática trabalhada nessa dissertação.

Nessa perspectiva, levantamos as produções (Dissertações e Teses) 2000 a 2016 constantes no banco de dados da CAPES que trataram especificamente sobre o SOME do Pará, uma espécie de estado da arte<sup>12</sup>, demonstradas no quadro 1, a seguir:

---

<sup>11</sup> Essas informações foram obtidas por ocasião das diversas discussões das quais participei na condição de membro da diretoria estadual do Sintepp, sobre pautas salariais dos docentes da rede estadual de ensino em Assembleias e Seminários realizados pelo referido sindicato dos trabalhadores em educação.

<sup>12</sup> Os estudos relativos ao "estado da arte" podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando 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).

**Quadro 1– Dissertações sobre o SOME por Instituição, Ano e Autor – 1998 a 2016**

| Instituição | Ano  | Título   | Autor                               |
|-------------|------|--|-------------------------------------|
| UFPA        | 1998 | O Lado Instituinte das Políticas Públicas de Educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998.                   | NETO, João Gomes Tavares            |
| UÉVORA      | 2010 | Processo de Ressignificação Docente na Educação Básica: experiência sócio – educacionais vivências do ensino modular no Pará <sup>13</sup> .               | COSTA, Marina de Sousa              |
| UNITAU      | 2010 | O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o Desenvolvimento Educacional do Município de Abaetetuba                                  | QUEIROZ, Aldeíse Gomes              |
| UCB         | 2010 | Elementos Administrativos Pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores.   | OLIVEIRA, Rosivânia Maciel          |
| UEPA        | 2013 | Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará.                         | BRAYNER, Conceição de Nazaré Moraes |
| UFPA        | 2015 | O SOME NA COMUNIDADE DE TARTARUGUEIRO EM PONTA DE PEDRAS/PA: entre o legal e o real observado.   | SILVA, Enely Tavares da             |
| UFPA        | 2016 | No Espelho do Rio o que Reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves- Pará | RODRIGUES, João Marcelino Pantoja   |

Fonte: UFPA 1998 *site* do NAEA; UÉVORA 2010 acesso no site: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11849>; UNITAU acesso no site <http://www.unitau.br>; UCB 2010 acesso no site <http://www.ucb.br/>; UEPA acesso no site <http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0102.pdf> e UFPA (2013,2015 e 2016) acesso no site <http://ppgedufpa.com.br/>. Elaborado pelo autor.

Neto (1998) analisou a expansão das oportunidades de ensino básico para os municípios do interior do Estado do Pará no período de 1980 – 1998 e concluiu que o projeto SOME opera com relativa margem de autonomia, na confluência das políticas públicas de educação no Pará.

O estudo Costa (2010) analisou as experiências vivenciadas pelos professores do projeto SOME, intercambiando experiências sócio-educativas materializadas na profissão docente. A pesquisa sinalizou que as razões pedagógicas dos professores que os sustentam no projeto modular articulam-se com uma variedade de experiências pessoais e profissionais que redimensionam o tempo todo, suas bases de conhecimentos, saberes e práticas. Queiroz (2010) analisou de que forma as estratégias desenvolvidas no SOME contribuíram para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba, no Estado do Pará e concluiu que os principais fatores que justificam a contribuição do SOME para o desenvolvimento educacional na cidade de Abaetetuba são possibilidades de aumento de escolaridade, maiores perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e consequente geração de renda.

Oliveira (2010) investigou a percepção que os atores - diretores, coordenadores pedagógicos, professores, egressos e membros da comunidade – do SOME, desenvolvido no

<sup>13</sup> O Acesso a essa obra ocorreu por meio de uma das professoras que atuaram no SOME.

Pará, possuem sobre os elementos administrativos e pedagógicos do Programa. A pesquisa foi realizada em três escolas peculiares localizadas na zona rural de dois municípios– planalto, várzea e ribeirinha. O estudo constatou grande relevância ao SOME por expandir o ensino médio para áreas rurais, com professores qualificados, oportunizando a mobilidade social dos egressos, porém, enfrenta problemas estruturais nas redes físicas das escolas como transporte e merenda escolar, além de questões cruciais no âmbito da gestão, ausência de suporte técnico-pedagógico e, principalmente, quanto ao descumprimento do calendário escolar por dois motivos: o insuficiente número de professores e por ausência e falta injustificadas de docentes às aulas. SUGESTÃO: o insuficiente número de professores ausentes com faltas justificadas.

A dissertação de Brayner do ano de 2013 aborda um Estudo de Caso que tem como lócus a Escola Municipal Álvaro Vargas de Araújo, que se localiza na Vila de Boa União – Igarapé Mirim/PA e acolhe o sistema modular de ensino médio – SOME, compartilhando a gerência do projeto com a Escola Sede da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. O estudo se fundamenta num referencial teórico e na perspectiva histórico-crítica, partindo da premissa de que o SOME se relaciona com a educação do campo. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários, aplicados aos alunos e professores do SOME. Os resultados revelam a preocupação dos professores com as taxas de evasão no Sistema e a necessidade de garantir o acesso dos jovens ribeirinhos à escolarização e conclusão da educação básica, além disso, os alunos apontam para perspectivas de trabalho ou continuidade de estudos.

O estudo de Silva (2015) analisa processos atuais de implementação do ensino médio na comunidade Tartarugueiro, município de Ponta de Pedras, região do Marajó, estado do Pará, o qual foi implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Metodologicamente, o texto baseou-se em pesquisa de campo de natureza qualitativa e em levantamento bibliográfico e documental. Foram realizadas entrevistas abertas e semiestruturadas e observações *in loco* na própria comunidade, objeto da investigação. A conclusão geral alcançada foi a de que, apesar das dificuldades e problemas para a sua implementação, o SOME, é uma possibilidade de aumento de escolaridade com perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e acesso para o Ensino Superior, principalmente por conta da cota de remanescentes de quilombolas para sujeitos da comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras, no Pará.

A pesquisa de Rodrigues (2016) intitulada “No Espelho do Rio o que Reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos

no município de Breves- Pará” analisa, a partir das percepções de egressos do ensino médio, contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves – Pará, perante as necessidades e expectativas dessa população jovem. A pesquisa foi desenvolvida em uma base qualitativa, tendo como lócus a vila Mainardi, comunidade pioneira na oferta do SOME no meio rural brevense. Como principal instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, cujos dados foram tratados à luz da análise temática de conteúdo.

A investigação foi desenvolvida nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, especialmente as categorias da contradição, totalidade e historicidade. O estudo apontou as limitações centrais do SOME, dentre elas: o descumprimento do calendário escolar, a dificuldade de garantir a permanência do aluno no ensino médio, o sentimento de exclusão desencadeado por fatores relacionados, por exemplo, à fragilidade infra estrutural e à forma de organização do sistema, a inadequação do sistema à realidade do jovem do campo, a inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo.

Esta pesquisa revelou que o SOME reproduz o dualismo que perpassa historicamente o ensino médio. Por um lado, transfere fragmentariamente para o campo um modelo de ensino da cidade sem buscar contemplar as especificidades do local e do público a quem se destina. Esse dualismo caracteriza uma ausência de identidade pedagógica própria. Por outro lado, ao mesmo tempo em que mostraram o descompasso da experiência do SOME em relação às necessidades de formação da juventude campesina, quanto ao ensino médio, as contradições da realidade estudada fizeram emergir elementos que apontaram para a afirmação da importante contribuição do SOME como única alternativa viável de acesso ao ensino médio para grande parcela desse público.

As dissertações encontradas em âmbito nacional, sobre o SOME, de 1998 a 2016, foram em número de cinco. Destas, duas foram realizadas pela Universidade Federal do Pará – UFPA, uma pela Universidade do estado do Pará – UEPA, uma pela Universidade de Taubaté – UNITAU (SP) e uma pela Universidade Católica de Brasília – UCA. e uma Universidade de Évora – UÉVORA. A análise destes estudos nos permitiu verificar que a maioria deles se ocupou de verificar o funcionamento do SOME em alguns municípios do Pará. Nenhum deles se preocupou em analisar a carreira, a remuneração e as condições de trabalho dos professores que atuam no SOME, levando o ensino médio aos locais mais distantes da Amazônia, o que evidencia o ineditismo do estudo ora proposto.

Sendo assim, apresentamos como pergunta central para essa pesquisa a seguinte: Como vem se processando historicamente a Carreira e a Remuneração dos professores que

atuam no Sistema Modular de Ensino Médio – SOME no estado do Pará e quais as justificativas para a diferenciação remuneratória desses professores? Na tentativa de responder a essa questão, se faz necessário responder a outras, de caráter mais específico, tais como: Quais as políticas relacionadas à carreira e à remuneração de professores da educação básica no Brasil e no estado do Pará? Como se deu o processo de criação e desenvolvimento do SOME no contexto das lutas por políticas de garantia do direito de acesso ao ensino médio no estado do Pará? Quais condições e argumentos contribuíram para que os professores do SOME conquistassem remuneração diferenciada em relação aos demais professores da rede estadual ao longo dos anos, desde a sua criação? Como se deu o processo de regulamentação de diferenciação remuneratória aos professores que atuam no SOME? Quais as especificidades inerentes à condição de trabalho dos professores que atuam no SOME que podem estar relacionadas à diferenciação de sua remuneração?

Com base nesses questionamentos nos propusemos a analisar a Carreira e a Remuneração dos professores que atuam no SOME, na perspectiva de compreender os argumentos, os motivos e as condições que propiciaram remuneração diferenciada a esses professores. Tendo em vista o objetivo geral, levamos em conta outros objetivos específicos, quais sejam: Analisar historicamente a política de carreira e remuneração dos professores da educação básica no Brasil e no estado do Pará, analisar o processo de criação e desenvolvimento do SOME no contexto das lutas por políticas de garantia do direito de acesso ao ensino médio, identificar as regulamentações que propiciaram alterações de remuneração aos professores que atuam no SOME desde a sua criação e analisar as condições que contribuíram para que os professores do SOME tenham conquistado remuneração diferenciada em relação aos demais professores da rede estadual ao longo dos anos.

### **Fundamentação Teórico-Methodológica**

Para respondermos aos questionamentos levantados neste estudo e chegarmos aos nossos objetivos, concebemos que nenhuma pesquisa deve proceder pela perspectiva “meramente” técnica ou de roteiros técnicos para a compreensão/análise do objeto de estudo que se propõe a investigar. Além da delimitação técnica se faz necessário delimitar nossa concepção de ciência, de sociedade e de homem, com o intuito de não corrermos riscos de superficialidade nas análises e do ecletismo intelectual, nos dias atuais (TRIVIÑOS, 2009; FRIGOTO; 2008). Para Freitas (1995, p.73), a necessidade dessa delimitação parte da premissa

de que sobre a “[...] definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”. Sendo assim, optar por uma teoria do conhecimento é seguir um caminho “lógico” de estudo, que deverá movimentar o pensamento. Isso significa refletir sobre a realidade experienciada/vivida, ou seja, os dados empíricos (o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista para o pesquisador) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), se chegar ao concreto pensado, tal como pontua Nosella (2010):

“Análise concreta”, ou seja, o procedimento que permite apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento: o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado (NOSELLA, 2010, p. 15).

Ao mesmo tempo, ao estudarmos carreira, remuneração e condições de trabalho dos professores que atuam no SOME em comunidades distantes dos centros urbanos (zona rural, ribeirinhos, indígenas e quilombolas), torna-se imprescindível que nos apropriemos da teoria que envolve essas terminologias que compõem o objeto, pois ela tem um papel significativo, bem expressado por Neto (2011):

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for do objeto (NETO, 2011, p. 20-21).

Para responder às questões que norteiam a pesquisa, propomos a aproximação teórica ao método materialista histórico-dialético. Sendo assim, assumimos contraposição à falácia da neutralidade científica nas ciências sociais, em concordância com o que discorre Frigotto (2008), na tese do monismo materialista, ao afirmar que: “a ciência do social é uma ciência não neutra. A ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe. Nesse sentido, o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta” (p.84). Na sociedade capitalista, o conhecimento se torna mais do que nunca instrumento de possibilidade de emancipação, visto que são as próprias condições materiais excludentes que limitam as possibilidades humanas, como afirma Marx (2008)

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47).

Isso significa dizer que a carreira e a remuneração percebida aos professores do SOME ao logo de mais de três décadas de existência no Pará não se dão no vazio, mas em condições determinadas, que expressam as contradições típicas da sociedade de classes existentes no Estado e suas correlações de forças, marcados por conflitos agrários e a exploração do minério por grandes mineradoras internacionais produzidas pelo capitalismo. E nesse contexto de contradições de classes sociais “Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios (CURY, 1985, p. 30). Deste modo, esta pesquisa está alicerçada na compreensão da realidade ancorada nas categorias analíticas da contradição, totalidade e mediação do materialismo histórico dialético. Quanto a contradição Cury (1985) afirma que:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p.30).

Ressaltamos que o SOME é marcado por diversas contradições, como a forma de ofertar o ensino onde o mesmo se dá em regime modular e difere dos demais alunos que cursam o ensino médio da Seduc de caráter regular durante todo o ano letivo. A relação com a escola também é diferenciada, uma vez que, as aulas são ministradas em espaços pertencentes as prefeituras e ou centro comunitários, não sendo de propriedade do Governo do Estado o que requer um convênio de cooperação técnica entre os entes federados, bem como a gratificação paga pelo Estado apenas aos professores que ministram aulas no SOME. Nosso estudo é desenvolvido pautados nas perspectivas de superar essas contradições inerentes do SOME para o enriquecimento da pesquisa.

Para Lukács (1979), a

[...] totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são a realidade “formas de ser, determinações da existência” elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas, dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto intensivo quanto extensivo (LUKÁCS, 1979, p. 28).

Isso significa que não olharemos o nosso objeto (a carreira e a remuneração do magistério dos professores que atuam no SOME) de forma isolada, baseado apenas nas experiências presentes nas localidades onde são desenvolvidas o ensino médio via SOME, mas articulado à análise dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos em âmbito estadual, nacional, e até mesmo internacional, que possam estar afetando as políticas de oferta do ensino médio nesse formato (modular) e as políticas de carreira e remuneração docente.

Quanto à categoria mediação, segundo Cury (1985):

A mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (1985, p. 44).

Nesse sentido, a mediação assume um papel significativo pois nos ajudará a analisar o SOME permeado por um processo histórico, político e econômico contraditório, buscando compreender a luta das comunidades pelo seu direito à educação. Pela mediação, buscaremos compreender o papel assumido pelas instituições e sujeitos empenhados na superação dos problemas existentes ou ainda, aqueles que vêm apontando caminhos para a garantia ao ensino formal da população paraense, que vive distante dos grandes centros urbanos e desassistidos por escolas estaduais.

O estudo focalizará a carreira e a remuneração diferenciada que os professores que atuam no SOME recebem desde a sua implantação e em que circunstâncias esse programa vem permanecendo até hoje, atentando para as reformas ocorridas no Estado com relação às políticas educacionais implementadas pelos diversos governos, associado à conjuntura em que estamos inseridos, na perspectiva de compreendermos a totalidade de todo esse processo. Concebemos o Estado como “organismo próprio de grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 1989, p. 50), ou seja, um estado marcado por conflitos entre suas forças presentes na sociedade, constituída de instituições públicas, privadas, complexas e articuladas entre si, marcadas historicamente através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses, mediadas pela correlação de forças entre suas frações de classes vigentes.

Em síntese, os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa ancoram-se na compreensão de que o objeto de estudo não existe isoladamente, mas é produto do tempo histórico em que é engendrado, portanto, em conexão com a sociedade, com a economia, com a política. Desta forma, o estudo da carreira, da remuneração e condições de trabalho dos professores do SOME “[...] é uma construção [teórica] que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida” (MINAYO, 2000, p. 89), ou seja, pela compreensão do conhecimento conceitual, histórico, político, econômico, social do contexto ao qual está inserido.

## Procedimentos metodológicos

Os procedimentos da coleta de informações se darão pela pesquisa documental que, segundo Gil (2008), é compreendida como a pesquisa que se vale de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. As fontes documentais são encontradas em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, dentre outros.

No presente estudo, utilizamos as fontes bibliográficas e documentais que tratam da carreira da remuneração docente e do SOME. No quadro abaixo, apresentamos as principais leis analisadas:

**Quadro 2 – PARÁ: Legislação que regulamenta a Carreira, a Remuneração e o SOME**

| Legislação   | Ementa   |
|--|--|
| Lei nº 5.351 de 21 de novembro de 1986.                | Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Estado do Pará.   |
| Decreto nº 1.837 de 21 de novembro de 1993.            | Regulamenta a gratificação do SOME.  |
| Lei nº 5.810/1994.                                     | Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará.  |
| Decreto nº 390 de 8 de setembro de 2003.               | Regulamenta no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, a gratificação prevista no art.139 da Lei Nº 5.810 e 24 de janeiro de 1994, para os cargos que especifica e dá outras providências.   |
| Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. | Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. |
| Lei nº 7.442/2010.                                     | Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.  |
| Lei nº 7.643, de 12 de julho de 2012.                  | Dispõe sobre a alteração de artigos na Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e na Lei nº 7.047, de 19 de outubro de 2007, que dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências.  |
| Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014.                  | Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências.   |
| Lei nº 8.030, de 21 de julho de 2014.                  | Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará, de que tratam os art. 35 e 28 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010.  |

Fonte: *Sites* do Governo Federal e Imprensa Oficial do Estado do Pará.

Os dados quantitativos do estado (referentes aos recursos destinados para a educação, despesas gastas com educação e a prestação de contas dos recursos do Fundeb) foram

levantados junto ao site da Secretaria de Fazenda do Estado do Para (SEFA), na base de dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), e na Seduc respectivamente. Com relação a matrícula de alunos no ensino médio no estado do Pará, os alunos matriculados no SOME, a quantidade de professores lotados no SOME, a quantidade de municípios/localidades atendidas pelo SOME e os convênios de cooperação técnicas entre o Estado e Municípios foram levantados no portal na Imprensa Oficial do Estado do Pará (IOEPA) e na Seduc.

Realizamos pesquisas de campo por entendermos que:

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p. 53).

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam há mais de 10 anos no SOME, pois, estes têm mais possibilidade de terem vivenciado os três principais momentos de modificação na legislação remuneratória implementada pelo governo estadual aos professores do SOME<sup>14</sup>. A abrangência estadual das entrevistas se fez por meio das Mesorregiões<sup>15</sup> e Microrregiões<sup>16</sup>, sendo dois professores nas duas Microrregiões de maior concentração de localidades que ofertam o SOME (Santarém e Cametá), e um professor nas quatro demais Microrregiões. Entendemos que pelo fato do professor do SOME atuar em quatro localidades geralmente pertencente à mesma Mesorregião durante o ano letivo, e, em decorrência do tempo de serviço, ele passa a conhecer várias localidades onde funciona o SOME. Isto constitui uma das razões porque entendemos ser suficiente entrevistar apenas um professor por Microrregião. Para melhor entendimento apresentamos o quadro 3, a seguir:

---

<sup>14</sup> Ao longo da existência do SOME as gratificações foram regulamentadas pelo Decreto Nº 1.837 de 28 de agosto; Decreto Nº 390 de 08 de setembro, Lei Nº 7.442 de 02 de julho de 2010 e Lei Nº 7.643 de 12 de julho.

<sup>15</sup> As mesorregiões do Brasil foram uma regionalização do território brasileiro em regiões que congregam diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais nos estados brasileiros, que por sua vez se compõe de microrregiões. A mesorregião foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. No caso do Pará existem 6 Mesorregiões, que congregam 22 Microrregiões (IBGE, 2016).

<sup>16</sup> Microrregião são constituídas por municípios limítrofes que constituem uma Mesorregião, sendo definidos pela Constituição Federal de 1988. Sua finalidade é integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual. (IBGE, 2016).

**Quadro 3 – Número de entrevistados por Mesorregiões, Microrregiões/Municípios, número de Polos no SOME**

| Mesorregião       | Microrregião/Município | Nº de Polos | Nº de Professores |
|-------------------|------------------------|-------------|-------------------|
| Baixo Amazonas    | Santarém               | 56          | 02                |
| Marajó            | Gurupá                 | 08          | 01                |
| Nordeste Paraense | Cametá                 | 23          | 02                |
| Sudeste Paraense  | Marabá                 | 12          | 01                |
| Sudoeste Paraense | Altamira               | 06          | 01                |
| Total             | 05                     | 105         | 07                |

Fonte: IBGE e SEDUC. Nota1: Exceto a Mesorregião Metropolitana por não ofertar o SOME.

Justificamos a escolha desses municípios por serem sedes de Microrregiões que detém o maior número de localidades atendidas pelo SOME, dentro das Mesorregiões. A necessidade de entrevistas reside no fato de que há dificuldade de avaliar a relevância da gratificação do SOME diante das especificidades do trabalho dos professores, fato só possível de dimensionar a partir dos próprios professores. Os entrevistados são identificados no texto com o nome de Professor e por meio das sete primeiras letras do alfabeto (A a G), preservando o seu anonimato.

A dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro intitulado “**As Políticas Públicas de Carreira e Remuneração no contexto do capitalismo brasileiro**” aborda as políticas de valorização do professor no contexto da crise estrutural do capitalismo, nos anos de 1970. Avaliam-se as implicações da reforma do estado para o do trabalho docente, bem como, na organização docente, evidenciando as várias facetas do capitalismo e seus desdobramentos com a organização; interagindo com a Reforma do Estado no Brasil e suas implicações docentes. Nesse sentido, partindo do governo FHC, ao analisarmos as reformas orientadas pelo PDRAE, lançado em 1995, passando pelas reformas do PT, nos governos Lula e Dilma, até as reformas do governo Temer, focando sobre suas implicações na Carreira Docente e por fim abordará as políticas de valorização do magistério público brasileiro a partir da década de 1990.

O segundo capítulo intitula-se “**A Política de Expansão do Ensino Médio no Pará: O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME em questão**”, que levanta informações sobre o estado do Pará, tendo como referência os aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos. Também apresenta os recursos financeiros para a educação no estado, situando a política de organização da Educação Básica na rede estadual de ensino, focalizando a matrícula, com destaque para o ensino médio e o organograma da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), para em seguida evidenciarmos sobre a luta pela implantação do SOME a fim de garantir a expansão e o direito ao ensino médio no Pará. Abordaremos a Lei nº 7.806/2014

que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME no âmbito da SEDUC, versando sobre como vem sendo processada a oferta do SOME no ensino médio no Pará.

O terceiro e último capítulo intitulado “**A Carreira e a Remuneração dos Professores que atuam no Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME**”, analisa a Carreira do Magistério no Pará a partir do PCCR/2010, a remuneração dos professores do SOME, e suas gratificações ao longo história e a jornada de trabalho dos professores do SOME, focalizando o seu impacto na remuneração ao longo de sua existência. E por fim, aborda a Remuneração e as especificidades das condições de trabalho do professor do SOME, focalizando a moradia o transporte e a alimentação.

## **1- AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO**

A discussão sobre políticas públicas educacionais que envolvem a carreira e a remuneração dos professores da educação básica, em particular a dos professores que atuam no SOME, implica em uma visão do contexto social, político e econômico, visto que as políticas públicas não ocorrem no abstrato, mas, em condições objetivas, que são contraditórias (PERONI, 2006). Neste sentido, este capítulo aborda o contexto de crise estrutural do capitalismo, suas repercussões na redefinição do papel do Estado como provedor de políticas públicas. Nessa perspectiva, são a organização e a luta do povo brasileiro, em particular dos educadores em prol da redemocratização do Estado brasileiro e a consolidação das leis e normativas educacionais na década de 1980 que impulsionaram as conquistas constituídas na carta magna. Por fim, aborda a reforma do estado no Brasil, na perspectiva de verificar suas possíveis implicações para a política de Carreira e de Remuneração Docente, tendo como referência a valorização do magistério público.

### **1.1 - A Crise Mundial do Capitalismo nos anos de 1970 e suas implicações na organização do trabalho docente no Brasil**

A década de 1970 foi marcada por profundas mudanças. Após um longo período de acumulação de capitais, ocorrido durante o apogeu do fordismo e do keynesianismo, o capitalismo, começou a dar sinais de um quadro crítico, entrando em crise (ANTUNES, 1999). Esta crise, caracterizada como estrutural por vários autores (ANTUNES, 1999; MÉSZÁROS, 2002, PERONI, 2006) por ser funcional ao capitalismo, não está confinada apenas à esfera socioeconômica, mas afeta todo o processo de reprodução do sistema de valores (MÉSZÁROS, 2002) que perpassam as relações sociais. Para tentar superá-la, os teóricos do capital vêm reestruturando-o cotidianamente ampliando seus tentáculos em todas as dimensões da sociedade. Assim, no âmbito econômico, os teóricos do capital fazem ressurgir os ideais liberais ou o neoliberalismo, redimensionam as relações trabalhistas por meio da reestruturação produtiva, no âmbito político a Terceira Via passa a ocupar a centralidade das discussões e as barreiras mundiais são quebradas pela globalização da informação em tempo real, o que permite a financeirização da economia. Todos esses fatores estão inter-relacionados e afetam sobremaneira as feições que o capitalismo passa a assumir no começo de século XXI.

Em relação à globalização da economia, para Hobsbawm (1994), o crescimento da economia mundial tem sido acelerado pelo progresso técnico desde a Revolução Industrial, interligando todas as partes da economia ao sistema global, mas, esse crescimento não se deu de forma homogênea e simultânea em todos os países. Assim, durante o período denominado de Era da Catástrofe<sup>17</sup>, em países que estavam envolvidos nas guerras, porém, encontravam-se longe dos territórios de conflito físico, como os Estados Unidos da América, houve grande crescimento. Segundo esse estudioso, a economia mundial acelerou e se disseminou no período denominado de “Era de Ouro”<sup>18</sup>, uma vez que:

A grade característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores. Contudo, o ímpeto e rapidez do surto econômico eram tais que, durante uma geração, isso não foi óbvio. [...], o ideal a que aspirava a Era de Ouro, embora só se realizasse aos poucos, era a produção, ou mesmo o serviço, sem seres humanos, robôs automatizados montando carros, espaços silenciosos cheios de computadores controlando a produção de energia, trens sem maquinistas. Os seres humanos só eram essenciais para tal economia num aspecto: como consumidores de bens e de serviços. Aí estava o seu problema central (HOBSBAWM, 1995, p. 262).

A tecnologia ocupou a cadeia de produção, quando se confeccionou mercadorias em grande escala e velocidade acentuada ao compararmos com os serviços braçais dos operários, acarretando mudanças nos trabalhos prestados à época, gerando excedente de produção, desemprego e ocasionou a crise dos modelos taylorista/fordista.

O cenário político-econômico vivenciado nos países capitalistas durante as décadas de 1940 e 1960, conhecido como “Estado de Bem-Estar Social<sup>19</sup>”, marcado pelo crescimento econômico, com ampla geração de empregos nos países desenvolvidos e a aplicação de políticas sociais que aglutinavam diversos setores da sociedade (a classe média, os empresários e os trabalhadores assalariados), entra em crise. Com o esgotamento desse modelo, o que se viu foram mobilizações dos trabalhadores, em um cenário de elevação do desemprego, redução do crescimento econômico, desvalorização do dólar, excedente de produtos com alta produção em série e a crise do mercado financeiro. Isso possibilitou o

---

<sup>17</sup> A Era da Catástrofe abrangeu o período marcado pela primeira e segunda guerra mundial, que envolveu todas as grandes potências mundiais (Grã-Bretanha, França, Rússia, Áustria-Hungria, Alemanha, Itália, EUA e Japão e outros), sendo caracterizada como guerra de massas que arrasou os territórios envolvidos nos confrontos, seja de caráter físico e ou humano. Por outro lado, as guerras foram visivelmente lucrativas para a economia dos EUA por estarem distante dos confrontos e pela expansão da produção mais que os outros países (HOBSBAWM, 1995).

<sup>18</sup> A Era de Ouro do capitalismo foi marcado pelo crescimento da economia ocidental que alinhavara suas políticas dando uma roupagem democrática a mesma, ampliando a intervenção do estado na economia. Estas medidas deveriam ser seguidas pelas nações não alinhadas aos comunistas (HOBSBAWM, 1995).

<sup>19</sup> O Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State trata-se de um conceito de autoria de John Maynard Keynes para reestruturar a economia dos países atingidos pela crise de 1929, consiste na intervenção do Estado para injetar recursos na economia, na redução de juros, investimento na criação de empregos e outros.

crescimento de pensamentos contrários aos defensores do Keynesianismo, ou seja, os neoliberais que, para Hobsbawm:

[...] Era uma guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentavam argumentos econômicos. Os Keynesianos afirmavam que altos salários, pleno emprego e o Estado de Bem-estar haviam criado a demanda de consumo que alimentara a expansão, e que bombear mais demanda na economia era a melhor maneira de lidar com depressões econômicas. Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim permitindo que os lucros, verdadeiro motor do crescimento econômico numa economia capitalista, aumentassem [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 399).

Na visão dos neoliberais, para avançar no crescimento econômico e na geração de riqueza, faz-se necessário não apenas melhorar os indicadores econômicos (deflação, lucros, empregos), mas também enfraquecer o movimento sindical, o qual, para Anderson, tem repercussão na dinâmica do movimento sindical a partir da década de 1980, como afirma:

A razão principal dessa transformação foi, sem dúvida, a derrota do movimento sindical, expressado na queda drástica do número de greves durante os anos 80 e numa notável contenção dos salários. Essa nova postura sindical, muito mais moderada, por sua vez, em grande parte era produto de um terceiro êxito do neoliberalismo, ou seja, o crescimento das taxas de desemprego, concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente. A taxa média de desemprego nos países da OCDE, que havia ficado em torno de 4% nos anos 70, pelo menos duplicou na década de 80. Também este foi um resultado satisfatório. Finalmente, o grau de desigualdade – outro objetivo sumamente importante para o neoliberalismo – aumentou significativamente no conjunto dos países da OCDE: a tributação dos salários mais altos caiu 20% em média nos anos 80, e os valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais rapidamente do que os salários (ANDERSON, 1995, p.6).

Para Antunes (2002), esse processo aflorou no final dos anos de 1960 e o início dos anos de 1970, já se configurando como a crise estrutural do capital que perdura até os dias de hoje, fazendo com que o capital sofra vasto processo de reestruturação para manter-se hegemônico, modificando o meio produtivo. Para Harvey (2008) esse novo momento econômico implicou em um novo paradigma, a acumulação flexível. Para esse autor, a acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Esta nova forma de acumulação de riqueza se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, por novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Esse processo envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Para Peroni (2003), ideologicamente, os neoliberais atribuem a crise ao Estado, pois para atender as demandas oriundas de sindicatos e movimentos sociais em um período entendido como democrático, marcado por gastos demasiados mediante as concessões realizadas em prol de políticas sociais, isso teria provocado o déficit fiscal. Para tanto, se fazia necessário impor medidas de ajustes fiscais, freando a democracia e contendo os investimentos em políticas sociais, configurando assim o chamado “estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital”, injetando grande distribuição de renda para beneficiar o capital; em contrapartida os trabalhadores são penalizados com retiradas de direitos.

Para (MONTAÑO, 2002 p. 280) “o antagonismo continua a luta entre capitalismo e socialismo, entre capital e trabalho, entre trabalho abstrato, alienado e trabalho emancipado, entre sociedade de classes e exploração do trabalho alheio e sociedade de livres produtores associados”. Entendemos que essa luta em um estado constituído de classes não pode estar voltada para a minimização das políticas sociais, tal qual defendem os neoliberais. É preciso uma mobilização e organização dos setores que atuam no sentido contrário para fazer o enfrentamento de suas políticas ao conjunto da sociedade,

Neste sentido, Behring (2008) afirma que a política social se configura como um terreno importante da luta de classes: da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos de corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho. Desse modo, ela ainda acrescenta que “as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situados como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011 p. 39).

Behring (2003) situa que a década de 1980 foi marcada mundialmente por uma revolução tecnológica e organizacional na produção tratada, na literatura disponível, como **reestruturação produtiva**; pela **mundialização da economia** e pelo **ajuste neoliberal**. Para essa autora, a reestruturação produtiva consiste em uma reorganização das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial, implicando em uma nova divisão do trabalho. No entanto, para Maués (2006), a reestruturação produtiva “[...] engloba, pois, o processo de mudança ocorrido na organização do trabalho, por meio da introdução das inovações tanto tecnológicas quanto organizacionais e de gestão, tendo como objetivo alcançar a organização do trabalho de forma integrada e flexível” (MAUÉS, 2006, p.7).

O ajuste neoliberal supõe um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como, um novo padrão Estado/sociedade civil, com fortes implicações para as políticas públicas e a democracia.

No Brasil, o desenvolvimento do capitalismo foi gerenciado por um longo período (1964-1985) pelo regime Militar. O processo que desencadeou esse regime afastou do poder o presidente eleito João Goulart e contou com o apoio de vários setores da classe dominante brasileira: os militares, os setores da política nacional, o empresariado, os latifundiários, a grande mídia, e os Estados Unidos<sup>20</sup>. Nesse período, o Estado passou a intervir diretamente na economia, com a institucionalização da militarização do Estado (PIRES, 2015).

O período do regime militar no Brasil impôs ao povo um conjunto de restrições<sup>21</sup> com o objetivo de dificultar o processo de reorganização da sociedade brasileira, na perspectiva de buscar a liberdade via uma legislação própria que pudesse estabelecer os direitos e deveres de cada cidadão em nosso país. Segundo Frigotto:

A ditadura civil-militar configura uma intervenção abrupta mediante a força de coerção física e simbólica de natureza (i) legal, e expressa em última análise, a fraqueza das elites e da burguesia de instaurarem um projeto hegemônico no Brasil. A história recente do Brasil é marcada por ditaduras e golpes que amordaçam, de tempos em tempos, as lutas populares e sua agenda de uma democracia de massa (FRIGOTTO, 2002, p. 54).

A década de 1980 foi marcada por várias manifestações populares, dentre elas destacamos passeatas, greves e manifestações políticas. Milhares de vozes e movimentações apontavam para uma direção que era a derrubada do atual regime de governo brasileiro e a construção de uma Constituição Federal que pudesse assegurar um conjunto de direitos, visando a redemocratização do Brasil. Confrontando-se com o ideário neoliberal em curso no Chile, Inglaterra e EUA (FRIGOTO, 2002).

A população brasileira estava diante de um processo de abertura política, que foi marcada pela participação popular, na democratização do Estado brasileiro. A sociedade organizada almejava atuar diretamente nos processos de decisões políticas, vislumbrando uma Gestão Democrática, na perspectiva de combater a desigualdade social na busca de uma

---

<sup>20</sup> Este último financiou todas as ditaduras ocorridas neste período nos países da América Latina (comissão nacional da verdade) acesso em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume\\_2\\_digital.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf).

<sup>21</sup> O governo comandado pelas Forças Armadas durou 21 anos e implantou um regime ditatorial. A ditadura restringiu o direito do voto, a participação popular e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição. A promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968, representou o fechamento completo do sistema político e a implantação da ditadura. O AI-5 restringiu drasticamente a cidadania e permitiu a ampliação da repressão (comissão nacional da verdade) acesso em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume\\_2\\_digital.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf).

sociedade igualitária. Contudo, essa construção foi pactuada com as forças da ditadura, que, embora avançasse em alguns pontos pela participação popular, na busca por direitos sociais, esbarrou na estratégia do capital para superação da crise, tendo em vista que o resto do mundo se encontrava em um patamar inverso a este, sob a égide do neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva (PERONI; CAETANO, 2012).

Neste contexto, Peroni (2000) enfatiza que o resultado das correlações de forças políticas durante setores conservadores, neoliberais e democráticos ocorreu em um contexto rebaixado:

A história do Brasil é marcada pelo patrimonialismo, utilização do público para benefício privado, clientelismo e pelos pactos de conciliação entre as camadas dominantes. E, foi assim, também, na transição da ditadura para o período de transição democrática em que, mais uma vez, foi pactuado pelo alto, permanecendo no período de democratização o mesmo grupo dirigente da ditadura (PERONI, 2000, p. 7).

A autora enfatiza que mediante o processo ter sido pactuado por cima, a tendência foi da manutenção de algumas práticas políticas, como o destino de recursos públicos para o setor privado, o patrimonialismo e o clientelismo, sendo estes atribuídos ao fato de que os dirigentes que atuavam na ditadura permaneceram atuando na democratização.

Diante dos embates travados no processo de disputa política, principalmente no final dos anos 1970 e meados de 1980, Coutinho (2010) afirma que:

Logo após o fim da ditadura, o Brasil se viu diante dessas duas possibilidades de organizar sua recém-criada sociedade “ocidental”, ou seja, segundo um modelo americano (neoliberal) ou um modelo europeu (democrático). Se observarmos a vida brasileira dos últimos anos, veremos que esses projetos estiveram presentes e marcaram a agenda e cenário políticos de nosso país por quase duas décadas. Durante este período, era marcada a distinção entre nossas duas maiores centrais sindicais: uma que se originou claramente inspirada num tipo de organização próximo ao modelo europeu (CUT) e outra de modo explícito queria imitar o modelo norte-americano (Força Sindical). Também não é casual que tenhamos tido partido – em particular o PT, mas também outros partidos de esquerda – organizados seguindo um padrão europeu, ao mesmo tempo que tínhamos (e temos) partidos muito próximo do tipo “norte-americano”, como, por exemplo, o PMDB, que hoje não passa de uma federação de diversificados interesses pessoais e regionais (COUTINHO, 2010, p. 41).

A dualidade mencionada pelo autor seja no âmbito sindical, ou na organização partidária, foi reflexo do processo de redemocratização do Estado brasileiro, o anseio de mudanças, reivindicados por diversos setores da sociedade (estudantes, professores, artistas, músicos, profissionais liberais, sindicalistas, operários, e militantes políticos) tinha como ponto principal unitário a derrubada do regime militar e o restabelecimento da democracia no Brasil, sem muitos acúmulos políticos de unidades para o futuro. Alinhava-se a disputa pela formulação da Carta Magna o instrumento jurídico que iria definir as novas regras do Estado brasileiro e posteriormente a Constituição Federal de 1988.

A Constituição brasileira de 1988 nasceu com perspectiva de assegurar direitos ao povo brasileiro, em particular aos trabalhadores em geral, ela foi construída em um cenário político de organização popular e luta do povo brasileiro, embalados pela redemocratização do País, via derrubada do militarismo e as eleições diretas para a Presidência da República. A priori, a sensação do brasileiro era de conquistas asseguradas em lei, estabelecendo direitos sobre os mais diversos temas como: moradia, educação, saúde, empregos e aposentadoria. A questão é que todos os elementos citados anteriormente, não se enquadram na conjuntura mundial, logo, o Brasil aparentemente estava na contramão desta ordem e as “as conquistas da CF de 1988” não foram implementadas plenamente. Principalmente os direitos voltados ao mercado de trabalho que vive uma reestruturação radical, com regimes de trabalhos mais flexíveis, com redução do emprego regular, favorecendo contratos temporários ou subcontrato (HARVEY, 2008).

Todas essas mudanças no mundo do trabalho vão implicar também em mudanças na regulação do trabalho docente. Maués (2006) enfatiza que o trabalho docente é determinado, não de forma mecânica, mas sofrendo influências dos seguintes aspectos:

- (1) pelas políticas econômicas, que buscam fazer da educação um dos instrumentos que contribua para o ajuste fiscal e para a chamada estabilidade econômica, que nada mais é do que a possibilidade de fazer *superávit* para pagamento da dívida;
- (2) pelas políticas públicas educacionais que buscam adequar a educação às demandas do capital, isto é, da formação de um trabalhador apto para atender às necessidades do mercado;
- (3) pelas políticas de formação docente que procuram formar um profissional que seja capaz de cumprir as determinações explicitadas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial;
- (4) pela natureza das reformas que priorizam a eficiência e a produtividade, cujo conceito de qualidade está intimamente relacionado com as exigências do mercado (MAUÉS, 2006, p.10).

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil não estão desprovidas dos interesses do capital financeiro. A maioria, se não todos os estados, municípios, Distrito Federal e a União possuem planos de ajustes fiscais próprios e suas despesas com a educação são afetadas por essas políticas, resguardando-se os recursos do MDE, que ainda vem sendo mantido desde a CF de 1988. A Lei de responsabilidade limita os investimentos públicos e somados aos ajustes fiscais os entes federados acabam priorizando recursos para o pagamento da dívida pública. Gera-se uma escassez nos recursos para a educação e a égide que impera é a otimização do mesmo, priorizando formar mão de obra para o mercado de trabalho. Essas relações estão interligadas e implicam diretamente no trabalho docente.

Há cada vez mais cobranças em relação ao desempenho dos alunos, que recaem sobre o professor, sem levar em consideração as suas condições de trabalho. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Antunes (2009), para quem “sob o sistema de metabolismo

social do capital, o trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social” (ANTUNES, 2009, p. 261). Esta também é a posição assumida por Frigotto (2010) para quem a dimensão ontológica do trabalho do professor vem perdendo o sentido no modo de produção capitalista, como expressa:

O trabalho, processo pelo qual o homem entra em relação com as condições objetivas de sua produção, e por sua ação – conjuntamente com os demais homens – transforma e modifica a natureza para produzir-se e reproduzir-se, fundamento do conhecimento humano e princípio educativo, transfigura-se sob as condições capitalistas – numa mercadoria força de trabalho, trabalho assalariado. De elemento que possui a peculiaridade histórica do ser humano, reduz-se a uma ocupação, um emprego, uma ação alienada. E o homem que é ao mesmo tempo natureza, indivíduo e, sobretudo, relação social, que pelo trabalho não faz cultura, mas faz a si mesmo, fica reduzido a uma abstração – homo economicus nacional – cujas características genéticas, universais e a-históricas são a racionalidade, o individualismo e o egoísmo. Perante a crise das relações sociais econômicas capitalistas, e da crise do trabalho abstrato, da forma mercadoria força de trabalho, que é profunda, e dos mecanismos utilizados para fazer face a crise, sem supera-la, por inscreverem-se na perspectivas dos fatores, busca deslocar o eixo da análise na procura de outro fator determinante: “sentido da vida”, cotidiano e “espaço vital”. (FRIGOTTO, 2010, p. 217).

Nestas circunstâncias, a baixa remuneração tem forçado muitos docentes a buscarem mais de um trabalho para garantir o sustento de sua família, pois de acordo com Alves e Pinto (2011), o professor com nível superior que atua no ensino médio ocupava a 20ª posição em termos salariais em relação a outros profissionais. Seu rendimento representava cerca da metade do que recebem outros profissionais com iguais níveis de formação, como economistas, advogados e contadores e quanto a atratividade econômica da carreira docente os professores de nível médio teriam outras ocupações técnicas que os remunerariam melhor tais como corretor de seguros ou de imóveis e os fiscais de tributação que não necessitam de uma formação definida para atuarem nessas áreas. O caso mais alarmante entre os docentes com nível superior está na educação infantil que ocupam a 36ª colocação na lista de remuneração com formação de nível superior.

Essa realidade foi modificada com base no Relatório de Monitoramento do PNE (2017) e esses percentuais de diferença entre a remuneração dos professores com os demais profissionais com formação equivalente elevaram de 65,2% em 2012, para 74,2% em 2017. No período de 2012 a 2017, a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas (federal, estaduais, distrital e municipais) de educação básica com nível superior completo e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados com esse mesmo nível de escolaridade apresentou crescimento de 9,6%. Vale ressaltar que o mesmo se deu em grande parte, ao decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais.

Além da baixa remuneração o nível de exigência por resultados também tem aumentado. Isso tem submetido os professores a uma jornada elevada de trabalho, resultando na intensificação de seu trabalho e até mesmo em adoecimento. A esse respeito o estudo de Assunção (2003) assevera que:

Os esforços individuais dos professores para compensarem a falta de acomodação das metas educacionais na organização real do trabalho podem explicar as queixas de cansaço, os distúrbios psíquicos menores e os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (2003, p.88).

A autora aponta que ao professor é jogada toda a responsabilidade do ensino, sem levar em consideração as condições em que elas são desenvolvidas, o quantitativo de alunos em cada sala de aula, os materiais didáticos pedagógicos, os espaços físicos em que são desenvolvidos, o conjunto das atividades docentes e as metas educacionais estabelecidas pelos sistemas de ensino apontam para o adoecimento do professor impactando no afastamento do docente por conta de transtornos mentais e psíquicos.

Além das questões do acúmulo de tarefas Maués acrescenta que:

As mudanças que estão se processando no trabalho docente podem dar ao mesmo uma outra natureza, alterando suas funções, flexibilizando-o e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com mudanças substanciais nos direitos trabalhistas conquistados por meio de grandes mobilizações e lutas. A chamada cultura do desempenho, que é introduzida a partir da concepção de avaliação adotada pelo governo, vem levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação, deixando de lado as atividades que não estejam relacionados com os indicadores de desempenho (MAUÉS, 2005, p.14).

Mais tarefas estão sendo atribuídas aos docentes. Isso, além de alterar as suas funções existentes decorrem das modificações nas relações de trabalho impostas por mudanças nos direitos trabalhistas, frutos de lutas dos professores, relacionadas à criação de instrumentos que possibilitam avaliar o desempenho dos docentes de forma a praticamente impor que eles redimensionem suas práticas pedagógicas para atender aos pressupostos contidos nos indicadores de desempenho estabelecidos pelas comissões de avaliações os quais estão vinculados à carreira dos professores.

A situação de precariedade do trabalho do professor se traduz também na natureza do vínculo do seu trabalho. A Emenda Constitucional nº 19/98, art. 39, §3º introduz mudança no dispositivo constitucional quanto ao ingresso na carreira ao definir que: “Aplica-se aos servidores ocupantes de cargo público o disposto no art. 7º, [...] podendo a lei estabelecer requisitos diferenciados de admissão quando a natureza do cargo o exigir”. Assim, a partir da década de 1990 proliferam os contratos temporários pela administração pública.

O estudo de Brito (2016) sobre o ingresso do professor no setor público realizado em doze Estados brasileiros demonstrou que, embora em todos os estados se afirme a

exclusividade do ingresso por concurso público, em todos eles a legislação também traz “incisos que permitem manter uma rede de docentes temporários” (p.58), o que, segundo ela, “pode gerar efeitos destrutivos para a carreira docente pública” (IBIDEM). No estado de Mato Grosso, por exemplo, 49% dos professores em 2012 eram contratados temporariamente. Para Gurgel e Júnior (2016), essa forma de contratação no Brasil vem contribuindo para a precarização do trabalho docente e “evoluiu no sentido de reduzir gastos, na medida em que a remuneração desses docentes é inferior à dos docentes do quadro efetivo” (p. 33). Além disso, são formas de contratações que exigem procedimentos mais flexíveis e rápidos. Portanto, essas são algumas das implicações da crise mundial do capitalismo nas novas formas que a organização do trabalho docente vem assumindo.

O Estado brasileiro se insere neste contexto ao preservar o lucro dos empresários e banqueiros, priorizar o pagamento da dívida pública, em detrimento da formulação de políticas que possam atender às necessidades do povo brasileiro no sentido de diminuir as desigualdades sociais, combatendo assim as injustiças sociais.

## **1.2 - A Reforma do Estado no Brasil e suas implicações para a Política, de Carreira e de Remuneração Docente**

Com base na Constituição Federal de 1988, bem como com o processo de disputa eleitoral, quando o povo brasileiro “democraticamente” passou a eleger seus representantes, tanto no poder executivo, como no legislativo, o país passou a ser gestado por diversos programas de governo, tendo como eixo principal a política econômica que sofria forte influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Em meados dos anos de 1990, evidenciaram-se movimentações de reformas em todos os aspectos do Estado, sob a prerrogativa de modernizar a legislação brasileira. Em particular, destacamos as do presidente FHC (PSDB) que, em seu governo, criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado em 1995, e nomeou, como ministro, Luiz Carlos Bresser Pereira. Este foi um dos idealizadores do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)<sup>22</sup>, em 1995.

---

<sup>22</sup>O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi criado em 1995 no governo FHC, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Seus diagnósticos teóricos serviram de base para as propostas de Emenda Constitucional que o Poder Executivo apresentou ao Congresso Nacional para as reformas nas áreas administrativa e previdenciária (PDRAE 1995).

A proposta ousada, visava implementar alterações no “Aparelho do Estado”<sup>23</sup> sob a justificativa de melhorar o funcionamento do “Estado”<sup>24</sup> via mudanças que o PDRAE visava consolidar. Não se trata apenas de propostas ou projetos governamentais, mas de alterações no conjunto do funcionamento da estrutura pública e no que ela poderia oferecer como prestações de serviços entre outras coisas, maquiando uma “nova ferramenta” do funcionamento do estado, como expressa o objetivo do PDRAE, 1995.

Reformar o Estado significa melhorar não apenas a organização e o pessoal do Estado, mas também suas finanças e todo o seu sistema institucional-legal, de forma a permitir que o mesmo tenha uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil. A reforma do Estado permitirá que seu núcleo estratégico tome decisões mais corretas e efetivas, e que seus serviços - tanto os exclusivos, que funcionam diretamente sob seu comando, quanto os competitivos, que estarão apenas indiretamente subordinados na medida que se transformem em organizações públicas não-estatais - operem muito mais eficientemente. Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais” (PDRAE, 1995, p. 44).

O Plano faz críticas às tentativas de superações da crise, ainda nos anos 1980, após a transição democrática, apontando para a existência de duas posições, uma no sentido de ignorá-la e a outra, do neoliberalismo, marcada pelo estado mínimo, definindo esta última como utópica.

Em meados da década de 1990 surgiram posições que apontavam para a superação da crise vivenciada no momento, alimentadas pela ideia da reforma ou reconstrução do Estado, na perspectiva de resgatar a autonomia financeira e a capacidade de implementação de políticas públicas. Posições que os propositores do PDRAE defendiam de forma imediata:

[...] (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (PDRAE, 1995, p.11).

<sup>23</sup>Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estado-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar (PDRAE 1995/1996, p. 12).

<sup>24</sup>O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território (PDRAE 1995/1996, p. 12).

Para os mentores do PDRAE, as mudanças apontadas na transição democrática de 1985 paralisaram os avanços na administração pública gerencial, prevalecendo a burocracia estatal, pelo fato de a CF de 1988 estabelecer que o Regime Jurídico Único se aplicava ao conjunto dos servidores públicos das esferas da União, Estados e Municípios. Na perspectiva deles, isso causava um engessamento também na administração indireta, atingindo diretamente as fundações e autarquias públicas, devido à perda da capacidade de flexibilização operacional. Neste caso, a solução seria alterar aspectos que estavam impedindo a flexibilidade nas contratações de serviços e a avaliação do desempenho do funcionalismo público: a estabilidade na função e o ingresso por concurso público. O trecho a seguir demonstra essa intencionalidade no PDRAE:

A rigidez da estabilidade assegurada aos servidores públicos civis impede a adequação dos quadros de funcionários às reais necessidades do serviço, e dificulta a cobrança de trabalho. Da mesma forma, a transformação do concurso público - cuja exigência generalizada na administração pública representou o grande avanço da Constituição de 1988- em uma espécie de tabu dificulta as transferências de funcionários entre cargos de natureza semelhante. Por outro lado, as exigências excessivas de controles no processo de compras e o detalhismo dos orçamentos são exemplos dessa perspectiva burocrática implantada na lei brasileira, que dificultam de forma extraordinária o bom funcionamento da administração pública. Destaca-se a deficiência de sistemas de informação e a inexistência de indicadores de desempenho claros para os diversos órgãos da administração direta e indireta (PDRAE, 1995, p.26).

No que tange à Administração dos Recursos Humanos, o PDRAE aponta, como equívoco da CF de 1988: (i) a institucionalização do Regime Jurídico Único para todos os servidores da administração direta e indireta; (ii) o ingresso no serviço público exclusivamente por meio de concurso público; e, (iii) a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis.

Esses mecanismos, segundo o autor, inviabilizavam a utilização de outras formas de admissão de pessoal como, por exemplo, o processo seletivo público para funcionários celetistas, que não fizessem parte das carreiras exclusivas ligadas à administração direta do Estado. Além disso, os teóricos do PDRAE argumentavam que ao se estender o regime estatutário para todos os servidores civis, ampliou-se o número de funcionários estáveis, o que onerou, significativamente, os custos da máquina administrativa. Com isso, muitos servidores públicos passaram a não valorizar seu cargo, uma vez que a eficiência não é seguida de parâmetros de indicadores de uma avaliação pelo seu desempenho. Assim, a CF de 1988 e o Regime Jurídico Único, ainda de acordo com o PDRAE:

[...] contribuíram para restringir a capacidade operacional do governo, ao dificultar a adoção de mecanismo de gestão de recursos humanos que sejam baseados em princípios de valorização pelo efetivo desempenho profissional e também eficaz na busca da melhoria dos resultados das organizações e da qualidade dos serviços prestados (Ibid., p. 30).

A proposta do governo FHC para que o funcionalismo público desempenhasse sua função com qualidade era a criação de mecanismo que possibilitassem a avaliação de desempenho. Esta era uma das principais propostas do PDRAE para a administração de recursos humanos. Até nos governos posteriores buscou-se implementar as mudanças necessárias ao ponto de viabilizar as propostas do PDRAE, óbvio que com outra roupagem. De forma que os governos aprovaram alterações na legislação brasileira ao longo dos últimos 22 anos, que afetaram a vida profissional dos servidores públicos, incluindo a dos professores, principalmente no tocante à carreira e remuneração. O quadro 4 demonstra as alterações na CF/88 relacionada aos trabalhadores, em particular aos professores.

**Quadro 4 – Documentos de Alteração da CF/88**

| Emendas Constitucionais                            | Ementa   |
|--|--|
| Nº 19 de 04/06/1998<br>Publicado no DOU 05.06.1998 | Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.     |
| Nº 20 de 15/12/1998<br>Publicado no DOU 16.12.1998 | Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências.   |
| Nº 41 de 19/12/2003<br>Publicado no DOU 31.12.2003 | Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. |
| Nº 95 de 15/12/2016<br>Publicado no DOU 16.12.2016 | Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.  |

Fonte: Elaboração do autor.

De acordo com as informações do quadro 4, a EC nº 19/1998 - modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes Políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências – aprovada no primeiro ano de governo FHC, iniciou a reforma prevista no PDRAE, cujo conteúdo alterou parte da CF/1988, impondo diversas medidas que afetam diretamente a carreira e a permanência do servidor público frente ao cargo ocupado dentre eles a dos professores.

A EC nº 19/1998 quebrou a unicidade jurídica e com isso aboliu o termo “regime jurídico único” para as instituições mantidas pela União, permitindo diferentes regimes jurídicos no âmbito da Administração Pública.

As mudanças constitucionais oriundas da materialização das reformas previstas no Plano, voltadas para o aparelho do estado, não poupou o magistério. Excluiu o direito ao regime jurídico único assegurado pela Constituição Federal/1988 como um dos princípios para valorizar os profissionais do magistério público da União, materializado pela primeira alteração no inciso V do art. 206 da CF, que passou a vigorar com a seguinte redação:

valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (redação dada pela EC 19/1988 ao inciso V do art. 206 da CF/1988).

Destacamos que a EC nº 19/98 também modificou o regime de estabilidade no serviço público em dois momentos distintos. Um é em relação à efetivação no serviço público, referente ao tempo de estágio probatório, aumentando de dois (2) para três (3) anos. De acordo com a lei: “[...] são estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” (art. 6º da EC nº 19/1998).

O outro momento diz respeito às mudanças ocorridas pela EC nº 19/1998, referente à vida profissional do servidor público, ao trazer a obrigatoriedade de avaliação periódica de desempenho. Na vigência da CF/88 só se perdia o cargo mediante falta grave, definida em lei e apurada mediante processo administrativo. Após a EC nº 19/1998, mesmo “estável”, o servidor poderá perder seu emprego por insuficiência de desempenho no serviço público (art. 41, § 4º, da CF/88), ou por excesso de despesas (art. 169, II, §§ 4º a 7º, da CF/88). Com as modificações os servidores ficam mais fragilizados, pois o poder executivo, a depender de avaliação e ou contenção de gastos, como também por reestruturação de órgãos públicos e cargos, poderá extinguir o vínculo jurídico do servidor.

Acreditamos que as alterações ocorridas pela Emenda em questão prejudicaram a Carreira Docente, seja pela avaliação de desempenho permanente, pois na maioria das vezes esse profissional fica vinculado ao chefe imediato; seja pelos critérios de avaliações que não são muito objetivos. Destacamos que, em particular, a rede estadual de ensino do Pará, ao deixar de ofertar a formação de magistério de nível médio<sup>25</sup>, prejudicou a carreira dos professores(as) das disciplinas pedagógicas do qual foram efetivados via concurso público, para lecionarem na formação de professores pedagógicos de nível médio. Estes, passaram a atuar em desvio de função, ocupando cargos ligados aos suportes pedagógicos das escolas da Seduc e deixaram de receber gratificações inerentes apenas ao professor o que lhes acarretam prejuízos remuneratórios durante sua permanência no serviço público.

A EC nº 20/1998 – modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências – trata-se da primeira mudança constitucional relacionada à aposentadoria, de forma que o tempo de serviço passou a ser vinculado ao tempo de

---

<sup>25</sup> Esta extinção ampara-se na Resolução do CEE do Pará nº 271, de 02/5/2000 que dispõe sobre o funcionamento do Curso Médio Normal em seu art. 1 ao afirmar que: O Curso Normal em nível médio destinado à formação de professores para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries, ciclos ou etapas correspondentes do ensino fundamental, previsto no artigo 62 da Lei Federal 9394/96, será admitido no Sistema de Ensino do Estado do Pará, enquanto for insuficiente o número de docentes provenientes do Ensino Superior e até esgotar-se prazo legal estabelecido para tal.

contribuição e à idade do servidor. O cálculo para a aposentadoria dos servidores públicos, vinculados ao Regime Geral da Previdência estabeleceu a idade mínima para homens sessenta anos e trinta e cinco de contribuição; no caso de mulheres, cinquenta e cinco anos de idade mínima e trinta anos de contribuição, com proventos integrais. A Constituição Federal de 1988 assegurava a aposentadoria apenas com o tempo de serviço, sendo vinte e cinco anos para mulher e trinta anos para homens e desvinculava a idade.

A EC nº 20/1998 também modificou as regras para a obtenção da aposentadoria proporcional. Para um trabalhador optar por se aposentar antes de completar os anos de contribuição, a idade muda para sessenta e cinco anos aos homens e sessenta para mulheres, sendo que os proventos são proporcionais ao tempo de contribuição, levando em consideração o limite mínimo de dez anos, já contribuídos, e cinco de efetivo exercício no mesmo cargo. Foi mantida a aposentadoria especial para professores de educação básica.

A EC nº 41/2003 foi aprovada no primeiro ano do governo Lula do PT, em que pese ter sido eleito com o apoio de muitos militantes sociais dos mais diversos movimentos (sindicalistas, camponeses, MST, intelectuais, movimento estudantil e outros), sua campanha foi construída com severas críticas as reformas que retiravam direitos dos trabalhadores.

No que concerne aposentadoria a EC nº 41/03 estabeleceu aos servidores que ingressam ao serviço público apenas até 31/12/2003 o direito aos proventos integrais, correspondentes à totalidade da remuneração inerente ao cargo efetivo em que se der a aposentadoria, desde que atendidos, cumulativamente os seguintes requisitos:

- a. Sessenta anos de idade, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade, se mulher;
- b. Trinta e cinco anos de contribuição, se homem, e trinta anos de contribuição, se mulher;
- c. Vinte anos de efetivo exercício no serviço público; e dez anos de carreira, sendo cinco anos de efetivo exercício no cargo em que se der entrada na aposentadoria.

Com relação a aposentadoria antecipada aos servidores que assim desejarem, será aplicado um redutor de 5% referente a cada ano que faltam para completar a idade mínima de aposentadoria, já mencionado anteriormente. No caso do tempo de contribuição, ele permanece com regra geral na antecipação de aposentadoria. Ou seja, a regra só se aplica para a idade. Também foi criado o abono permanência, destinado aos funcionários que já atingiram os requisitos para se aposentarem, porém, os mesmos optem em continuar na ativa.

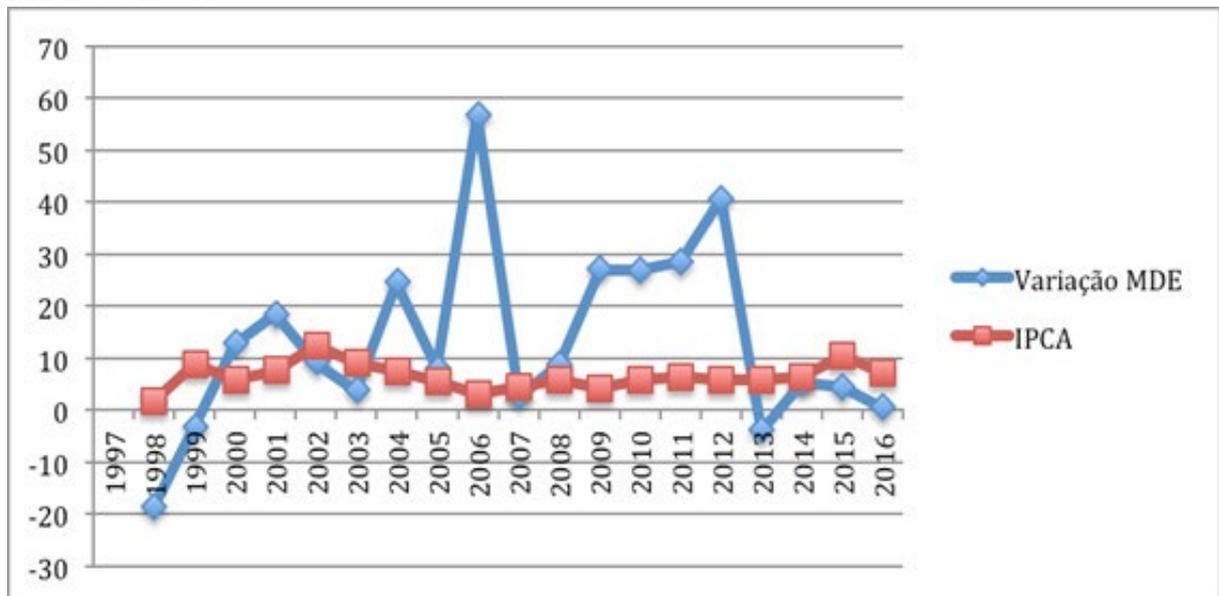
O governo Temer sancionou a EC nº 95 em 15 de dezembro de 2016, que Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Seu prazo de vigência é para os próximos vinte anos, podendo este prazo ser

revisado no décimo ano. A partir desta data as despesas primárias referidas na Lei deverão ser congeladas nos valores de 2016 (Educação e Saúde a partir de 2018). O entendimento sobre despesas primárias está ancorada em Amaral para quem despesas primárias:

(...) são todas aquelas despesas realizadas pela União, excluindo-se as relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas (JEAD)<sup>2</sup>. Ou seja, são aquelas despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.) (AMARAL, 2016, p. 3).

A EC nº 95/2016 ao congelar a partir de 2018 os investimentos anuais em despesas primárias, onde destaco a educação, pois desconsidera as oscilações na arrecadação de impostos que tem impacto direto nas receitas de MDE. Para efeito de avaliação sobre esses impactos, Amaral projetou em gráfico que demonstra essas variações de crescimento entre o reajuste do IPCA e a base de arrecadação de recursos para aplicação em MDE, conforme Imagem 1 abaixo:

**Imagem 1 – Comparação entre a variação percentual da arrecadação de impostos para MDE e o IPCA**



Fonte: AMARAL, 2016.

Amaral (2016) demonstra que se esta lei estivesse vigorando, tendo como referência os anos de 1997 a 2016, quando os recursos do MDE variaram acima do IPCA, isso teria trazido diminuição no investimento em educação, com impactos não apenas para a carreira e remuneração docentes e sim para o conjunto da educação no Brasil inicialmente em âmbito federal. Além disso, principalmente para a implementação das metas do PNE, especialmente a de nº 20, que determina o investimento de 10% do PIB em educação. Portanto, o

congelamento de investimentos na educação por parte da União acabará impactando significativamente na carreira e remuneração docente uma vez que os estados e municípios poderão criar leis específicas de ajustes fiscais tendo como referência a EM nº 95/2016.

Estas medidas de congelamento de orçamento previstas na EC nº 95 foram colocadas em prática pelo Presidente da República Michel Temer, através da Medida Provisória – MP nº 805/17, onde o Governo Federal tentou suspender o reajuste de todos os funcionários públicos federais que seriam em 2018, postergando para o ano de 2019 descumprindo a Lei 12.772/2012 que traz os valores de reajustes das tabelas remuneratórias até 2020.

Outra alteração promovida pela MP é o aumento da contribuição previdenciária dos atuais 11% para 14% sobre a parcela do salário que exceder R\$ 5.531,31 (teto que é pago pelo Regime Geral, a cargo do INSS), alterando a Lei nº 10.887/04 quanto à alíquota da contribuição social do servidor público, entre outras questões. Essa alteração teria efeito a partir 2018 e acarretaria redução na remuneração dos docentes vinculados ao governo federal. Porém, os artigos 1º ao 34 da MP 805/2017 foram suspensos pelo STF através do Ministro Ricardo Lewandowski<sup>26</sup> ao conceder liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5809 ingressada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ao entender que com a edição da medida provisória, os servidores públicos do Poder Executivo Federal serão duplamente afetados pelo mesmo ato. Um, por cercear-se um reajuste salarial já concedido mediante lei; e outro por aumentar-se a alíquota da contribuição previdenciária, que passa a ser arbitrariamente progressiva, sem qualquer consideração de caráter técnico a ampará-la. A decisão ainda faz referência a jurisprudência do STF que não permite redução salarial e salientou que caso a MP 805/2017 não fosse suspensa os servidores atingidos iniciaria o ano menos do que percebiam no ano anterior.

Ressaltamos ainda que ações desta natureza foi copiada pela prefeitura de São Paulo que tentou aprovar ainda no ano de 2018 o projeto de Lei nº 621/2016 que dentre outros elevava o percentual de alíquota de contribuição previdenciária de 11% para 14% e o prefeito João Dória (PSDB) foi obrigado a retirar o projeto de lei sobre pressão de mais de 80 mil manifestantes que do lado de fora da Câmara Municipal de São Paulo manifestavam contra a aprovação do projeto que também era pauta de reivindicação da categoria<sup>27</sup> que encontrava-se em greve.

---

<sup>26</sup> Ver detalhe da matéria no site do STF através do endereço: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=365154>.

<sup>27</sup> Informações obtidas no site do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal- SP (SINPEEM) disponível em: [https://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=11205&friurl=-27032018---100-MIL-VOZES-DISSERAM-NAO--](https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=11205&friurl=-27032018---100-MIL-VOZES-DISSERAM-NAO--)

A primazia de um pensamento de estado mínimo implicou em noventa e sete Emendas modificativas na CF/88, ao longo dos quase 30 anos de sua existência. Boa parte delas voltadas para a retirada de direitos das mais diversas formas e ainda há muitas em curso no Congresso Nacional, dentre elas a que prevê novas modificações na Previdência Social que vem sofrendo sucessivas alterações tanto por meio de lei, quanto por MP. A tendência das reformas aponta para a redução do número de trabalhadores “centrais”<sup>28</sup> e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e poderá ser desvinculado sem custos quando a depender da conveniência dos empregadores.

Assim, Harvey (2008) destaca que os efeitos agregados dos empregos flexíveis, quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, são negativos para a classe trabalhadora em seu conjunto. Essas reformas alteram as perspectivas de carreira e de remuneração docente, principalmente dificultando a aposentaria com relação ao tempo de contribuição e à idade mínima para se aposentar e também no foco financeiro, uma vez, que o aumento de contribuição da alíquota previdenciária remete à redução na remuneração. Os Planos de Carreira e Remuneração também estão ameaçados pelos ajustes fiscais oriundos de leis constituídas ao longo desse processo.

Em síntese, esse conjunto de reformas expressa os princípios de privatização e mercadorização de bens comuns como a educação e a saúde, seguindo a lógica da economia capitalista e que tem o Estado como o principal agente de redimensionamento de verbas públicas beneficiando corporações privadas (HARVEY, 2005), uma vez que, as reformas representam uma vitória do capital sobre o trabalho, por que fragilizam os avanços de destinação de parte dos recursos públicos para direitos que garantem uma vida mais digna, precarizando ainda mais a sobrevivência do povo brasileiro, em especial os trabalhadores em educação. As implicações dessas reformas para as políticas de valorização do magistério no Brasil serão vistas de forma mais aprofundada a seguir.

---

<sup>28</sup> Centro é o conceito de estrutura de grupo de trabalho que constituído de empregados ‘em tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da organização’. Gozando de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e reciclagem e, de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas, relativamente generosas, esse grupo deve atender às expectativas de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel (HARVEY, 2008).

### 1.3 - Políticas de Valorização do Magistério Público brasileiro a partir da Década de 1990

Na mobilização do povo brasileiro por conquistas sociais a serem contidas na CF de 1988, destacamos, como relevante, a Carta de Goiânia<sup>29</sup> que, de forma democrática, após amplos debates envolvendo todos os setores engajados na defesa da educação pública, formularam princípios a serem inscritos no texto constitucional. Esta iniciativa ajudou nas discussões e formulações da redação da nova constituinte brasileira que, na sua estrutura redacional, está assegurada no Capítulo 3, seção I da CF/1988, nos Art. 205-214. Estabelece, dentre outros direitos, o Regime Jurídico Único aos profissionais da educação, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade e valorização profissional em forma da lei, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. No entanto, observamos que a referida lei aponta por reivindicações históricas dos profissionais do magistério, necessitando de leis complementares para a maioria dos pontos em questão.

A necessidade de continuar avançando na formulação de legislações educacionais demandou longos embates envolvendo trabalhadores em educação e estudantes, organizados pelas suas entidades de classe (sindicatos, associações, Federações, Confederações e a UNE) e governos, em todo o Brasil. Acreditamos que uma das ferramentas que impulsionaram grandes debates e ações mobilizadoras e organizadoras de pautas que visavam valorizar a educação e em particular os profissionais que atuam no magistério público, foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, composto por varias entidades<sup>30</sup> que realizaram encontros nos diversos estados.

---

<sup>29</sup> Documento aprovado na IV Conferência Nacional de Educação ocorrido na cidade de Goiânia no período no de 2 a 5 de setembro de 1986, teve como entidade organizadora- Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED e Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, que contou com a participação de seis mil participantes oriundos de todos os estados do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional (Educação e Sociedade 1986). Fonte: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%202%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 1996.

<sup>30</sup> Integavam o Fórum mais de trinta entidades, entre elas a Associação Brasileira de Imprensa - ABI; Associação Nacional de Educação – ANDE; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA; Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST; Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional – SINASEFE; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; União Nacional dos Estudantes – UNE, União Brasileira de Estudantes

Diante de um processo de longo acúmulo de debates e discussões acerca da educação pública e da sociedade brasileira, ocorridos em âmbito nacional, o FNDEP formulou o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, frutos de vários debates em todo o país, reunindo intelectuais, militantes, estudantes, sindicalistas, representantes de algumas administrações públicas e de parlamentares. A perspectiva era de dar continuidade ao processo de mobilização e construção democrática, na formulação de legislações voltadas para a educação, como bem expressada no Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (1997).

A tarefa inédita que se propuseram os setores organizados da sociedade civil (através de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis, de âmbito nacional e local) e de parcelas da sociedade política representada, sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares, se de um lado, resgata o método democrático de construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB da Câmara Federal, derrotado e substituído pela auditoria LDB-Lei 9394/96, de outro tenta na medida do possível, recuperar seu conteúdo, em especial aquele que expressa o anseio da maioria da população, recolocando direitos que constam na Constituição Federal de 1998 (PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 2).

O Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, formulado numa perspectiva de combater a política neoliberal de desobrigação do Estado para com a educação pública, durante o governo FHC, serviu como uma ferramenta reivindicatória dos movimentos sociais, em particular sindicatos, estudantes e militantes de partidos políticos de oposição ao governo. Houve a demarcação de posição e reivindicação do debate democrático para a formulação das políticas públicas educacionais. Chegou a ser protocolado no Congresso Nacional como Projeto de Lei – PL nº 4.155/1998, apontando para o financiamento da educação na perspectiva de garantir 10% do PIB destinado a educação pública, objetivando assegurar as diretrizes e metas contidas neste PNE.

Para Vieira (2013), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP antagonizou-se com organizações que defendiam a destinação de recursos públicos também para a iniciativa privada, como a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – FENEN e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – AEC.

Seguindo a discussão acerca da valorização do professor, no que diz respeito ao vencimento e à remuneração docente, a Lei nº 9.394/1996 em seu Art. 67 nos traz a seguinte redação:

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;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (grifos nossos) (BRASIL, 1996).

Constata-se que, assim como na CF/1988, a LDB/1996 também traz o indicativo de piso salarial profissional e planos de carreira do magistério público. Sobre essa temática, Gatti (2012) afirma que tais legislações “[...] refletem o reconhecimento social e político desses profissionais” (GATTI, 2012, p. 90). Um tema pertinente para a valorização profissional de uma categoria que já vinha debatendo este assunto bem antes da Assembleia Constituinte no clamor da redemocratização brasileira, pois, segundo Vieira:

Nesse cenário de intensa mobilização social, o XIV Congresso da CPB, em 1981, aprovou a primeira proposta de PSPN formulado pela categoria {...} O Valor destinava-se a uma jornada semanal correspondente a 20 horas. A defesa da jornada reduzida revela duas influências uma cultural e outra pragmática. O recrutamento das mulheres para o exercício da profissão possibilitara os governos a fazerem economia e, ao mesmo tempo, reforçara a ideia que era necessário compatibilizar o trabalho público com o privado, no caso, o doméstico. Essa realidade impôs-se sobre o debate relativo a necessidade da dedicação exclusiva, de modo que as lideranças da categoria não ousaram dar aquele passo (VIEIRA, 2013, p. 123).

A autora aponta que a pauta de reivindicação de PSPN não se limita às atuais legislações vigentes e revela a formulação de uma proposta nacional construída legitimamente por trabalhadores da educação em congresso organizado por entidade representativa da categoria.

Ao debatermos Carreira e Remuneração não podemos deixar de enfatizar a política iniciada por FHC, citando a criação da EC nº 14/1996 que resultou na Lei nº 9424/1996, a qual criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef<sup>31</sup>. Houve a subvinculação de receitas da educação, destinando 15% para o Ensino Fundamental dos 25% mínimos estabelecidos na CF/1988 para a educação. Vale ressaltar que 60% dos recursos do Fundef foram destinados para pagamento de salário dos professores que atuavam no ensino fundamental.

---

<sup>31</sup> Fundef trata-se de 15% dos recursos arrecadados dos próprios Estados e Municípios: parcela do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, assegurados na Lei Complementar nº 87/96; e Impostos sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI exp), destina-se no mínimo de 60% exclusivamente para o pagamento de professores em exercício. Outros recursos entram na composição do Fundef, título de complementação, uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos Governos Estadual e Municipal no âmbito do Estado onde este valor per capita não fosse alcançado (FUNDEF, 2004).

Nesta mesma linha de destinar recursos para a educação, tendo como referência os impostos já vinculados constitucionalmente e a necessidade de uma legislação que viesse a substituir o Fundef, que vigorou até o ano de 2006, o governo Lula aprovou a EC. nº53/2006 e a Lei nº 11.494/2007, o Fundeb<sup>32</sup>. Nessa lei, destacamos o seu Art. 22, que destina no mínimo 60% dos recursos anuais totais do fundo a serem aplicados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica, os quais se encontram em efetivo exercício na rede pública.

Essa luta foi se afunilando a partir das alterações ocorridas na CF/1988 inicialmente com a modificação do Art. 206 no inciso V dada pela EC nº 14/1996, introduzindo a redação “valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996). Destacamos os termos “carreira para o magistério público”, com piso salarial profissional como instrumentos que potencializam a mobilização dessa categoria para a implementação desses pontos contidos em lei. Ficando isso explícito na Lei do Fundeb no seguinte artigo e incisos:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:  
 I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;  
 II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;  
 III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2007).

Desta forma, a partir desta nova redação coube às entidades representativas dos profissionais e/ou trabalhadores da educação pressionar os Estados, Distrito Federal e Municípios à consolidação em forma de leis específicas para a formulação de planos de carreira e remuneração com valorização para todos os sujeitos que atuam no chão das escolas e com “remuneração condigna desses profissionais” sobre este termo grifado Pimentel e Rolim (2016) contribuem:

---

<sup>32</sup> Fundeb é constituído no âmbito de cada Estado e do DF, por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receitas: a) - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direito (ITCMD); b) - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS); c) - imposto sobre propriedade de veículos automotores (IPVA); d) - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 153 da CF/88 prevista no inciso II do caput do art. 157 da CF/88; e) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural (ITR), relativo a imóveis situados nos Municípios; f) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); g) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM); h) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados (IPI) devida aos Estados e ao Distrito Federal; i) - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juro e multas eventualmente incidentes (BRASIL, 2007). E também a complementação da União, mas de forma diferente de como ocorria no Fundef (BRASIL, Lei 11.494/2007).

{...} a Lei do Fundeb mantém a expressão “remuneração condigna”, mas assim como no Fundef, a mesma permanece sem definição, cabendo aos estados, Distrito Federal e municípios a tarefa de interpretá-la nos planos de Carreira. Todavia, a Lei do Fundeb trouxe um aspecto de grande relevância para a melhoria da remuneração dos professores, ao estabelecer no seu art. 41, a obrigatoriedade do poder público de fixar, em lei específica, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica (PIMENTEL; ROLIM, 2016, p.182).

As autoras contribuem, evidenciando que embora esteja citado nas legislações tanto no Fundeb quanto do Fundef o termo “remuneração condigna” a mesma continua sem definição geral a serem seguidos pelos estados, municípios e no Distrito Federal, prevalecendo para cada um desses aplicarem em seus PCR’s aquilo que lhes convém ou o que se conseguiu diante das lutas dos profissionais do magistério público da educação básica. Destacam ainda como relevante para essa temática o Art. 41 da Lei do Fundeb que obrigava o poder público a fixar em lei específica o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, até 31 de agosto de 2007.

A EC nº 53, de 2006 possibilitou a perspectiva de avançar na efetivação de um piso nacional, ao alterar mais uma vez a Constituição Federal, de 1988 em seu Art. 206, Incisos V, VIII e Parágrafo único ao estabelecer:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título, aos das redes públicas;

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre a categoria de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Constata-se que o a nova redação constitucional acrescenta no horizonte das garantias dos direitos fundamentais não apenas a valorização dos *profissionais do ensino* e planos de carreira somente para o *magistério público*, como preconizava a EC. 14/1996 ao instituir o Fundef, mas amplia esta valorização de planos de carreira a contemplar todos os profissionais da educação escolar que, até então, haviam sido excluídos desse processo.

A nova redação dada pela EC 53/2006 ao introduzir no Art. 206, o inciso VIII e seu parágrafo único abriu caminho para que os trabalhadores em educação acentuassem a luta e a pressão ao governo federal, pois ficou evidente, no âmbito do texto constitucional, a negação de qualquer dúvida sobre a criação de um piso nacional para os profissionais do magistério público, não havendo mais dúvidas de que o piso salarial é de caráter *nacional* e as bases para

sua regulamentação deverão ser estabelecidas em lei federal. Para Vieira (2013), o Fundeb foi estratégico para a conquista do PSPN, pois:

A inclusão do PSPN na regulamentação do Fundeb foi estratégia em relação ao financiamento da educação; mas apenas tática, se considerarmos os limites da política de fundos. Isso porque a situação ideal é a regulamentação do piso com base nos artigos permanente da CF, visto que os fundos regulados pelas disposições transitórias, têm prazo de validade. As disposições permanentes, aperfeiçoadas pela EC n. 53/2006 (Brasil 2006a), estão expressas no seu artigo 206, inciso VIII, que elenca, como um dos princípios do ensino, o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”. A mesma EC n. 53//2006 (idem) dispõe, no artigo 60, inciso III, letra “e”, “prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (VIEIRA, 2013, p. 142).

A autora nos revela que o fato de constar na Lei do Fundeb a criação de um piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica não contemplaria efetivamente o que se almejava há época, tendo em vista que se trata de uma política de fundos, mas foi relevante ao destinar reserva de recursos para viabilizar salário para o magistério, no entanto foi criado com um período de vigência que totaliza 14 anos de duração (2006 – 2020), neste sentido este piso terminaria junto com o Fundeb e a luta de fato era levar esse conteúdo para a CF/1988 e isso se materializou com a EC nº 53 em seu Art. 206, inciso VIII ao estabelecer o “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2006), de forma que foi dado um passo importante para instrumentalizar a luta pela criação da lei federal que versou sobre o piso nacional do magistério público da educação básica.

O processo de aprovação deste piso nacional foi marcado por muita luta e segundo Fernandes e Rodriguez (2011):

Os professores brasileiros, historicamente, lutaram pela aprovação do piso salarial com os objetivos de valorizar o trabalho docente, combater as desigualdades regionais tanto quanto as salariais, e defender o pagamento de salários que respeitem a dignidade dos trabalhadores da educação, a melhoria da oferta e da qualidade de ensino (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 9).

A CNTE também protagonizou longos debates em âmbito nacional em parceria com suas entidades afiliadas em todo o país e acompanhou os trâmites no congresso até a aprovação da Lei nº 11.738/2008 que estabeleceu o PSPN. Para tanto, destacamos também a Marcha Nacional da Educação em defesa do Piso Nacional ocorrida no dia 24 de abril de 2007 e teve como eixo principal a luta pela aprovação da proposta de piso da CNTE com o valor do de R\$ 1.050,00 para os profissionais de nível médio e R\$ 1.575,00 para o nível superior com jornada de 30h semanais para ambos<sup>33</sup>. O piso nacional foi aprovado aquém da

<sup>33</sup> Informação acessada em: <https://www.cut.org.br/noticias/iv-marcha-em-defesa-da-educacao-da2d>

proposta da CNTE e ainda contou com um veto do presidente Lula, no que tange a retroatividade da lei, passando a vigorar apenas no ano de 2009 e também definiu a Jornada de trabalho da Educação Básica em 40h semanais.

O Art. 2º estabeleceu que o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica para o ano de 2009 foi de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal, prevista no Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com o § 1º da lei do PSPN,

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).

Ressalta-se que este valor, segundo a CNTE,<sup>34</sup> deveria ser corrigido para R\$ 1.132,40 a fim de se ajustar ao índice de reajuste que estabeleceu o valor anual mínimo nacional por aluno do Fundeb que, de acordo com o Art. 5 da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional do magistério da educação básica, sua correção anual deve pautar-se pelo mesmo percentual de reajuste do valor mínimo nacional do Fundeb. Ou seja, esse valor deveria ser reajustado no ano de 2009, em 19,2%, cujo percentual também passaria a valer para reajustar o PSPN.

O PSPN foi ratificado pelo Supremo Tribunal Federal – STF no ano de 2011 e que apenas no dia 14 de abril de 2014 publicou no Diário Oficial da União a certidão de trânsito em julgado da Ação Direta de Inconstitucionalidades – ADI nº 4167 movida pelos governadores, dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará no ano de 2008, contra a Lei 11.738/2008<sup>35</sup>. Mesmo o piso nacional sendo aprovado com um valor abaixo do almejado pela CNTE, governadores tentaram conseguir na justiça sua anulação e foram derrotados no STF, sendo assim em que pese este valor não corresponder às expectativas de muitos professores, o piso salarial nacional atendeu à reivindicação histórica ao estabelecer um valor mínimo salarial de dignidade aos professores brasileiros que viviam e ainda vivem em condições de disparidades no território brasileiro, afirma Monlevade (2000).

---

<sup>34</sup> Fonte obtida em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1199-cnte-informa-473-18-de-marco-de-2009/1705-piso-do-professor-sera-reajustado-dos-atuais-r-95000-para-r-113240.html>>

<sup>35</sup> Fonte obtida no informativo da CNTE Nº 685, disponível em : <http://cntewww.org.br/index.php/cnte-informa/1418-cnte-informa-685-25-de-abril-de-2014/13531-piso-do-magisterio-transita-em-julgado-no-stf.html>

A tabela 1, a seguir mostra os valores do PSPN, seus percentuais de reajustes deferidos pelo MEC, relacionando com o INPC<sup>36</sup> e o percentual de ganho real, considerando-se a diferença entre o reajuste e o INPC:

**Tabela 1 – Reajuste do PSPN (%), valor do PSPN, INPC (%) e ganho real (%) 2009 a 2017**

| Ano         | % DE REAJUSTE | VALOR DO PSPN R\$ | INPC  | *% DE GANHO REAL |
|-------------|---------------|-------------------|-------|------------------|
| 2009        | -             | 950,00            | -     | -                |
| 2010        | 7,86          | 1.024,67          | 6,46  | 1,18             |
| 2011        | 15,84         | 1.187,00          | 6,08  | 9,76             |
| 2012        | 22,20         | 1.451,00          | 6,19  | 16,01            |
| 2013        | 7,98          | 1.567,00          | 5,56  | 2,48             |
| 2014        | 8,32          | 1.697,37          | 6,23  | 2,09             |
| 2015        | 13,01         | 1.917,78          | 11,28 | 1,73             |
| 2016        | 11,36         | 2.135,64          | 6,58  | 4,78             |
| 2017        | 7,64          | 2.298,80          | 2,07  | 5,57             |
| Δ 2009-2017 | -             | 141,8             | -     | -                |

Fonte: MEC. \*A atualização foi feita com base nos índices do INPC, tendo como referência a inflação acumulada no mês de dezembro ano de 2017. Tabela elaborada pelo autor.

A tabela mostra a série histórica da evolução do PSPN desde sua criação até o ano de 2017, de acordo com a variação dos índices de reajuste. O maior índice ocorreu no ano de 2012, que atingiu o patamar de 22,20% e o menor foi o do ano de 2017, de apenas 7,64%. Ao final desta série histórica, observa-se que o PSPN obteve 141% de reajuste. Com relação ao ganho real a maior incidência foi no ano de 2012 que atingiu o patamar de 16,01% se comparada à inflação, tendo como referência o INPC. O menor registro de ganho real foi no ano de 2010, de 1,18%. Ao final desse período (2009-2017) foi registrado 43,6% de ganho real, ou seja, acima da inflação. Diante de um cenário marcado por crises econômicas e arrocho salarial em todo o Brasil, não podemos deixar de concluir que o PSPN trouxe conquistas para o magistério brasileiro. No entanto, o mesmo continua bem abaixo do salário mínimo defendido pelo DIEESE<sup>37</sup> que para o ano de 2017, tendo como referência o mês de dezembro, o valor foi de R\$3.585,05, ou seja, o PSPN ainda deixa muito a desejar.

Consideramos um grande avanço na valorização dos professores da Educação Básica a composição jornada de trabalho que estabeleceu o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, ou seja, para

<sup>36</sup> Produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) é um dos principais indicadores brasileiro da variação mensal dos preços. O índice mede a variação do custo de vida das famílias com chefes assalariados e com rendimento mensal compreendido entre 1 e 5 salários mínimos mensais, o que representa aproximadamente 50% das famílias brasileiras.

<sup>37</sup> Trata-se de o salário defendido pelo DIEESE, com base na determinação que deu origem ao primeiro salário mínimo, estima, desde 1959, qual o valor necessário do salário mínimo para garantir a manutenção do trabalhador e de sua família, considerando que esta é composta de quatro pessoas (dois adultos e duas crianças). Acesso em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2005/notatecSMIF.pdf>

atividades docentes, e no mínimo 1/3 para hora atividade, nos moldes do parecer do CEB/CNE nº18/2012. Assim temos pleno acordo com a CNTE<sup>38</sup> ao afirmar que esta jornada é essencial para a qualidade do trabalho aos profissionais do magistério público e não deve ser substituída por remuneração compensatória.

Outra política de valorização do magistério é o PNE, aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005/2014 com vigência até 2024, na sua essência, constituído por metas. Chamamos atenção para a meta 17 em que prevê a equiparação do rendimento dos profissionais do magistério com os demais de formação equivalente, a seguir:

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (das) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência (BRASIL, 2014).

O relatório do INEP<sup>39</sup> do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE da série histórica de 2012-2017 para a meta 17 apresentou uma melhora na valorização dos profissionais do magistério, mais especificamente no salário de professores em relação às demais profissões, também ocasionado pela queda de renda bruta dos demais profissionais com formação equivalente, principalmente nos últimos anos.

A mensuração da razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública e o de não professores com escolaridade equivalente, era 65,2% em 2012, e passou para 74,8% em 2017. Entre 2012 e 2017, a média salarial dos professores aumentou 9,6%, contra um decréscimo de -11,1% da média salarial real de não professor.

O relatório do INEP não apresenta dados precisos da série histórica (2012 – 2017) com relação ao cumprimento da meta 17. Estamos nos aproximando do prazo estabelecido pelo PNE (decênio 2014 – 2024) e a política de reajuste do PSPN ainda não conseguiu acompanhar o previsto para dar consequência ao cumprimento da meta estabelecida no PNE, tendo em vista o ano de 2020 para atingir 100%, equiparando a renda bruta dos professores das redes públicas da educação básica com os demais profissionais assalariados com formação equivalente.

Dentro do contexto de valorização do Magistério via PNE destacamos a meta 18 que versa o seguinte:

---

<sup>38</sup> Trata-se de uma nota sobre a valorização dos profissionais da educação publicado pela CNTE no dia 20 de setembro de 2017. Disponível em: < <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/19042-a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao.html>>. Acesso em: 16/03/2018.

<sup>39</sup> Trata-se do relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE série histórica 2012 – 2017, conforme artigo 5º parágrafo 2º da Lei 13.005 de 2014 – com base nos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo INEP, para o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O documento disponibiliza informações descritivas das séries históricas e análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores.

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).

Em consonância com o Art. 206 da CF/1988, esta meta estabeleceu o prazo até dois anos (2016) para que os estados e municípios elaborassem planos de carreira com piso nacional, para os “profissionais da educação”, não mais para o “magistério” que para Monlevade (2016), inclui os funcionários como técnico em educação estimados hoje em quase dois milhões, igual ao dos professores.

No que tange a capacidade de arrecadação e o contingente populacional dos municípios e estados brasileiros, nos caracterizamos como um país desigual e com grande fragmentação social e educativa. Levando em consideração esses fatores, Oliveira (2016) considera que a meta 18 do PNE é:

bastante audaciosa para um país com as dimensões e discrepâncias do Brasil. Se considerarmos ainda as distâncias existentes entre as condições de trabalho, carreira e salários dos profissionais da educação básica e superior e também as contradições próprias da organização federativa do país, a Meta fica ainda mais difícil de ser alcançada na sua integralidade. Essa diversidade de situações impõe a exigência de diálogos claros e de metodologia compatível para lidar com os diferentes casos e possibilitar o monitoramento por parte do Estado e da sociedade do cumprimento da lei (OLIVEIRA, 2016, p.123).

Segundo o balanço da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME<sup>40</sup>, com base no relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE biênio: 2014-2016 divulgado pelo INEP, esta meta não foi cumprida e a análise das informações disponíveis mostrava que 64% dos municípios até junho de 2016 não haviam informado o status de seu PCR no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação - SIMEC<sup>41</sup> (UNDIME, 2016).

As políticas de valorização do magistério público, a partir de 1988 apresentam avanços do ponto de vista das legislações vigentes, resguardando o ingresso no serviço público via concurso público de provas e títulos, planos de carreira e remuneração para todos os profissionais da educação em forma de lei, piso salarial profissional nacional para a educação básica, reajustado anualmente no mês de janeiro e apontando a equiparação com os

<sup>40</sup> A UNDIME é uma associação civil, sem fins lucrativo, fundada em 1986, com sede em Brasília/DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social ([www.undime.org.br](http://www.undime.org.br)).

<sup>41</sup> O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

demais profissionais com formação equivalente até o ano de 2020. Contudo, muitas destas leis ainda não foram efetivadas na maioria dos entes federados, seja na forma de lei, ou na aplicação das leis já existentes. Isso submete os profissionais do magistério ao enfrentamento cotidiano frente aos governos dos entes federados, na perspectiva de fazer valer os avanços legais conquistados. Por outro lado, os últimos acontecimentos como a aprovação da EC nº 95 que ao congelar os gastos da União com investimentos primários nos próximos 20 anos apontam para minimização dos direitos, o que requer ainda mais organização dos professores e luta do conjunto da sociedade.

Diante do estudo da política de valorização do magistério público brasileiro a partir da década de 1990, passaremos a abordar suas consequências para a Política educacional do estado do Pará, mais especificamente para a expansão do ensino médio por meio do SOME.

## **2 - A POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ: O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO - SOME EM QUESTÃO**

A discussão sobre a Política Educacional de Expansão do Ensino Médio do Pará por meio do SOME não pode prescindir de uma leitura de contexto, visto que entendemos que as políticas públicas não se constroem no vazio, mas em condições históricas determinadas. Assim sendo, nos itens iniciais abordaremos as dimensões históricas, geográficas, demográficas e socioeconômicas do estado do Pará. Posteriormente abordaremos a organização da gestão educacional da rede estadual por meio da estrutura administrativa da Seduc e suas metas educacionais. Focalizaremos ainda a luta pela implantação do SOME desde a sua criação em 1987, as bases legais de implantação do SOME via Conselho Estadual de Educação – CEE e por meio da Lei nº 7.806/2014 que estabelece os critérios de implantação, funcionamento e as finalidades do SOME. Finaliza-se com uma abordagem sobre a implantação do Sistema de Ensino Integrado – SEI, que se apresenta como ameaça de expansão e permanência do SOME no formato atual.

### **2.1 – Aspectos históricos, geográficos socioeconômicos do Pará**

A discussão sobre a Política Educacional de Expansão do Ensino Médio do Pará perpassa pela oferta das matrículas desenvolvidas pela Seduc via SOME, resgatando o seu processo de implantação e permanência até os dias de hoje. Para iniciar a discussão, são abordadas as dimensões geográfico-econômica do estado do Pará, seu IDH e PIB. Posteriormente, os recursos financeiros do Estado para com a função educação e suas receitas de MDE aplicadas na educação, no período de 2007 até 2016. Para além do exposto, aborda a estrutura administrativa da Seduc e suas metas educacionais, focalizando para as bases legais de implantação do SOME, via Conselho Estadual de Educação – CEE e a Lei nº 7.806/2014 que estabelece os critérios de implantação, funcionamento e as finalidades do SOME. Para finalizar é ressaltada a luta pela implantação desse Sistema de Ensino desde a sua criação, em 1987 até os dias de hoje, situando sua expansão no Pará, confrontando com sua possível extinção via SEI.

### **2.1 – Aspectos históricos, geográficos socioeconômicos do Pará**

O estado do Pará foi fundado em 16 de janeiro de 1616, junto com a criação do Forte do Presépio, considerada a primeira construção significativa na então chamada Santa Maria de Belém do Grão Pará, atual Belém, capital do estado. No ano de 1621 foi criada a província do

Maranhão e Grão-Pará que integrou a capitania paraense. Em 1751, passou para capitania do Grão-Pará e Maranhão, de forma que Belém se tornou a sede do governo. Em 1755, foi fundada a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, passando a ser autônomo. Neste mesmo ano o Pará e o Maranhão foram definitivamente separados. Posteriormente, no dia 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República do Brasil, o Pará se torna Estado (FAPESPA, 2018).

O nome Pará vem do termo Pa'ra, que significa rio-mar na língua indígena tupi-guarani, devido ao fato de que o braço direito do rio Amazonas aumentava o seu volume com as águas do rio Tocantins, impedindo de se ver a outra margem do rio, dando a noção de mar. O primeiro nome dado pelos portugueses foi Feliz Lusitânia, substituído por Grão-Pará, que significa grande rio e, finalmente, Pará (FAPESPA, 2018).

O estado do Pará possui uma área de extensão territorial de 1.247.955,381Km<sup>2</sup>, cortado pela linha do Equador, no seu extremo norte. O Pará localiza-se na Amazônia Oriental, na região leste do Norte do Brasil, sendo o segundo maior Estado da Região. Limita-se ao norte com a Guiana, Suriname e com o estado do Amapá; ao sul, com o estado do Mato Grosso; a leste, com o estado do Maranhão; a nordeste com o Oceano Atlântico; a sudeste com o estado do Tocantins; a oeste e sudeste com o estado do Amazonas e a noroeste com o estado de Roraima (IBGE, 2015).

O relevo paraense é, basicamente, constituído de planalto e planície, tendo como mais importante o Planalto Norte Amazônico (faz parte do Planalto das Guianas), com cerca de 850 metros de altitude. É onde se localizam as Serras de Acari e Tumucumaque; a planície Amazônica, faixa sedimentar estreita e alongada atravessada pelo Rio Amazonas e o Planalto Sul-Amazônico, que representa parte do Planalto Central brasileiro, onde está localizada a Serra dos Carajás, região rica em minério.

A vegetação paraense é rica pela sua Biodiversidade, caracterizada por uma floresta equatorial constituída de cinco tipos: Mata de Terra Firme (com a presença de florestas, formadas por árvores de grande porte); Mata de Várzea, próxima dos rios; Manguezal (próximo da costa atlântica, com predominância de vegetação de mangue); igapó (área de permanentes inundações) e, basicamente, dois tipos de campos naturais: os campos lisos, com vegetação rasteira e os campos cerrados, com vegetação de porte baixo, sendo utilizados mais na pecuária e de maior predominância na Ilha do Marajó (IBGE, 2015).

Quanto ao clima, é do tipo equatorial quente e úmido, com médias térmicas anuais entre 24° e 26°C, além de alto índice pluviométrico, chegando a ser de 2.000 mm, nas proximidades do rio Amazonas. É interessante ressaltar que no estado do Pará é comum

chover durante o ano inteiro e, às vezes, o volume de chuvas é mais intenso no verão do que no inverno, por isso, o período chuvoso ou de intensificação de chuvas não está relacionado exatamente com o inverno, sendo assim, é difícil perceber a diferença entre as estações (FAPESPA, 2017).

No âmbito do estado do Pará foram instituídas sete Macro-Regiões hidrográficas (Costa Atlântica-Nordeste, Tocantins-Araguaia, Xingu, Portel-Marajó, Tapajós, Baixo Amazonas e Calha Norte). O Estado tem como recursos hídricos 20 bacias hidrográficas e seus principais rios são: Amazonas, Tapajós, Xingu, Jarí, Tocantins e Pará. A cobertura total de rios e lagos sobre o território estadual é de 1,67% (PARÁ, 2015).

O Pará abriga inúmeras vantagens para alavancar o seu desenvolvimento. Possui a maior reserva hidroenergética do Brasil, encontra-se numa posição geográfica estratégica com seus portos mais perto dos grandes mercados consumidores, como é o caso dos Estados Unidos, Europa e Ásia (via Canal do Panamá). Possui também a maior reserva mineral do Brasil e uma das maiores do mundo. Além disso, tem mais de 500 km de litoral, apresentando uma costa pesqueira com potencial maior do que o de Santa Catarina, hoje o maior polo pesqueiro do Brasil. O Pará tem terras agriculturáveis na dimensão do estado do Paraná, possui o terceiro melhor microclima do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), entidade da Organização das Nações Unidas (ONU), voltada para a alimentação e agricultura, com grande potencial de investimento (PARÁ, 2016).

O estado é o mais populoso da região norte, contando com uma população estimada, em 2016, de 8.272.724 habitantes. Sua capital, Belém, reúne em sua região metropolitana, cerca de 2,1 milhões de habitantes, sendo a maior população metropolitana da região Norte. Outras cidades importantes do estado são: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Castanhal, Itaituba, Marabá, Parauapebas, Redenção, Santarém e Tucuruí (PARÁ, 2016).

A imagem a seguir ilustra a dimensão do Estado do Pará:

Imagem 2 – Mapa do Território Paraense



Fonte: Balanço Geral do estado do Pará

O Pará possui uma diversidade muito grande no que se refere à biodiversidade e recursos naturais. No entanto, também apresenta problemáticas muito específicas relacionadas à ocupação de seu território e de ausência de políticas públicas que afetam o cotidiano da população que vive na floresta amazônica como nos revela Santos (2010):

[...] observamos que muitos problemas identificados nos Planos de desenvolvimento regional dos anos 1970/80 ainda persistem em permanecer, como: a) dizimação ou aculturação perversa das populações indígenas; b) depredação da natureza, com até elevação do desmatamento e conseqüente quebra do equilíbrio ecológico; c) aumento dos conflitos pela posse da terra (violência em todos os sentidos) e significativos casos de morte de trabalhadores; d) quadro desanimador sobre os casos de malária e outras doenças; e) escravização dos colonos e até dos índios; e f) ausência de postos de saúde e hospitais na maioria dos municípios amazônicos (SANTOS, 2010, p. 64).

A autora contextualiza bem a rotina de habitantes no Pará, um povo marcado por conflitos que envolvem chacinas que entraram para a história das páginas policiais, servindo de bandeira de luta para os movimentos sociais, como o massacre de Eldorado dos Carajás<sup>42</sup>, tanto para combater a impunidade, quanto para reivindicar a reforma agrária.

<sup>42</sup>No dia 17 de abril de 1996 na cidade de Eldorado dos Carajás no Sul do estado do Pará 21 trabalhadores camponeses do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST foram mortos pela Polícia Militar-Pa que havia sido enviado apenas para desobstruir a BR 150. [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

Uma terra de grande potencial, principalmente se levarmos em consideração seus recursos naturais, localizado na Amazônia oriental, o Estado está situado no maior corredor de florestas protegidas do mundo, com mais de 717 mil km<sup>2</sup> divididos em áreas de proteção integral, de uso sustentável e terras indígenas, de acordo com dados da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade. Ao todo, as reservas contabilizam mais de 57% do território do Estado. Aliás, muitas espécies, animais e vegetais, que vivem nessas áreas são desconhecidos pela ciência. As reservas foram criadas para conservar a riqueza genética da floresta tropical, importantes fontes de renda para as populações carentes amazônicas (PARÁ, 2015). Tais riquezas ao longo de décadas desperta o interesse e a cobiça de pessoas que enxergam na floresta um meio de acumular riquezas. Segundo Mészáros:

Até metade do século XX, as agressões ao meio ambiente causadas pelo modo de produção capitalista não foram suficientes para acender o sinal de alerta sobre os limites da expansão capitalista sobre a natureza e que poderia colocar em risco a sobrevivência da humanidade. A compreensão de que “a devastação sistemática da natureza e a acumulação contínua do poder de destruição indicam o lado material amedrontador da lógica absurda do desenvolvimento do capital” (2002, p. 801).

É neste contexto de um Estado com dimensões territoriais continentais, caracterizado em algumas partes por populações nativas ou migratórias sem grandes densidades demográficas na proporção das extensões de terras e águas do Pará e com a responsabilidade da preservação do meio ambiente que norteia a cultura da subsistência de seu povo e acarreta dificuldade do governo em garantir a escolarização dessas pessoas. Para tal, o SOME é uma alternativa que vem preenchendo esta lacuna por mais de três décadas.

A luta pela valorização profissional no magistério da educação básica representa, historicamente, uma das mais emblemáticas da categoria do magistério, por ela se apresentar num cenário complexo, desafiador e, principalmente, contraditório.

Ao dialogarmos sobre o SOME como uma política de expansão do ensino médio para populações do campo, de baixo poder aquisitivo, é importante apresentarmos a evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>43</sup> do estado Pará. Para melhor ilustrarmos apresentamos a tabela 2, a seguir:

---

<sup>43</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH tem índices que variam de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o Desenvolvimento Humano. Disponível em <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>

**Tabela 2 – PARÁ: Índice de Desenvolvimento Humano de 1991 – 2000 – 2010**

| Ano  | IDH do Pará | Posição no Ranking Nacional |
|------|-------------|-----------------------------|
| 1991 | 0,413       | 19º                         |
| 2000 | 0,518       | 21º                         |
| 2010 | 0,646       | 24º                         |

Fonte: IBGE/ 2017.

Os dados da tabela 2 demonstram a elevação do IDH do Pará, o que significa a qualidade de vida do povo que habita o estado. Se compararmos a posição do Pará no *ranking* nacional, perceberemos que mesmo elevando seus dados, o estado vem perdendo posições, pois no ano de 2000, assim como no ano de 2010 perdeu cinco posições. Concluímos que o crescimento ocorrido no Pará é tímido se comparado a outros estados, e que nós temos um longo caminho para superarmos as desigualdades até chegarmos à pontuação 1 que representa o melhor índice de desenvolvimento humano.

Quanto à economia, aos dados de Produto Interno Bruto – PIB<sup>44</sup> e PIB *per capita*<sup>45</sup> são representativos da situação econômica do Estado em relação ao Brasil, de 2002 a 2012, como mostra a tabela 3, a seguir:

**Tabela 3 – PIB e PIB *per Capita* do Brasil e do Estado do Pará de 2002 - 2012**

| ANO  | BRASIL         |                      | PARÁ             |                      |
|------|----------------|----------------------|------------------|----------------------|
|      | PIB em bilhões | PIB Per Capita (R\$) | PIB (em milhões) | PIB Per Capita (R\$) |
| 2002 | 1.477          | 8.692                | 25.659           | 3.887                |
| 2004 | 1.941          | 9.729                | 35.563           | 4.992                |
| 2006 | 2.369          | 12.769               | 44.370           | 6.241                |
| 2008 | 3.032          | 16.225               | 58.519           | 7.992                |
| 2010 | 3.770          | 19.878               | 77.848           | 10.259               |
| 2012 | 4.403          | 24.165               | 91.009           | 11.678               |
| 2014 | 5.778          | 28.498               | 124.585          | 12.498               |
| 2015 | 5.995          | 29,347               | 130.883          | 16,010               |

Fonte: IBGE e Fonte: Balanço Geral do Estado do Pará 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

O PIB *per capita* do Pará manteve um crescimento linear ao longo da série histórica. O mesmo ocorreu com o PIB *per capita* do Brasil. Ao compararmos a renda *per capita* do Pará com a média brasileira, observamos que na maioria dos anos a renda da população paraense ficou abaixo da metade da renda nacional. Apenas nos anos de 2010 e 2015 a média superou pouco mais 50% da renda *per capita* nacional.

<sup>44</sup> O PIB pela ótica da produção, o PIB corresponde à soma dos valores agregados líquidos dos setores primário, secundário e terciário da economia, mais os impostos indiretos, mais a depreciação do capital, menos os subsídios governamentais. Pela ótica da renda, é calculado a partir das remunerações pagas dentro do território econômico de um país, sob a forma de salários, juros, aluguéis e lucros distribuídos; somam-se a isso os lucros não distribuídos, os impostos indiretos e a depreciação do capital e, finalmente, subtraem-se os subsídios (SANDRONI, 1999, p.459).

<sup>45</sup> O PIB *Per Capita* é calculado a partir do total do valor do PIB em relação ao número da população total de habitantes.

Diante deste cenário é importante ainda dimensionar os recursos destinados e aplicados em educação.

### 2.1.1 - Os Recursos financeiros do Estado

O financiamento da educação se fundamenta nos artigos Art. nº 68 e nº 69 da LDB de 1996 que versa sobre as fontes de recursos para a educação, tem como receitas de impostos provenientes: da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; as receitas de transferências constitucionais e outras transferências; a receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; a receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei. Essas leis definem que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, de seus impostos na educação, além dos recursos transferidos na manutenção e desenvolvimento do ensino público respectivamente. No caso do Pará a Constituição Estadual define em seu Art. nº 283 que “O Estado do Pará aplicará, no mínimo vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, incluindo transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (PARA, 2011, p.98). Esse artigo incluí os gastos do funcionamento da UEPA.

Definidos os parâmetros constitucionais dos recursos para a educação não tenhamos dúvidas que este seja um ponto significativo para avançarmos nas políticas educacionais, pois “a disponibilidade de recursos é que vai propiciar meios para a concretização da valorização dos professores, para a expansão da rede e, enfim, para a oferta de uma educação democrática e de qualidade” (GUTIERRES, 2010, p. 52).

Assim, a tabela 4 a seguir apresenta as despesas realizadas por Funções do Estado, a partir dos respectivos percentuais de participação nos exercícios de 2007 a 2017, dos quais destacamos a Função Educação. Para melhor ilustrarmos os gastos do Estado apresentamos a tabela 4, a seguir:

**Tabela 4 – PARÁ: Despesas realizadas por Função de Estado de 2007 a 2017**

| Função                | 2007        | 2008        | 2009      | 2010        | 2011        | 2012        | 2013        | 2014        | 2015        | 2016        | 2017        |
|-----------------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                       | %           | %           | %         | %           | %           | %           | %           | %           | %           | %           | %           |
| Legislativa           | 3,7         | 4           | 3,9       | 3,8         | 3,7         | 3,3         | 3,4         | 3,2         | 3,2         | 3,5         | 3,36        |
| Judiciária            | 4           | 3,8         | 3,9       | 4           | 4,3         | 4,2         | 4,3         | 4,6         | 4,5         | 4,7         | 4,73        |
| Essencial a Justiça   | 3,6         | 3,9         | 4,3       | 3,9         | 4,1         | 3,7         | 3,6         | 3,9         | 4           | 4,2         | 4,51        |
| Administração         | 6,7         | 6,7         | 6,8       | 8           | 3,6         | 3,9         | 3,2         | 3,7         | 3,7         | 5,3         | 5,05        |
| Segurança Pública     | 9,1         | 9,2         | 9,2       | 8,7         | 9,5         | 9,6         | 9,6         | 10,1        | 10,3        | 10,4        | 10,39       |
| Assistência Social    | 1,2         | 1,1         | 2,8       | 1,1         | 4,3         | 2,1         | 4,4         | 4,5         | 4,9         | 4,9         | 5,71        |
| Previdência Social    | 14,2        | 12,7        | 12,6      | 11,9        | 13,3        | 13,7        | 14          | 14,1        | 14,7        | 14,8        | 14,37       |
| Saúde                 | 14,4        | 14,2        | 12,1      | 13,9        | 12,1        | 13,6        | 11,4        | 11,1        | 10,9        | 11,2        | 11,7        |
| Trabalho              | 1,1         | 1,2         | 1,1       | 0,9         | 0,6         | 0,7         | 0,1         | 0           | 0           | 0           | 0,05        |
| Educação              | <b>14,2</b> | <b>14,4</b> | <b>15</b> | <b>15,6</b> | <b>17,3</b> | <b>16,7</b> | <b>15,8</b> | <b>15,8</b> | <b>15,1</b> | <b>15,7</b> | <b>15,9</b> |
| Cultura               | 1           | 0,9         | 0,7       | 0,7         | 0,7         | 0,6         | 0,7         | 0,6         | 0,6         | 0,6         | 0,54        |
| Direitos Da Cidadania | 0,2         | 0,3         | 0,2       | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,21        |
| Urbanismo             | 0,7         | 1,8         | 0,6       | 1,3         | 0,3         | 0,2         | 0,5         | 0,4         | 0,8         | 0,3         | 0,12        |
| Habitação             | 0,7         | 1,4         | 1,2       | 0,4         | 0,5         | 0,5         | 0,4         | 0           | 0,3         | 0,3         | 0,36        |
| Saneamento            | 0,8         | 1,3         | 1,6       | 1,6         | 1,2         | 1,4         | 1,2         | 1,1         | 0,2         | 0,2         | 0,13        |
| Gestão Ambiental      | 0,2         | 0,4         | 0,4       | 0,5         | 0,3         | 0,4         | 0,4         | 0,4         | 0,4         | 0,4         | 0,46        |
| Ciência E Tecnologia  | 0,4         | 0,6         | 0,6       | 0,9         | 0,4         | 0,6         | 0,3         | 0,4         | 0,2         | 0,2         | 0,21        |
| Agricultura           | 1,5         | 1,9         | 1,5       | 1,5         | 1,6         | 1,5         | 1,3         | 1,3         | 1,1         | 1,1         | 1,03        |
| Organização Agrária   | 0,1         | 0,1         | 0,2       | 0,2         | 0,1         | 0,2         | 0,1         | 0,1         | 0,1         | 0,1         | 0,11        |
| Indústria             | 0,1         | 0,1         | 0,1       | 0,1         | 0,1         | 0,1         | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,18        |
| Comercio e Serviços   | 0,3         | 0,3         | 0,3       | 0,2         | 0,2         | 0,2         | 0,7         | 0,7         | 0,2         | 0,6         | 0,71        |
| Comunicações          | 0,5         | 0,6         | 0,8       | 0,5         | 0,4         | 0,5         | 0,4         | 0,3         | 0,3         | 0,3         | 0,33        |
| Energia               | 0           | 0           | 0         | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           |
| Transporte            | 3,2         | 3,3         | 3,2       | 3,3         | 1,2         | 2,4         | 3,5         | 3           | 3,3         | 1,8         | 2,17        |
| Desporto E Lazer      | 0,2         | 0,2         | 0,1       | 0,1         | 0,1         | 0,1         | 0,2         | 0,5         | 0,3         | 0,2         | 0,23        |
| Encargos Especiais    | 18,1        | 16,7        | 16,7      | 16,1        | 19,9        | 19,7        | 20,2        | 19,3        | 20,1        | 18,6        | 17,46       |
| Total                 | 100         | 100         | 100       | 100         | 100         | 100         | 100         | 100         | 100         | 100         | 100         |

Fonte: Balanço Geral do Estado – 2007 a 2017, acesso em: <<http://www.sefa.pa.gov.br/index.php/receitas-despesas/contabilidade-geral/4593-balancos-gerais>>. > Elaborado pelo Autor.

Das 28 funções de governo, estabelecidas na Portaria nº. 42, de 14.04.1999, do Ministério do Orçamento e Gestão<sup>46</sup>, a Lei de Orçamento alocou recursos em 26 funções, consignando na Função Encargos Especiais<sup>47</sup> o maior montante atingido no ano de 2013 (20,20%). Essa função obteve a maior média gasta durante toda a série histórica (18,44%). A Função Educação ocupou o segundo maior investimento em todo o período analisado, registrando no ano de 2011 seu ápice (17,30%) e no ano de 2007 o seu menor índice de

<sup>46</sup> Trata-se de um documento que atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º, ambos da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. Acesso em [http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-1999/Portaria\\_Ministerial\\_42\\_de\\_140499.pdf/](http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-1999/Portaria_Ministerial_42_de_140499.pdf/)

<sup>47</sup> A função “Encargos Especiais” engloba as despesas em relação às quais não se possa associar um bem ou serviço a ser gerado no processo produtivo corrente, tais como: dívidas, ressarcimentos, indenizações e outras afins, representando, portanto, uma agregação neutra. [http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-1999/Portaria\\_Ministerial\\_42\\_de\\_140499.pdf/](http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-1999/Portaria_Ministerial_42_de_140499.pdf/)

investimento (14,2%) e a média de despesas com essa função ficou em 15,59%. O terceiro maior gasto foi com a Função Previdência Social, onde se registrou no ano de 2016 o maior percentual (14,80%) e durante a série histórica movimentou a média de 13,67%. Sobre os gastos previdenciários o Governo do Estado aprovou reformas no final do ano de 2016 que influenciam na gestão previdenciária que dentre outros institui o Regime de Previdência Complementar. Essas votações foram marcadas por protestos dos funcionários públicos<sup>48</sup>.

A Função Energia obteve 0% de reajuste ao longo do período analisado e as despesas com as Funções Trabalho, Organização Agrária e Urbanismo registraram os menores gastos com 0,05%, 0,11% e 0,12% respectivamente.

A função encargos especiais abarca os gastos do governo do Pará com os recursos destinados ao pagamento da dívida pública, isso mostra que o governo tem uma política rigorosa de ajuste fiscal para assegurar recursos destinados com esta finalidade. Cabe frisar o crescimento quase linear dos gastos com a função Previdência Social, que, caso permaneça, em breve deverá superar os recursos destinados com a educação, visto que os recursos com a educação oscilam para mais ou para menos ano após anos, sendo necessário aprofundá-los.

Trataremos agora dos recursos destinados à educação, tendo como referência a Receita Líquida de Impostos - RLI, as despesas com educação focadas nos gastos em MDE e seus respectivos percentuais e os recursos destinados ao Fundeb pelo governo do Pará no período de 2007 até o ano de 2017. Tendo como referência os impostos, constituem a maior fonte de recursos para a educação especialmente para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Para melhor entendimento apresentamos a tabela 5, abaixo:

**Tabela 5 – Receita Líquida de Impostos, Despesas com Educação e Percentual de despesas com educação de 2007 a 2017(Milhares)**

| Ano  | Receita Líquida de Impostos | Δ% Anual | Despesa com Educação | Δ% Anual | % de MDE |
|------|-----------------------------|----------|----------------------|----------|----------|
| 2007 | 10.510.117.949              | -        | 2.631.879.360        | -        | 25,04    |
| 2008 | 11.921.916.441              | 13,4     | 2.980.892.920        | 13,3     | 25,00    |
| 2009 | 11.415.758.549              | -4,2     | 2.978.542.031        | -0,7     | 26,09    |
| 2010 | 12.314.079.255              | 7,9      | 3.127.732.515        | 5,0      | 25,40    |
| 2011 | 13.380.899.001              | 8,7      | 3.348.764.049        | 7,1      | 25,03    |
| 2012 | 14.635.644.380              | 9,4      | 3.685.887.648        | 10,1     | 25,18    |
| 2013 | 15.299.934.440              | 4,5      | 4.009.851.989        | 8,8      | 26,21    |
| 2014 | 16.263.780.744              | 6,3      | 4.156.497.015        | 3,6      | 25,56    |

<sup>48</sup> Sobre protestos a ALEPA aprovou o chamado “pacote de arrocho fiscal” que altera dispositivos da Lei Complementar 039/2002, que institui o Regime de Previdência Estadual que trata dos critérios para concessão de pensão a cônjuges e filhos de segurados falecidos. Assim como institui o Regime de Previdência Complementar e altera dispositivos da Lei Complementar 039/2002, que institui o Regime de Previdência Estadual do Pará - funde as duas fontes de recursos do Igeprev, o Finanprev e um Funprev. Disponível em: < <http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-389117-pacotaco-de-jatene-e-aprovado-com-alteracoes.html>>. Acesso em: 20/01/2018.

|              |                |      |               |      |       |
|--------------|----------------|------|---------------|------|-------|
| 2015         | 16.340.170.055 | 0,5  | 4.331.429.464 | 4,2  | 26,50 |
| 2016         | 15.806.424.345 | -3,3 | 4.206.774.161 | -2,9 | 26,61 |
| 2017         | 14.487.855.721 | -8,3 | 3.973.496.181 | -5,5 | 27,42 |
| Δ% 2007-2017 | -              | 34,9 | -             | 43,0 | -     |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor e atualizada com base no INPC/IBGE. Teve como referência o mês de dezembro de 2017.

De acordo com a tabela 5, as receitas líquidas de impostos apresentam crescimento de 55,5% de 2007 a 2015, pois saltaram de R\$ 10.510.117.949,00 para 16.340.170.055,00. No entanto, nos anos de 2016 e 2017 percebe-se que há uma queda na RLI do estado se comparado aos anos anteriores. A maior redução ocorreu ao ano de 2017 em relação ao ano de 2015, que atingiu um percentual negativo de -12,8%.

As despesas com o percentual de aplicação em MDE variaram anualmente e atingiram o menor percentual no ano de 2008, quando o governo do estado investiu apenas 25%, sendo este o mínimo estabelecido constitucionalmente aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Ao longo dos mais de 10 anos a série histórica (2008 a 2017), os índices de investimento em MDE atingiram patamares superiores a 26% em apenas cinco anos, sendo que quatro destes ficaram na casa dos 26% (2009, 2013, 2015 e 2016) e, apenas um (2017) atingiu o patamar de 27,42%, o máximo em percentual.

Embora o percentual de recursos aplicados em MDE tenha se elevado substancialmente comparados aos demais anos, não significa que o governo tenha aumentado os investimentos com educação, uma vez que neste ano também foi registrada a maior queda na arrecadação do estado, principalmente com relação à receita líquida de impostos. Portanto, a elevação dos gastos pode estar associada ao fato de o governo do estado ser obrigado a honrar os compromissos administrativos no que tange à folha de pagamentos dos trabalhadores em educação e à manutenção do ensino.

Contudo, segundo o Sintepp<sup>49</sup>, desde o ano de 2016 o governo do estado não reajusta o vencimento base dos professores de acordo com o valor do PSPN estabelecido pela Lei nº 11.738/2008. Neste sentido, da mesma forma que a RLI do Estado sofreu uma ligeira redução nos anos de 2016 e 2017 comparados aos anos anteriores, a folha de pagamento do grupo do magistério não foi reajustada, pois não foram concedidos reajustes por parte do governo, o que resultou em ações judiciais contra o governo por parte do Sintepp ao TJE-Pa.

<sup>49</sup> Informações obtidas no site do Sintepp ([WWW.sintepp.org.br](http://WWW.sintepp.org.br)), boletim informativo nº 009/2018 de 20 de abril de 2018. Onde as informações contidas no mesmo sobre o vencimento base dos professores segue com referência ao valor do PSPN do ano de 2015, evidenciado ausência de reajuste nos valores do PSPN dos anos de 2016 e 2017. Acesso em: <<https://files.acrobat.com/a/preview/d357d4bf-f4dd-4193-985e-be8985f43125>>.

Outra fonte de financiamento importante para a educação em âmbito do estado do Pará, é o Fundeb<sup>50</sup> que envolve 20% dos recursos estaduais em MDE e o distribui ao fundo estadual, assim como os municípios, tem como referências os alunos matriculados nas respectivas redes de ensino e o total de montante arrecadado. Vale salientar que a União complementarará os recursos do Fundeb sempre que, em âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio por aluno, não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O Estado do Pará desde a criação desta lei vem recebendo essa complementação. Para melhor visualização apresentamos a tabela 6, abaixo:

**Tabela 6 – Pará: Receita Transferida ao Fundeb, Receita Recebida do Fundeb, Complementação da União e Diferença de Receita de 2007 - 2017. (Milhares R\$)**

| Ano             | Receita Transferida ao Fundeb (A) | Receita Recebida do Fundeb (B) | Complementação da União (C) | Diferença D=(B+C-A) | % de Diferença E=D (%) |
|-----------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------|
| 2007            | 1.648.223.201                     | 683.921.624                    | 260.136.075                 | -704.165.502        | -42,7                  |
| 2008            | 2.071.436.941                     | 987.354.940                    | 444.040.957                 | -640.041.044        | -30,9                  |
| 2009            | 2.180.020.289                     | 1.038.825.545                  | 601.037.350                 | -540.157.394        | -24,8                  |
| 2010            | 2.334.581.972                     | 1.130.401.851                  | 545.034.590                 | -659.145.531        | -28,2                  |
| 2011            | 2.548.848.062                     | 1.204.625.275                  | 1.026.904.808               | -317.317.979        | -12,4                  |
| 2012            | 2.752.283.962                     | 1.255.685.018                  | 1.047.434.812               | -449.164.132        | -16,3                  |
| 2013            | 2.865.959.812                     | 1.283.963.933                  | 911.615.837                 | -670.380.042        | -23,4                  |
| 2014            | 3.039.270.559                     | 1.298.020.336                  | 940.252.850                 | -800.997.373        | -26,3                  |
| 2015            | 3.016.923.388                     | 1.323.717.266                  | 988.071.616                 | -705.134.506        | -23,4                  |
| 2016            | 2.922.948.235                     | 1.243.442.732                  | 972.974.846                 | -706.530.657        | -24,2                  |
| 2017            | 2.723.407.573                     | 1.207.219.727                  | 1.008.517.030               | -507.670.816        | -18,6                  |
| Δ%<br>2007-2017 | 65,23                             | 76,51                          | 287,7                       | -27,9               | -                      |

**Fonte:** FNDE/SIOPE/RREO. Atualizado pelo INPC, tendo como referência o mês de dezembro de 2017. Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos a tabela 6 constatamos que o governo do Estado contribuiu significativamente com o Fundeb ao longo de sua vigência. Durante o período referente aos anos de 2007 a 2017 ocorreu um crescimento linear de recursos depositados ao fundo estadual

<sup>50</sup>Trata-se de um fundo constituído no âmbito de cada Estado e do DF, por 20% (vinte por cento) das receitas que englobam também os municípios e tem como fontes de receitas: a) - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); b) - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS); c) - imposto sobre propriedade de veículos automotores (IPVA); d) - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 153 da CF/88 prevista no inciso II do caput do art. 157 da CF/88; e) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural (ITR), relativo a imóveis situados nos Municípios; f) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); g) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM); h) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados (IPI) devida aos Estados e ao Distrito Federal; i) - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juro e multas eventualmente incidentes (BRASIL, 2007). E também a complementação da União (BRASIL, Lei 11.494/2007).

por parte do governo do Estado até o ano de 2014. Já nos anos posteriores, a movimentação foi de decréscimo com relação aos recursos destinados ao fundo pelo governo do Estado. Ressaltamos que, mesmo diante dessa oscilação os estudos mostraram um crescimento de 65,23% da contribuição financeira do Estado ao Fundeb.

Com relação aos recursos do Fundo devolvidos ao Estado evidenciou-se um crescimento de 76,51% durante os anos de 2007 a 2017, ficando ligeiramente acima do crescimento percentual com relação ao montante transferido ao fundo. No entanto, se compararmos com o que foi depositado ao fundo, mesmo adicionando a contribuição advinda da União, o saldo é de -27,9%. Ou seja, o governo do Pará contribuiu mais para com o Fundeb do que recebeu mediante o número de alunos matriculados. Isso significa que embora a rede estadual tenha redistribuído recursos aos municípios em âmbito estadual, a perda vem diminuindo gradativamente, permanecendo mais recursos para o estado, se comparados aos anos iniciais do Fundeb.

Assim, a complementação da União cresceu expressivamente, chegando a 287,7% durante a série analisada (2007-2017) e colaborou para minimizar as perdas decorrentes da redistribuição de recurso destinados pelo governo ao Fundeb.

A luta pela valorização profissional no magistério da educação básica representa, historicamente, uma das mais emblemáticas da categoria de professores, por ela se apresentar num cenário complexo, desafiador e, principalmente, contraditório. Isso porque os ordenamentos legais foram conquistas que se pautaram na valorização do magistério, por meio de cargo, carreira e remuneração.

Para que se tenha ideia da abrangência do sistema estadual de ensino, o item a seguir trata da estrutura organizacional da rede estadual de ensino do Pará e demais componentes do sistema.

### 2.1.2 - Organização da rede estadual de ensino e o atendimento a Educação Básica

A Secretaria de Estado e Educação - Seduc - foi criada pela Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951. É um órgão de administração direta do governo do Estado, sendo responsável por gestar a rede estadual de ensino e com a finalidade de implementar a política educacional do Pará, no tocante à educação básica. Portanto, trata-se de um órgão executor, pois cumpre as resoluções e normativas emanadas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, além de acompanhar as instituições que compõem a sua área de competência: educação básica (SEDUC, 2012).

O Sistema Estadual de Ensino foi criado apenas em dezembro de 1998, atendendo à exigência da LDB/96, no seu Art. 10, que determina as seguintes competências aos estados:

- 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 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, respeitando o disposto no art. 38 desta Lei (redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009);
- VII. assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/07/2003);

Diante desta obrigatoriedade, o estado do Pará se adequou às exigências federais e criou a Lei nº 6.170, em 15 de dezembro de 1998, que, em seu Art. 8º, rege que compete ao Sistema Estadual de Ensino:

- I - as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - a Secretaria de Estado de Educação, como órgão executivo;
- V - o Conselho Estadual de Educação, como órgão normativo, consultivo e deliberativo;
- VI - as instituições de educação básica criadas e mantidas pelo Poder Público dos Municípios que não criarem seu próprio sistema;
- VII - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas nos Municípios que não criarem seu próprio sistema. (PARÁ, 1998, p.3).

O Conselho Estadual de Educação- CEE, criado em 18 de junho de 1963, pela Lei Estadual nº 2.840/1961, foi reformulado, passando a compor o Sistema Estadual de Ensino para atender à exigência da Lei Federal nº 9.394/1996. O CEE é o órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 1998). É regulamentado, atualmente, pela Lei nº 6.170/98. Coube ao CEE regulamentar inicialmente o funcionamento do SOME na década de 1980.

A Lei 6.170/98, em seu Art. 13º, §1 define que o CEE é constituído por dezessete membros, sendo o Secretário de Educação membro nato, quatro educadores de notório saber e experiência comprovada na área educacional, de livre indicação do Governador do Estado, dois diretores de ensino vinculados à Seduc, dois diretores de ensino particular indicados pelo Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Pará (SINEPE-PA), e os demais são estudantes e professores indicados por suas entidades de representativas de classes, da UEPA, SESC e SENAI (PARÁ, 1998). Neste sentido, o governo do estado tem um peso

significativo nas decisões deliberadas pelo CEE podendo impulsionar a aprovação de projetos educacionais com metodologias diferenciadas de ensino para atender a rede estadual, bem como recentemente autorizou a implantação do SEI.

Legitimada pelo princípio legal constituído, a Seduc, na fomentação de formulações de políticas educacionais, lançou um mapa estratégico, norteando as ações da secretaria pelos próximos cinco anos, ancorado nos seguintes pontos: Visão de Futuro, tendo como alvo ser referência na educação de excelência na região Amazônica; Metas Globais do IDEB nos próximos 5 anos; valores voltados para a ética, transparência, inovação, responsabilidade pública, inclusão e eficiência; missão de assegurar a universalização do acesso e permanência com equidade e efetividade na educação básica de qualidade, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, para o exercício da cidadania e a inserção ao mundo do trabalho.

Para melhor entendermos as ações Estratégicas da Seduc, apresentamos o quadro 5, abaixo:

**Quadro 5 – Mapa das ações estratégicas da Seduc/PA para o período de 2017 a 2021**

| Ações Estratégicas  |   |   |
|---|---|---|
| Pedagógicas   | Gestão  | Pessoas   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir e implantar currículo mínimo;</li> <li>- Fortalecer programas estruturantes com impacto no desempenho escolar;</li> <li>- Fortalecer programas estruturantes voltados para a alfabetização.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperfeiçoar modelo de funcionamento das unidades escolares;</li> <li>- Desenvolver modelo estratégico de comunicação e transparência;</li> <li>- Implantar sistemas de gestão por resultados com foco em desdobramento das metas, modelo de gestão das escolas, na melhoria dos processos e revisão da estrutura.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e implantar sistema de avaliação de desempenho;</li> <li>- Estruturar processos meritocráticos de recrutamento, seleção e alocação de pessoas.</li> <li>- Implantar sistemática de desenvolvimento de servidores.</li> </ul> |

Fonte: quadro elaborado pelo autor, com base nas informações do *site* da Seduc/PA, disponíveis em: <http://www.Seduc.pa.gov.br/site/Seduc/modal?ptg=6252>. Acesso em 22/07/2017.

Para abordarmos sobre as ações estratégicas da Seduc, buscamos informações no *site* da referida instituição, que, de acordo com a divulgação publicada, o governo segue uma tendência mundial ao envolver o setor empresarial para influenciar na gestão pública (PERONI, 2013), uma vez que este Planejamento está sendo construída em parceria com a empresa Falconi, Consultoria de Resultados<sup>51</sup>, que tem como objetivo aprimorar a gestão da Seduc, tendo como prioridade o aumento no IDEB e a redução de despesas. Sobre as Ações Estratégicas Pedagógicas constam apenas os seguintes itens: Definir e implantar currículo mínimo; fortalecer programas estruturantes com impacto no desempenho escolar; fortalecer programas estruturantes voltados para a alfabetização. Notamos que as informações

<sup>51</sup>Trata-se de uma empresa Internacional que tem experiência de atuação em mais de 30 países que dentre outros ofertam produtos que visam aprimorar a gestão de instituições públicas e privadas da educação básica superior, atualmente presta serviços para 9 Estados da Federação brasileira e clientes do Setor Privado e Terceiro Setor. <https://www.falconi.com/educacao/clientes>. Acesso em 07/08/2017.

divulgadas pela Secretaria de Educação, sobre os detalhamentos dos pontos abordados neste tema, ficaram restritos apenas a estes itens.

Diante da relevância do tema, seria prudente uma ampla divulgação dos estudos analisados e realizados por parte da empresa Falconi, Consultoria de Resultados. Principalmente sobre as Ações estratégicas para a definição e implantação de Currículo mínimo, pois o mesmo deverá abranger o conjunto da rede estadual de ensino.

Com relação às ações estratégicas de gestão, foram elencados apenas os itens: Aperfeiçoar modelo de funcionamento das unidades escolares; desenvolver modelo estratégico de comunicação e transparência e implantar sistemas de gestão por resultados, com foco em desdobramento das metas, modelo de gestão das escolas, na melhoria dos processos e revisão da estrutura.

Já nas ações estratégicas de pessoas, os itens apresentados são: Desenvolver e implantar sistema de avaliação de desempenho; estruturar processos meritocráticos de recrutamento, seleção e alocação de pessoas e implantar sistemática de desenvolvimento de servidores.

Para dar encaminhamento às ações administrativas, pedagógicas e jurídicas, de forma descentralizada, segundo (SEDUC-PA, 2018), a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) está constituída em quatro eixos: Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Secretaria de Planejamento e Gestão (SAPG), Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP) e a Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE). Fortalecem essa estrutura administrativa os seguintes setores: Assessoria Jurídica (ASJUR), Assessoria de comunicação (ASCOM), Ouvidoria, Matrícula Escolar, Coordenação de Ações Escolares Complementares (CAEC), Coordenadoria de Educação das Águas e das Florestas (CECAF), Coordenação de Educação Indígena, Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Censo Escolar (CENSO), Coordenação de Documentação Escolar (CODOE), Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), Coordenação de Ensino Médio (COEM), Coordenação de Ensino Profissionalizante (COEP), Coordenação de Promoção de Igualdade Racial (COPIR), Coordenadoria Técnica Aplicada a Educação (CTAE), Diretoria de Educação Infantil e Fundamental (DEINF), Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante (DEMP), Sistema Estadual de Biblioteca Escolares (SIEBE), Coordenação de Educação Especial (COEES), Centro de formação dos profissionais da Educação Básica do estado do Pará (CEFOP), Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), Sistema Educacional Interativo (SEI), Sistema Modular de Ensino (SOME).

Com a finalidade de descentralizar as ações técnico-administrativas e pedagógicas, foram criadas 20 Unidades Seduc na Escola – USE's, distribuídas em escolas sedes da região

metropolitana<sup>52</sup> de Belém e 19 Unidades Regionais de Ensino - URE's, descentralizadas em todo o estado, com sede nos principais municípios e abrangendo municípios próximos a estes. O quadro 6, abaixo, indica sua composição e os municípios abrangidos.

**Quadro 6 – URES da Seduc/PA**

| Nome e número da URE      | Total de Municípios | Total de Escolas | Municípios   |
|---------------------------|---------------------|------------------|--|
| 1ª Bragança               | 5                   | 47               | Augusto Correa, Bragança, Tracuateua, Vizeu, Cachoeira do Piriá  |
| 2ª Cametá                 | 5                   | 12               | Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará  |
| 3ª Abaetetuba             | 6                   | 44               | Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tailândia   |
| 4ª Marabá                 | 17                  | 61               | Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia, |
| 5ª Santarém               | 4                   | 38               | Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém  |
| 6ª Monte Alegre           | 3                   | 8                | Almerim, Monte Alegre e Prainha  |
| 7ª Óbidos                 | 7                   | 23               | Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa   |
| 8ª Castanhal              | 9                   | 48               | Castanhal, Curuça, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá e Terra Alta   |
| 9ª Maracanã               | 3                   | 21               | Igarapé Açu, Magalhaes Barata e Maracanã   |
| 10ª Altamira              | 8                   | 17               | Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará, Vitória do Xingu  |
| 11ª Santa Izabel do Pará  | 9                   | 35               | Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, Tomé Açu e Vigia.   |
| 12ª Itaituba              | 6                   | 12               | Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Trairão, Placas e Rurópolis  |
| 13ª Breves                | 8                   | 15               | Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço e Portel  |
| 14ª Capanema              | 11                  | 51               | Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santarém Novo, São João da Ponta e São João de Pirabas  |
| 15ª Conceição do Araguaia | 15                  | 27               | Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau D'arco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, São Félix do Xingu, Tucumã e Xinguara  |
| 16ª Tucuruí               | 5                   | 10               | Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo Repartimento, Pacajá e Tucuruí  |
| 17ª Capitão Poço          | 3                   | 23               | Capitão Poço, Garrafão do Norte, e Nova Esperança do Piriá   |
| 18ª Mãe do Rio            | 7                   | 21               | Aurora do Pará, Dom Elizeu, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Paragominas e Ulianópolis  |
| 19ª Belém                 | --                  | ---              | Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara   |
| 20ª Ilhas                 | 8                   | 25               | Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure  |
| Total                     | 129                 | 538              |  |

Fonte: Seduc. Elaboração do autor.

<sup>52</sup>A Região metropolitana por onde são distribuídas as 20 USES, congregam 349 Escolas Estaduais, situadas nos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará.

O setor de Matrícula Escolar da Seduc funciona com estrutura de departamento durante todo o ano, tendo uma função relevante por concentrar todas as informações e orientação a serem encaminhados para as USE's e URE's e, conseqüentemente, para as escolas, na efetivação da matrícula dos alunos. A tabela 7, a seguir demonstra o atendimento ao Ensino Médio no Pará, pela rede estadual de ensino e pelo setor privado por serem os que mais ofertaram essa etapa no período de 2007 a 2016:

**Tabela 7– Pará: Matrícula do Ensino Médio por Dependência Administrativa de 2007 a 2016**

| Ano  | Estadual | %    | Privada | %   | Total   |
|------|----------|------|---------|-----|---------|
| 2007 | 341.937  | 93,7 | 23.033  | 6,3 | 364.970 |
| 2008 | 309.653  | 92,6 | 24.558  | 7,3 | 334.211 |
| 2009 | 318.758  | 93,0 | 24.063  | 7,0 | 342.821 |
| 2010 | 324.903  | 92,2 | 27.508  | 7,8 | 352.411 |
| 2011 | 317.201  | 91,2 | 30.470  | 8,8 | 347.671 |
| 2012 | 318.015  | 90,5 | 33.284  | 9,5 | 351.263 |
| 2013 | 317.176  | 90,3 | 33.891  | 9,6 | 351.067 |
| 2014 | 320.176  | 90,2 | 34.734  | 9,8 | 354.910 |
| 2015 | 315.151  | 9,1  | 34.459  | 9,8 | 349.610 |
| 2016 | 325.089  | 90,1 | 35.803  | 9,9 | 360.892 |

Fonte: INEP - Censo Escolar 2007 a 2015. Nota1: Na rede estadual estão incluídas as matrículas do SOME.

Os dados da tabela evidenciam que o número total de alunos matriculados no Ensino Médio no Pará reduziu de 364.970 para 360.892, o equivalente a -1,1%. A rede estadual de ensino teve uma redução de 16.848 matrículas, o equivalente a - 4,9% comparando o início ao final da série histórica.

O setor privado elevou o número de matrícula do ensino médio em 12.770 o equivalente a 35,7% ao final do recorte temporal. Apesar de ter ocorrido uma redução geral da matrícula no Ensino Médio no estado do Pará, durante o recorte temporal (2007 – 2016) o ensino privado obteve uma elevação expressiva na oferta de matrículas. O inverso da rede estadual de ensino. Se associarmos com a política financeira do Fundeb, podemos afirmar que o governo redistribuiu recursos financeiros ao reduzir o número de alunos.

Segundo o Relatório do Unicef<sup>53</sup> sobre o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil de 2005 a 2015 publicado em 2017, o Pará possuía nesse período cerca de 13,8% da população fora da escola na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, ficando abaixo da média da região Norte que é de 15,2% e até da média Brasileira que é de 15%. Já o 2º relatório de monitoramento do PNE (2018) indica que houve um recuo de matrícula no ensino médio no

<sup>53</sup>O Fundo das Nações Unidas da Infância (Unicef) divulgou o relatório sobre o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil do ano de 2017, o relatório usou como base os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tendo como referência os anos de 2005 a 2015. Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario\\_exclusao\\_escolar\\_brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf). Acessado em 11 de março de 2018.

estado do Pará em -1,3% considerando os alunos de 15 a 17 anos na série histórica do período de 2012-2017. Observa-se que ocorreu uma variação com decréscimo de matrícula no ensino médio nos dados constantes no relatório de monitoramento do PNE e se essa tendência perdurar é possível que ocorra uma elevação do indicador de exclusão escolar dos alunos com idade de 15 a 17 anos nos próximos anos.

Após a análise específica da oferta de matrículas no Ensino médio envolvendo a esfera estadual a quem compete ofertar prioritariamente o ensino médio e a rede privada de ensino, entendemos ser necessário explicitar melhor o conjunto das ofertas de matrículas no Pará em todas as dependências. Conforme a tabela 8 a seguir:

**Tabela 8 – Pará: Matrícula Modalidades por dependências administrativas de 1999 a 2017**

| ETAPAS E MODALIDADES | Ano  | Dependência |          |           |            | Total     |
|----------------------|------|-------------|----------|-----------|------------|-----------|
|                      |      | Municipal   | Estadual | Federal   | Particular |           |
| Ed. Infantil         | 1999 | 96.559      | 24.933   | 366       | 23.406     | 145.264   |
|                      | 2017 | 265.939     | 44       | 63        | 37.980     | 304.026   |
| $\Delta\%$ 1999-2017 |      | 175,4       | -5.666,5 | - 580,95  | 62,2       | 40,4      |
| Ens. Fundamental     | 1999 | 1.034.270   | 574.543  | 4.126     | 74.362     | 1.687.301 |
|                      | 2017 | 1.107.956   | 187.762  | 1.763     | 125.747    | 1.423.228 |
| $\Delta\%$ 1999-2017 |      | 7,1         | - 306,0  | - 234,03  | 69,1       | - 118,55  |
| Ens. Médio           | 1999 | 358         | 213.251  | 5.961     | 19.384     | 238.954   |
|                      | 2017 | 204         | 313.527  | 913       | 31.781     | 346.425   |
| $\Delta\%$ 1999-2017 |      | - 100       | 46,8     | - 652,9   | 63,9       | 44,8      |
| Ed. Especial         | 1999 | 2.102       | 8.248    | 0         | 1.040      | 11.390    |
|                      | 2017 | 28.115      | 6.080    | 26        | 1.595      | 35.816    |
| $\Delta\%$ 1999-2017 |      | 1.237,5     | - 26,28  | 2.600     | 53,3       | 214,4     |
| EJA                  | 1999 | 67.754      | 122.142  | 767       | 3.918      | 194.581   |
|                      | 2017 | 98.218      | 69.853   | 18        | 6.395      | 174.484   |
| $\Delta\%$ 1999-2017 |      | 44,9        | -74,85   | -4.266,67 | 63,2       | -11,52    |

Fonte: INEP - Censo Escolar 1999 a 2017. Elaboração do autor.

Os dados sobre a educação infantil apontam para uma elevação de matrículas na esfera municipal em 175,4% durante o período analisado (2009 a 2017) enquanto que na rede estadual o movimento foi o inverso de forma que no ano de 1999 constavam 24.933 matriculados na rede estadual e no ano de 2017, apenas 44 alunos, ou seja, quase se extinguiu a oferta da Educação Infantil. Em âmbito federal houve redução de matrículas de 366 no ano de 1999 para 66 alunos em 2017, reduzindo também o quantitativo de vagas no ensino infantil. O setor privado obteve um crescimento de 62,2% na oferta de vagas. Essa movimentação geral na matrícula da Ed. Infantil mostra que o governo do Estado e a União estão se desobrigando de ofertar essa etapa de ensino. Talvez respaldados pela LDB que estabelece a educação infantil deve ser atendida prioritariamente pelos municípios o ensino médio como prioridade ao Estado e o ensino superior a União. A contabilidade geral de

matrículas na Ed. Infantil no Pará envolvendo todas as dependências durante a série analisada foi ampliada em 40,4%.

Mesmo com a elevação na oferta de vagas na Ed. Infantil, segundo o relatório do o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef 2017, no Pará existem 25,9% de crianças de 4 e 5 anos fora da escola. Esse número é bem superior à média nacional que é de 15,7%. Isso mostra que os municípios precisam avançar na universalização da Ed. Infantil em todo o Estado.

Com relação ao ensino fundamental, ocorreu elevação nas matrículas na rede municipal e no setor privado em 7,1% e 69,1% respectivamente. A rede estadual reduziu em -306,0% e a federal em -234,03%. As matrículas gerais do ensino fundamental no Pará reduziram em -118,55% no período de 1999 até o ano de 2017. Com base no relatório do Unicef 2017 existem 2,2% crianças de 6 a 14 anos fora da escola. Esse número é acima da média nacional que é de 1,4%.

A modalidade Educação Especial apontou para um crescimento massivo das matrículas na rede municipal atingindo 1.237,5% durante o período de 1999-2017. Houve crescimento também nas dependências administrativas federal e privada na base de 2.600% e 53,3% respectivamente. A rede estadual reduziu -26,28% o percentual de alunos matriculados. Embora a elevação dos percentuais das esferas federal e privada tenha sido representativo, a ampla maioria dos alunos se encontra matriculada na rede estadual e municipal. No geral, houve crescimento nesta modalidade em 214,4%.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA houve ampliação de matrícula nas esferas municipal e particular em 44,9% e 63,2% respectivamente. O movimento da matrícula nas dependências estadual e federal foi o inverso e reduziu em -74,8% e -4.266,67% respectivamente o que impulsionou no geral nesta modalidade uma redução em -11,72% considerando todas as dependências administrativas.

Pelo número de matrículas na Educação Básica no Pará apresentado por dependência administrativa, incluindo as etapas e modalidades, concluímos que com a aprovação da EC nº 59 em 2009 que determina a ampliação da educação obrigatória para 4 a 17 anos de idade até o ano de 2016 e se compararmos com o relatório do Unicef sobre o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil 2017, o Pará como um todo tem um longo caminho a percorrer para universalizar o atendimento da educação Básica. Vejamos esses números no que se refere ao ensino médio atendido por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

## 2.2 - O Sistema de Organização Modular de Ensino

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi implantado no ano de 1980, pela extinta Fundação Educacional do Pará – FEP, sendo posteriormente absorvido pela Seduc. Segundo Silva (2015), o seu objetivo era:

De garantir acesso à escolarização de alunos, com 40h integrais definidas para o interior do estado, em especial àqueles que vivem em áreas de campos, rios e florestas, garantindo a continuação e/ou conclusão da educação básica. Esse sistema de ensino veio proporcionar oportunidade de escolarização a alunos de comunidades onde não há o ensino regular, pois por meio da parceria entre SEDUC/PA e Prefeituras municipais é possível que este nível de ensino seja ofertado, uma vez que há grandes dificuldades para que este aluno chegue à cidade devido à distância territorial e geográfica, além de número insuficiente de alunos para que se criem escolas regulares para esse nível de ensino em tais localidades. (SILVA, 2015, p.40).

Assim, o SOME vem assegurando a escolarização em nível médio em locais distantes dos centros urbanos e com pouca concentração demográfica. Essa oferta de ensino via modular tem assegurado a permanência dos alunos na sua comunidade sem ter a necessidade de se deslocarem para as cidades, possibilitando principalmente a conclusão do ensino médio.

De acordo com Oliveira (2010, p. 37) a implantação do SOME está baseada em legislação da década de 1970 que delegava aos Conselhos Estaduais de Educação atribuições de criação de programas diferenciados de atendimento ao Ensino Médio, como afirma:

O Ensino Médio desenvolvido pelo SOME, implantado sob a égide da Lei 5692/71, complementar à LDB, procurou não fugir às exigências legais. Baseou-se no artigo 2º, parágrafo único, que estabelece “a organização administrativa didática e disciplinar de cada estabelecimento será regulada pelo regimento aprovado pelo órgão próprio do sistema e normas fixadas pelo Conselho de Educação”. No Art. 43 alínea e Art. 64 estabelecem aos Conselhos de Educação “autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos”. Assim é que, ao implantar a experiência, a FEP conseguiu aprovação através das Normas Regulamentares (1980), assegurando a validade dos estudos realizados. Assim se deu a base legal inicial do SOME (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Considerando a prerrogativa legal que cabia ao governo criar propostas pedagógicas com regime diverso a FEP apresentou uma possibilidade via ensino modular para ampliar a escolarização da população paraense, diante da especificidade geográfica do estado do Pará e associada à carência de professores com nível superior e também a falta de escolas na década de 1980 em muitos municípios do estado. O SOME foi autorizado por parte do órgão competente, ou seja, o CEE para iniciar uma oferta diferenciada de ensino.

Após a sua autorização de funcionamento o SOME já permanece há mais de três décadas, passando por vários governadores pertencentes aos mais diversos partidos políticos, conforme apresentamos no quadro 7, a seguir:

**Quadro 7– Governadores do Estado do Pará, partido e período de mandato de 1979 – 2017**

| Nº | GOVERNADOR                      | PARTIDO | MANDATO                 |
|----|---------------------------------|---------|-------------------------|
| 01 | <u>Alacid da Silva Nunes</u>    | PDS     | 15/03/1979 a 15/03/1983 |
| 02 | Jader Fontenelle Barbalho       | PMDB    | 15/03/1983 a 15/03/1987 |
| 03 | Hélio da Mota Gueiros           | PMDB    | 15/03/1987 a 15/03/1991 |
| 04 | Jader Fontenelle Barbalho       | PMDB    | 15/03/1991 a 15/03/1994 |
| -  | Carlos José Oliveira Santos     | PPB     | 03/04/1994 a 01/01/1995 |
| 05 | Almir José de Oliveira Gabriel  | PSDB    | 01/01/1995 a 01/01/1999 |
| 06 | Almir José de Oliveira Gabriel  | PSDB    | 01/01/1999 a 01/01/2003 |
| 07 | Simão Robison Oliveira Jatene   | PSDB    | 01/01/2003 a 01/01/2007 |
| 08 | Ana Júlia de Vasconcelos Carepa | PT      | 01/01/2007 a 01/01/2011 |
| 09 | Simão Robison Oliveira Jatene   | PSDB    | 01/01/2011 a 01/01/2015 |
| 10 | Simão Robison Oliveira Jatene   | PSDB    | 01/01/2015 a ...        |

Fonte: TRE-Pa. Elaboração do autor.

O quadro evidencia que durante o período de 1979 a 2017 o Estado do Pará foi governado por apenas 7 governadores, e Carlos Santos passou apenas 8 meses no governo. Já os governadores Almir Gabriel e Jader Barbalho, administraram o Pará por dois mandatos, sendo este último o primeiro governador que regulamentou a gratificação do SOME através do decreto 1.837/ 1993.

O governador Simão Jatene com 3 mandatos foi o que mais esteve a frente da administração do Estado e em sua primeira gestão publicou o decreto nº 390/2003, revogando o anterior e consequentemente reduzindo a gratificação do SOME a depender do município onde o professor havia sido lotado. Ressaltamos que o SOME foi criado no governo Alacid Nunes no ano de 1980, e apenas no governo de Ana Júlia Carepa foi aprovada a lei nº 7.442/2010 que dispõe sobre o PCCR e regulamentou em forma de lei a gratificação do SOME.

Ao longo de décadas o SOME vem garantindo acesso à escolarização de jovens e adultos que residem em locais de difícil acesso no interior do Estado do Pará há mais de 30 anos. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei nº 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), o Ensino Médio deve ser oferecido pelas redes estaduais de ensino; ao mesmo tempo, as mesmas legislações definem como um dos princípios de atendimento da educação básica o regime de colaboração. O SOME tem sido uma das formas de dar materialidade a esse princípio constitucional no Pará expandindo inicialmente o Ensino Médio nos municípios que não o tinha e, posteriormente para as localidades distantes dos centros urbanos.

O SOME ocorre em áreas rurais ou no campo onde não existem escolas estaduais, em áreas ribeirinhas, quilombolas, assentamentos e áreas indígenas. O ensino é ofertado por módulos constituído de quatro disciplinas com duração de 50 dias letivos em um total de 4

módulos anuais finalizando assim 200 dias letivos. A metodologia de módulos foi criada para garantir sempre quatro professores nas localidades para se revezam entre si de acordo com o horário de aulas montados para atender a demanda das comunidades. Para melhor funcionamento do SOME, o governo do Estado busca a colaboração das prefeituras municipais por meio de convenio de colaboração técnica entre as partes.

Ao longo de décadas, o SOME vigorou no estado do Pará por atos administrativos do executivo, em particular da Seduc, por se tratar de um projeto sem legislação específica. Era comum haverem alterações nos locais atendidos pelo SOME sem critérios transparentes de seleções das comunidades seja pela permanência ou extinção do mesmo. Segundo a Professora D:

Para conseguir que na comunidade seja implementado o modular, desde quando eu entrei, o que deu pra observar, que tem o vínculo político. O pedido, a solicitação que a comunidade faz aos vereadores. Vereador que é ligado àquela comunidade. A comunidade faz a solicitação e o vereador vê. Então ele encaminha para os diretores de URES. Isso sempre foi o processo. Não era feito inicialmente a diagnose, como hoje já acontece, mas antes não. Tudo vínculo político (PROFESSORA D).

De acordo com a professora D o critério de seleção das localidades que são atendidas pelo SOME é político, motivado pelas pressões exercidas por parlamentares junto ao governo e ou a Seduc, sendo que sua implantação não passava obrigatoriamente por análise técnica entre o Estado e as prefeituras pela sua contribuição. No entanto, hoje já existe um processo formal.

Com relação à lotação dos professores havia muita instabilidade principalmente sobre o rodízio que eles faziam durante o ano letivo, pois, era comum um professor percorrer durante o ano até quatro regiões do estado, tendo em vista que suas obrigações eram de assegurar a finalização do módulo em um circuito de quatro localidades que poderia ser em qualquer município do estado do Pará.

Diante deste cenário passou a ser reivindicação da categoria a sua regulamentação em lei estadual específica. Segundo o TJE-PA em 2013, após 53 dias de greve, os trabalhadores em educação da rede estadual de ensino, reunidos em assembleia geral, dirigida por sua entidade de classe (Sintepp), deliberaram pela suspensão da greve e que se fimassem um acordo judicial diante das proposições feitas pelo governo. Posteriormente, no dia 18 de novembro de 2013, o desembargador Ricardo Nunes homologou o acordo firmado entre o Governo do Estado e o Sintepp, o qual, dentre outros pontos, estava a Regulamentação do SOME, assegurando, no Projeto de Lei, a lotação dos professores com jornada integral de 40 horas semanais, cabendo ao professor complementar esta carga horária com projetos em sala de aula, quando não houverem oferta de turmas suficientes (TJPA 2013).

Assim, em 29 de abril de 2014 foi sancionada a Lei nº 7.806 que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação criando-se a perspectiva de garantir direitos constitucionais assegurados na CF/88, em seu Art. 206, inciso I, principalmente no Pará, onde existem comunidades que ficam praticamente isoladas dos centros urbanos, estando resguardados no Art. 2º desta Lei que diz:

O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (PARÁ, 2014, p. 1).

Diante desta política do Estado, o SOME, tem se constituído no principal acesso dessa população para a conclusão do ensino médio, sem ter que se deslocar de sua localidade domiciliar. Na sua maioria, os espaços onde se oferta essa modalidade encontra-se em comunidades ribeirinhas, comunidades quilombolas e área indígenas que são caracterizados como locais de difícil acesso, seja pela ausência regular de transporte público, e/ou pela sua distância territorial do centro urbano.

Quanto aos objetivos, fins e critérios de implantação do SOME, para melhor compreensão apresentamos o quadro 8 abaixo:

**Quadro 8 – SOME: Objetivos e fins e critérios de implantação (Lei 7.806/2014)**

| Objetivos e fins  | Critérios de implantação  |
|---|---|
| <p>Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:</p> <p>I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;</p> <p>II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;</p> <p>III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;</p> <p>IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;</p> <p>V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;</p> <p>VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.</p> | <p>Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:</p> <p>I - não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;</p> <p>II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;</p> <p>III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;</p> <p>IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.</p> <p>§ 1º A implantação de turma do ensino modular dependerá da análise da Coordenação Estadual do SOME, independente de número mínimo de alunos.</p> <p>§ 2º A diagnose favorável para implantação do SOME em novas localidades deve envolver as seguintes condições:</p> <p>demanda, condições de permanência do professor, condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos.</p> |

Fonte: Lei 7.806/2014. Quadro elaborado pelo autor

De acordo com o quadro mencionado, no Art. 4º, I, o SOME se encontra em conformidade com a LDB/96, em seu Art. 3º, I, que define o direito de possibilitar “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Porém, o mesmo não se aplica ao Art.5º, pois existem grandes possibilidades do governo estadual não assegurar o direito de escolarização ao conjunto de sua população ao exigir critérios para a implementação do SOME, vinculando sua implantação às seguintes exigências: i) existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão; ii) existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos; iii) houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

Neste aspecto, o governo estadual submete a responsabilidade para as comunidades em provocar o governo e ainda ter que comprovar ao mesmo a necessidade de um direito constitucional, que é o acesso a uma escola pública. O que se entende é que onde não houver uma comunidade organizada e/ou comprometida com a formação de seus membros, este direito lhes serão omissos, uma vez que o governo não dispõe de mecanismos que possibilite identificar e criar condições de assegurar acesso à escola pública aos moradores do campo em condições de “igualdade” com a população que habita em áreas urbanas.

A funcionalidade das disciplinas<sup>54</sup> do SOME, ocorre por circuitos e módulos, expressos no art. 8º, parágrafo 4º, que denomina o circuito é o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo, na composição, priorizar o município e a URE onde o professor estiver lotado (Pará, 2014, p.3).

Para melhor entendimentos faz-se necessário detalhar a terminologia utilizada no SOME:

- 1) Módulo: É o conjunto de disciplinas a fins ministrada preferencialmente por um mesmo professor, organizado de forma contínua e rotativa, desenvolvida num período de cinquenta dias letivos de aulas ou atividades de interação com o aluno.
- 2) Etapa: É o conjunto de quatro módulos, trabalhado num período letivo, correspondendo na matriz curricular como um dos anos do Ensino Médio.
- 3) Rodízio: É o período onde cada grupo de disciplina afins permanece na localidade por cinquenta e quatro dias, desenvolvendo desenvolvendo atividades correspondente a carga horária anual de cada disciplina.

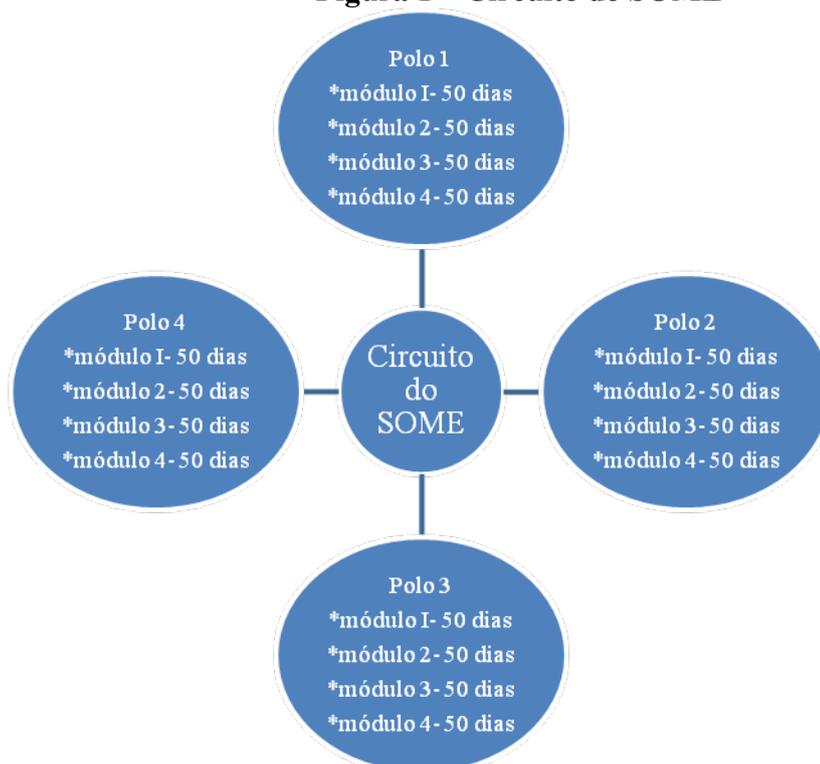
---

<sup>54</sup>Língua portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Filosofia e Sociologia. “Matriz Curricular para o Ensino Médio – Sistema Modular de Ensino”, aprovado pela Resolução nº. 761/1998 do Conselho Estadual de Educação – CEE/ Pará.

- 4) Circuito: É o conjunto de quatro localidades (polo), onde um grupo de trabalho desenvolve suas atividades.

O calendário escolar é organizado por módulos, sendo estes constituídos de 4 disciplinas, distribuídos em 4 localidades (pólo), configurando um circuito. De acordo com a legislação vigente e o número de escolas, poderá envolver um ou mais municípios, respeitando a sua URE de lotação. Para melhor entendimento apresentamos a figura 1, a seguir:

**Figura 1 – Circuito do SOME**



Fonte: Lei nº 7.806/2014. Elaboração do autor

A figura 1 ilustra a atuação de um professor lotado no SOME, de forma que o mesmo, para concluir o ano letivo, percorre quatro localidades, com permanência de 50 dias em cada uma delas, em um ou mais municípios. Ao professor se deslocar para locais distantes de seu domicílio e o cotidiano familiar, cabe à Seduc providenciar moradia em condições adequadas. Vale ressaltar que essas moradias devem ser para uso exclusivo dos professores que desempenham as atividades pedagógicas no Sistema de Organização Modular de Ensino, em parceria com os municípios (PARÁ, 2014 p. 5).

Os espaços pedagógicos onde são desenvolvidos as atividades docentes, pertencem a prefeitura e/ou centros comunitários, cedidos ao Estado, para o atendimento do SOME, por meio de um convênio de cooperação técnica entre as partes (Municípios e Estado), vinculada

em uma escola sede da rede estadual de ensino, por onde será efetivado a matrícula dos alunos no ensino médio, sua certificação e a lotação dos professores por parte da Seduc. Por não se tratar de um espaço pedagógico de gerenciamento da Seduc, os professores não possuem subordinação aos gestores municipais dos referidos espaços e sim ao diretor da escola sede, sendo acompanhado por um Supervisor Pedagógico do SOME, de acordo com as atribuições contidas na Lei 7.806/14 em seu 9º, ilustrado pela figura 2, a seguir:

**Figura 2 – Organização administrativo-pedagógica do SOME**



Fonte: Lei nº 7.806/2014. Elaboração do autor

A organização administrativa e pedagógica conta, por força de lei, com um técnico-administrativo, responsável pelas documentações dos estudantes (matrícula, notas, declarações e outros), por município, e um Especialista em Educação, na função de supervisor pedagógico, sendo suas atribuições definidas na Lei 7.806/14 em seu Art. 10:

- I - administrar e executar o calendário escolar específico da modalidade de ensino;
- II - colaborar com o planejamento anual do SOME no município, em articulação com a Coordenação Estadual do SOME e o Gestor da URE;
- III - elaborar, em conjunto com a comunidade local, o Projeto Político Pedagógico, inclusive o Planejamento da Proposta Pedagógica das disciplinas na modalidade de ensino;
- IV - disseminar e apoiar, de forma articulada com o município ou localidade, a eficiência e eficácia da prestação do serviço educacional na modalidade de ensino, que implique no perfeito entrosamento entre o corpo docente, discente, técnico pedagógico, administrativo e a comunidade;
- {...}XVI - exercer outras atribuições correlatas e afins, sempre no interesse da prestação do serviço educacional e do processo ensino-aprendizagem oferecido pelo Sistema de Organização Modular de Ensino. (Pará, 2014, p.3).

Os espaços educacionais onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas do SOME são de responsabilidade das prefeituras, bem como a distribuição da merenda escolar e transporte, quando necessário, firmados em convênio de colaboração técnica entre o Estado e os municípios.

### 2.2.1 - A luta pela implantação do SOME no Pará: garantir a expansão e o direito ao ensino Médio

O processo de implantação do SOME no estado do Pará, teve sua história caracterizada pela luta do povo paraense que mora nos municípios do interior do estado pela conquista básica da educação, em particular o direito ao ensino de Segundo Grau<sup>55</sup> como era conceituado à época.

A conjuntura nacional do período apontava para a redemocratização do país, envolvia também a democratização do acesso à educação. Na década de 1970, as escolas que ofertavam o Ensino Médio estavam concentradas no município de Belém, a capital do estado. Assim, apenas as famílias que detinham recursos financeiros, enviavam seus filhos para Belém na perspectiva de concluir os estudos, no caso, o ensino médio. A respeito desse período, Ghiraldelli (1990) afirma que a ação dos governos no período da ditadura militar era de “repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de legislação educacional ampla e confusa” (GHIRALDELLI, 1990, p.163).

Este cenário era bem a realidade de nosso Estado, onde também havia a exclusão de muitos jovens que permaneciam sem acesso ao ensino médio, especialmente no campo, onde eram muito raras as oportunidades de estudo.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, ocorreu uma reforma na educação, o seu art. 4º previa um núcleo comum obrigatório para o 1º e 2º grau em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. O art. 2º, parágrafo único ao estabelecer que “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada pelo regimento aprovado pelo órgão próprio do sistema e normas fixadas pelo Conselho de Educação” deram base legal para que pudessem ser implementadas Normas Regulamentares para o SOME, inicialmente como projeto piloto.

Segundo Saraiva e Rocha (1987) o SOME foi a forma que o governo do estado e as prefeituras encontram para dar continuidade aos estudos dos jovens residentes no campo, solucionando o problema do ensino em nível de primeiro e segundo graus. O SOME também serviu para formar professores que pudessem vir a desempenhar sua função docente com mais

---

<sup>55</sup>A terminologia Segundo Grau era utilizada pela Lei Nº 5.692/71, revogado pela LDB 9.394/96 que mudou o termo Segundo Grau para o Ensino Médio, sendo este o termo que utilizaremos no decorrer deste estudo.

qualificação, uma vez que muitos dos que atuavam nas redes municipais contavam apenas com a formação de primeiro grau e os municípios alegavam não dispor de recursos para tal formação. Nesse contexto, consideramos relevante a implementação do SOME como um programa que veio garantir o direito à educação, direito não pode ser negado ou mercantilizado, sob pena de agressão elementar à própria condição humana (FRIGOTTO, 1999).

Conforme Saraiva e Rocha (1987), a implementação do SOME foi precedida de levantamento prévio dos alunos concluintes do 1º grau nos últimos cinco anos em vários municípios do Pará e que não tinham possibilidades de se transferirem para locais onde existia o ensino de 2º grau. Quanto à oferta do SOME, esta se deu em três etapas letivas para o cumprimento do Currículo Pleno e cada etapa correspondia a uma série, atendendo ao calendário emitido pela FEP. Tratava-se de uma proposta de inovação curricular com base no contexto, que necessitava de

[...] respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto educacional, a partir da análise e reflexão sobre a atual situação e verificando avaliativamente as efetivas contribuições que tais inovações oferecem para se enfrentar os desafios e produzir melhorias educacionais esperadas (PEREIRA; MERCURI; BAGNATO, 2010, p. 203).

O levantamento prévio organizado pela equipe técnica da FEP para a implantação do SOME iniciou em quatro municípios, tendo como referência os alunos matriculados e concluintes do 1º grau e as demais condições de seu funcionamento, conforme Saraiva e Rocha (1987), sendo os seguintes municípios, demanda de alunos e cursos, como mostra o quadro 9, a seguir:

**Quadro 9 – Municípios, demandas de alunos e Cursos ofertados**

| Município      | Demanda de Alunos | Curso Ofertado                       |
|----------------|-------------------|--------------------------------------|
| Curuçá         | 786               | Habilitação Específica de Magistério |
| Igarapé Miri   | 400               | 2º grau                              |
| Igarapé Açu    | 289               | 2º grau                              |
| Nova Timboteua | 25                | 2º grau                              |

Fonte: (SARAIVA; ROCHA, 1987, p. 18-20).

O quadro evidencia uma quantidade de alunos significativa, apta a cursar o ensino do 2º grau no município de Curuçá, único local onde foi ofertada a formação específica de professores para atuar no ensino de 1º grau. Isso demonstrava um empenho do prefeito à época em formar estes professores, visto que a prefeitura contribuía com o deslocamento dos alunos e apoio financeiro para alimentação como contrapartida e o estado assegurava a contratação dos professores para atuar no município, como relata uma das professoras entrevistadas:

Logo que eu entrei havia um convênio assinado, parceria estado e município. Onde o estado arcava com a responsabilidade da mão de obra, o pagamento dos professores e o município a responsabilidade era infraestrutura, o espaço físico e a

moradia dos professores. Isso era assim e também os próprios municípios, os prefeitos que tinham interesse de ser implantado o modular nos seus municípios. Eles criavam uma bolsa. Uma bolsa chamada bolsa alimentação para os professores. Então era estabelecido e aprovado na Câmara Municipal um teto. Esse teto era distribuído pelo número de professores que estavam trabalhando nos circuitos naquele município (PROFESSORA D).

As cidades de Igarapé-Miri e Igarapé-Açu apresentaram uma demanda razoável para a implantação do SOME (ensino de 2º grau) com 400 e 289 alunos respectivamente, enquanto que o município de Nova Timboteua teve um número inexpressivo, comparado aos demais diagnosticados aptos a vivenciarem o projeto piloto do SOME.

Com base no levantamento de demandas de estudantes para cursar o Ensino Médio com a implantação do SOME, de acordo com Saraiva e Rocha (1987):

No dia 15 de abril de 1980, foi implantado o SOME nas escolas dos municípios que tomou o nome de núcleos, integrados ao Instituto de Educação do Pará; para isso foram utilizados espaços ociosos de escolas de 1º grau, funcionando em 02 (dois) turnos sendo: 1 (um) no horário diurno e outro no horário noturno para atender à demanda de alunos trabalhadores; funcionando com 5 (cinco) professores, tem início o processo inovador de ensino nos municípios de Curuçá, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri e Nova Timboteua (1987, p. 40 e 41).

No ano em que foi implantado o SOME no Pará (1980), dos oitenta e sete municípios existentes à época, apenas dezenove eram atendidos com o ensino Médio regular, ou 21,8%. Restavam, portanto, 78,2% dos municípios que demandavam o ensino médio, especialmente a população interiorana sendo essa exigência salutar para combater as desigualdades sociais. Neste contexto, o SOME assumiu a vanguarda da ampliação do ensino médio.

Ao longo dos anos, a pressão popular surtiu efeito e o governo construiu escolas nos municípios e gradativamente implantou o ensino médio regular em todo o estado. Porém, o SOME continua existindo e ganhou status de política pública ao ser regulamentado em 2014, por meio da Lei nº 7.806/2014. Assim, a implementação do SOME continua a ocorrer em localidades distantes dos centros urbanos, mantendo muitas características oriundas de sua implantação em 1980, tais como:

- Funciona em escolas municipais, cedidas pelas prefeituras;
- O governo do Estado é responsável pela contratação dos professores para atuar no SOME;
- O município precisa comprovar demanda de alunos para cursar o ensino médio na localidade;
- O ensino médio é desenvolvido em quatro módulos com rodizio e circuito, finalizando assim uma etapa do total de três;
- Parceria entre governo do estado e prefeitura, mediante um termo de cooperação técnica (PARÁ, 2014).

A luta pela implantação do SOME ainda está presente em comunidades/localidades de muitos municípios, onde jovens e adultos do campo almejam a possibilidade de concluir seus estudos no próprio local de sua residência. Para tanto, além de seguir as determinações

estabelecidas na Lei nº 7.806/2014, que estabelece critérios técnicos para a implantação do SOME e autorização final da SEDUC, é comum que essas movimentações envolvam a pressão sobre parlamentares e/ ou pessoas que tenham influência nos governos, uma vez que a efetivação do SOME implica em recursos financeiros por parte da SEDUC para pagamento dos professores, local adequado e a garantia de moradias aos docentes durante o período que se encontram nas localidades. No entanto, nem sempre são consideradas as devidas condições de infraestrutura dos espaços para essa implantação, prevalecendo o interesse político como afirmam os entrevistados:

Na verdade, a comunidade como lhe digo, ainda no interior existe aqueles cartéis, né? Então é o pedido de um líder comunitário que vai atrás de um vereador ou deputado e pede a implantação ou manutenção [do SOME] sem pelo menos sondar se existe uma estrutura para funcionamento do sistema modular naquele local. E, por interesse político, ele acaba vendo com o prefeito, com seu deputado. Mais à frente, acaba chegando à SEDUC e a mesma acaba implantando sem conhecer a realidade local (PROFESSOR A).

Pra conseguir que a comunidade, na comunidade seja implementado o modular, desde quando eu entrei, o que deu pra observar, que tem o vínculo político, né? O pedido, a solicitação que a comunidade faz aos vereadores. Vereador que é ligado àquela comunidade. A comunidade faz a solicitação e o vereador vê que vai ter vantagem nisso. Então ele encaminha para os diretores de URES. Isso sempre foi o processo. Não era feito inicialmente a diagnose não, como hoje já acontece (...). Tudo vínculo político (PROFESSORA D).

Os depoimentos dos entrevistados revelam que os critérios estabelecidos por lei ou normatizações para a implantação ou permanência do SOME em uma localidade não são fatores suficientes, necessitando-se do empenho de lideranças comunitárias junto aos políticos locais e estaduais, embora em alguns casos tenha prevalecido o interesse pessoal do político envolvido, visto que o SOME por vezes é implantado sem que se considerem os interesses coletivos, ou seja, a infraestrutura necessária para o seu bom funcionamento. No entanto, essas mobilizações locais têm sido fundamentais para a permanência do SOME ao longo dos 37 anos de existência como ensino presencial, sobrevivendo às influências tecnológicas dos vídeos aulas e/ou ensino a distância que têm servido como propostas pedagógicas para outros entes da federação.

A movimentação das comunidades organizadas pelo acesso ao ensino médio via SOME, nos remete à contribuição de Frigotto (1995) para quem a educação é tida como prática social que se define, nos múltiplos espaços da sociedade, articulada com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. As iniciativas da comunidade local pelo direito à educação têm contribuído para que o governo garanta, ainda que precariamente a expansão do ensino médio presencial no campo por meio do SOME. Mas até quando? É o que detalharemos a seguir.

## 2.2.2 - A abrangência do SOME no Pará e O Sistema de Ensino Integrado – SEI: integração ou desintegração do SOME?

O Ensino médio no Estado do Pará é atendido majoritariamente pela rede estadual e parte desse atendimento é feita por meio do SOME. De acordo com Saraiva e Rocha (1999), “nos seis primeiros anos de implantação do SOME, ou seja, no período de 1980 a 1986, foram registrados 14.631 alunos matriculados” (1999, p.48). A partir da década de 1990, o SOME atinge a faixa de mais de dez mil matrículas a cada ano, como se pode conferir na tabela 9, a seguir:

**Tabela 9 – Pará – Matrícula no ensino médio na rede estadual, matrícula e percentual de matrículas do SOME de 1999 a 2017\***

| Ano           | Ensino Médio | Matrícula SOME** | % SOME |
|---------------|--------------|------------------|--------|
| 1999          | 213.251      | 16.826           | 7,89   |
| 2006          | 337.995      | 19.693           | 5,82   |
| 2007          | 319.463      | 22.474           | 7,03   |
| 2008          | 284.496      | 25.157           | 8,84   |
| 2009          | 290.812      | 27.861           | 9,56   |
| 2010          | 296.957      | 27.946           | 9,41   |
| 2011          | 287.363      | 29.838           | 10,38  |
| 2012          | 287.930      | 30.085           | 10,45  |
| 2013          | 284.018      | 33.158           | 11,67  |
| 2014          | 288.078      | 32.098           | 11,14  |
| 2015          | 284.796      | 30.355           | 10,66  |
| 2016          | 319.082      | 29.886           | 9,37   |
| 2017          | 320.765      | 30.868           | 9,62   |
| % Crescimento | 50,41%       | 83,45%           |        |

Fonte: De 1999 a 2008, Alves (2010); de 2009 a 2017, INEP e Coordenadoria do Ensino Médio/SEDUC. Nota 1(\*): Não foi possível o acesso às informações relativas aos anos de 2000 a 2005. Nota 2 (\*\*): O total das Matrículas do Ensino Médio incluem as matrículas do SOME. Elaboração do autor.

No período de 1999 a 2017 houve constantes oscilações no número de matrículas a cada ano no ensino médio, incluindo o SOME. Contudo, no mesmo período, houve aumento de 50,41% no número de matrículas em toda a rede estadual, o que indica expansão do atendimento a essa etapa da educação básica. O maior número de matriculados foi registrado em 2006, atingindo 337.995 alunos e o número mais baixo ocorreu no ano de 1999, quando foram contabilizadas 213.251 matrículas no ensino médio.

As matrículas no SOME também expandiram no período em 83,45%, visto que em 1999 totalizavam 16.826 e em 2017 o total de 30.868 estudantes atendidos. O menor percentual de matrícula do SOME em relação à totalidade de matrículas do ensino médio ocorreu no ano de 2006, quando representou apenas 5,82% do total de alunos do ensino médio da rede estadual; seu maior quantitativo e percentual ocorreu em 2013, quando atingiu 33.158 matrículas e representou 11,67% dos alunos matriculados no ensino médio da rede estadual. Conclui-se, portanto, que o SOME tem representado uma importante estratégia de

expansão do ensino médio no Estado por parte do governo do Estado, utilizando os espaços as escolas municipais. Certamente, tal expansão está associada à política de municipalização do ensino fundamental implementada pelo governo estadual desde 1997 com a antecipação do Fundef, pela qual se comprometia que, à medida que repassasse aos municípios o atendimento ao ensino fundamental, expandiria o ensino Médio (GUTIERRES, 2010). Contudo, essa expansão tem sido tímida considerando o quantitativo de jovens de 15 a 17 anos que ainda não têm acesso ao ensino médio no Pará. Segundo o Unicef (2017), em 2016 13,8%, ou 72.076 jovens dessa faixa etária (15 a 17 anos) estavam fora da escola.

O atendimento do SOME vem se expandindo gradativamente e atualmente abrange quase todo o Estado. A tabela 10, a seguir nos dá ideia dessa abrangência no ano de 2017, conforme o número de municípios atendidos por Unidade Regional de Ensino – URE da Seduc, número de escolas-polo e número de localidades atendidas:

**Tabela 10 – PARÁ: Abrangência do atendimento do SOME por URE no ano de 2017**

| URE                           | Municípios | Escola-Polo | Localidades |
|-------------------------------|------------|-------------|-------------|
| 1ª URE/ Bragança              | 4          | 5           | 13          |
| 2ª URE/ Cametá                | 5          | 5           | 44          |
| 3ª URE/Abaetetuba             | 4          | 4           | 56          |
| 4ª URE/Marabá                 | 13         | 13          | 36          |
| 5ª URE/Santarém               | 4          | 5           | 58          |
| 6ª URE/Monte Alegre           | 1          | 1           | 08          |
| 7ª URE/Óbidos                 | 5          | 5           | 21          |
| 8ª URE/Castanhal              | 3          | 4           | 07          |
| 9ª URE/Maracanã               | 2          | 2           | 08          |
| 10ª URE/Altamira              | 7          | 7           | 23          |
| 11ª URE/Santa Izabel do Pará  | 3          | 3           | 17          |
| 12ª URE/Itaituba              | 5          | 5           | 15          |
| 13ª URE/Breves                | 7          | 7           | 34          |
| 14ª URE/Capanema              | -          | -           | -           |
| 15ª URE/Conceição do Araguaia | 13         | 13          | 44          |
| 16ª URE/Tucuruí               | 4          | 4           | 17          |
| 17ª URE/Capitão Poço          | 3          | 3           | 8           |
| 18ª URE/Mãe do Rio            | 6          | 6           | 15          |
| 19ª URE/Belém                 | -          | -           | -           |
| 20ª URE/Ilhas                 | 5          | 5           | 23          |
| Total                         | 94         | 102         | 447         |

Fonte: Coordenadoria do Ensino Médio/SEDUC.

As informações contidas na Tabela 10 demonstram que o SOME está presente em 94 dos 144 municípios do estado do Pará por meio das UREs, envolvendo 102 escolas estaduais configuradas como escolas-polos que atendem 447 localidades de zona rural, que inclui comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Das vinte URE'S, apenas duas não oferecem o ensino médio por meio do SOME: a 14ª URE situada na cidade de Capanema (Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis,

Santarém Novo, São João da Ponta e São João de Pirabas) e a 19ª URE localizada em Belém (Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara) por contarem com municípios que apresentam grande concentração demográfica nos centros e arredores das cidades ou mesmo facilidade de acesso dos estudantes à cidade.

A 5ª URE localizada no município de Santarém apresenta o maior número de polos, totalizando 58, seguida da 3ª URE localizada em Abaetetuba com 56 localidades. A 2ª e a 15ª URE'S sediadas em Cametá e Conceição do Araguaia respectivamente, contam com 44 localidades cada uma que disponibilizam o ensino médio por meio do SOME através da SEDUC, porém, com aulas ministradas em escolas municipais. A 8ª URE localizada em Castanhal apresenta o menor número de localidades onde existe o SOME, totalizando sete. Este número é insuficiente para garantir a organização pedagógica de dois circuitos, uma vez que um circuito é constituído de quatro localidades. Neste caso, os professores lotados nesta URE, necessitam de lotação em URES vizinhas para concluir sua carga horária de trabalho e finalizar uma etapa.

Com relação ao Termo de Cooperação Técnica, este deve ser firmado entre o governo do estado e as prefeituras, mas não constitui um instrumento que represente condicionalidade para a oferta de matrícula do SOME pela SEDUC. Assim, segundo a Coordenadoria do Ensino médio da SEDUC, apenas 6 municípios dos 94 que oferecem o SOME tiveram assinatura do termo de cooperação técnica pelos respectivos prefeitos no período de 2014 a 2016, conforme as informações da tabela 11, a seguir:

**Tabela 11 – SOME: Municípios com Termos de Convênio Assinados: 2014 a 2016**

| Municípios              | URE | Nº do Convênio | Vigência                |
|-------------------------|-----|----------------|-------------------------|
| 1- Breu Branco          | 16ª | 204/2016       | 12/12/2016 a 12/12/2019 |
| 2- Cumarú do Norte      | 15ª | 10/2016        | 13/04/2016 a 03/04/2019 |
| 3- Floresta do Araguaia | 15ª | 169/2016       | 13/04/2016 a 12/04/2019 |
| 4- Maracanã             | 9ª  | 96/2014        | 20/10/2014 a 19/10/2017 |
| 5- Novo Repartimento    | 16ª | 277/2016       | 29/12/2016 a 28/12/2019 |
| 6- Santana do Araguaia  | 15ª | 305/2016       | 29/12/2016 a 28/12/2019 |

Fonte: Coordenadoria do Ensino Médio/SEDUC.

Os municípios que tiveram assinatura do Termo de Cooperação técnica com o governo do Estado correspondem a apenas 6,38% dos municípios que atendem o ensino médio por meio do SOME, sendo três da 15ª URE, dois da 16ª URE e um da 9ª URE o que evidencia que o convênio não é pré-requisito indispensável por parte do governo do Pará para assegurar a implantação ou permanência do SOME nos municípios, embora seja importante e necessária a parceria com os municípios para o seu bom funcionamento.

De acordo com Saraiva; Rocha (1987), a formação e demais pré-requisitos para o professor poder atuar no SOME, quando das primeiras turmas ofertadas, seguiam as orientações contidas na Lei nº 5.692/91, cujas exigências previam formação superior com licenciatura ou apenas nível superior sem licenciatura e com experiência de magistério, como segue:

Em relação aos professores estes deverão estar devidamente habilitados com registro fornecido pelo MEC ou autorização dada pelo setor competente da Secretaria Estadual de Educação. Para ministrar as disciplinas especiais do currículo cuja habilitação do professor não é obtida através de curso de licenciatura, são selecionados docentes portadores de diploma de nível superior correspondente a área de conhecimento específico. Ainda como critério para seleção dos docentes são exigidas experiência em magistério, aprovação quando do treinamento e entrevistas realizadas pela equipe técnica pedagógica do 2º grau (SARAIVA; ROCHA, 1987, p. 37).

A partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96), passa-se a exigir dos professores obrigatoriamente a licenciatura em áreas específicas para atuar no SOME. O quantitativo de professores lotados no SOME ao longo de 2009 a 2017 foi a seguinte, como aponta a tabela 12, abaixo:

**Tabela 12 – PARÁ: Número de professores que atuaram no SOME de 2009 a 2017**

| Ano  | Quantidade |
|------|------------|
| 2009 | 1.207      |
| 2010 | 1.330      |
| 2011 | 1.517      |
| 2012 | 1.557      |
| 2013 | 1.423      |
| 2014 | 1.337      |
| 2015 | 1.261      |
| 2016 | 1.234      |
| 2017 | 1.079      |

Fonte: Coordenadoria do Ensino Médio/SEDUC.

De acordo com as informações da tabela, o número de professores que atuaram no SOME de 2009 a 2017 variou de no mínimo 1.079 em 2017 ao máximo de 1.557 no ano de 2012, o que significa que se considerarmos esses extremos, 478 professores deixaram de atuar no ensino médio no SOME, o que equivale a uma diminuição de 30,7%. Contudo, de 2009 a 2017 houve queda de 10,6% no total de professores no período.

Todavia, o SOME na atual configuração tende a ser alterado, visto que o CEE, por meio da Resolução nº 202 de 25 de abril de 2017, cria uma nova modalidade de ensino médio a Distância com a perspectiva de substituir o SOME. Trata-se do Sistema Educacional Interativo – SEI, baseado no Parecer nº 205/2017 CEE-PA. A referida resolução é sintética, constituída de apenas três artigos:

Art. 1ª - Autoriza a implantação do Sistema Educacional Interativo – SEI – nos termos limites, e condições constantes da análise do parecer 205/2017 CEE-PA na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/PA.

Art. 2º- Deverá a SEDUC encaminhar para este Conselho Estadual de Educação relatórios bianuais, informativos da implementação e dos resultados atingidos pelo Sistema de Educação Interativo – SEI, assim como seu acompanhamento.

Ar. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogada as disposições em contrário. (CEE, 2017).

Segundo informações obtidas no *site* do governo do estado, o SEI integra o Plano de implementação do “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” como uma das ações previstas no Pacto pela Educação<sup>56</sup> e corresponde a uma metodologia de ensino que se adéqua, automaticamente, a qualquer proposição curricular do Ensino Médio. O governo do estado informava ainda que o SEI é similar ao programa do governo do Amazonas e que tem como objetivo a universalização do ensino médio (AGÊNCIA PARÁ, 2017).

A implementação inicial do SEI estava prevista para o ano de 2018 em 144 localidades de 37 municípios que foram selecionados segundo os seguintes critérios: existência de egressos do Ensino Fundamental no local; baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); dificuldade de acesso de professores e condições de infraestrutura adequada para a instalação de salas para aulas via satélite, com apoio da internet para interatividade. De acordo com esses critérios, foram identificados nove municípios do arquipélago do Marajó, onde o histórico do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é baixo, ou seja, mais da metade dessa região (AGÊNCIA PARÁ, 2017).

De acordo com a Agência Pará, foram investidos cerca de 18 milhões de reais na aquisição de equipamentos sem levar em consideração as despesas de custeio e folha de pagamento de professores, visando inicialmente ofertar 17mil vagas no 1º, 2º e 3º anos, em localidades preferencialmente rurais e de difícil acesso, justamente onde se atende o SOME ao longo de mais de três décadas. Além de divulgar a criação e lançamento do SEI, o governo estadual assinou um convênio com a Fundação Roberto Marinho para utilização dos recursos de vídeo-aulas dessa fundação para alunos da rede estadual em um projeto denominado Mundiar<sup>57</sup> visando acelerar o ensino fundamental.

---

<sup>56</sup> De acordo com o governo estadual em mensagem publicada “o Pacto pela Educação do Pará é um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações / ONGs e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais, liderado pelo Governo do Estado do Pará, em torno do **objetivo de aumentar em pelo menos 30% o IDEB do estado em todos os níveis até 2017**”. Fonte: <http://www.pactoeducacaopara.org/>

<sup>57</sup> O Projeto Mundiar é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ ano, possibilitando que eles terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio em 18 meses, tanto no ensino médio, quanto no ensino do fundamental do 6º ao 9º ano. Para tanto o governo utiliza os

Assim, em 2017 a SEDUC lançou o Edital nº 02/2017 que divulgou Processo Seletivo Interno<sup>58</sup>, visando à seleção de 328 professores, sendo 38 Professores Ministrantes (PM) para atuar no centro de estudos e mídia em Belém e 290 Professores Mediadores e/ou Articuladores (PMA) do SEI para atuarem em salas polos em 29 municípios, conforme o quadro 10, a seguir:

**Quadro 10 – Municípios onde a Seduc realizou PSS para implantação do SEI em 2017**

| URE          | MUNICÍPIOS   | URE     | MUNICÍPIO        |
|--------------|--------------|---------|------------------|
| 3ª URE       | Abaetetuba   | 12ª URE | Itaituba         |
| 3ª URE       | Acará        | 7ª URE  | Jurutí           |
| 7ª URE       | Alenquer     | 10ª URE | Medicilândia     |
| 10ª URE      | Altamira     | 3ª URE  | Moju             |
| 5ª URE       | Aveiro       | 5ª URE  | Mojuí Dos Campos |
| 2ª URE       | Baião        | 20ª URE | Muaná            |
| 5ª URE       | Belterra     | 12ª URE | Novo Progresso   |
| 10ª URE      | Brasil Novo  | 7ª URE  | Óbidos           |
| 13ª URE      | Breves       | 12ª URE | Placas           |
| 2ª URE       | Cametá       | 13ª URE | Portel           |
| 13ª URE      | Chaves       | 5ª URE  | Santarém         |
| 13ª URE      | Curralinho   | 12ª URE | Trairão          |
| 7ª URE       | Curuá        | 10ª URE | Uruará           |
| 7ª URE       | Faro         | 10ª URE | Vitória do Xingu |
| 3ª URE       | Igarapé Miri | -       | -                |
| <b>Total</b> |              | 29      |                  |

Fonte: Edital nº 02/2017 – PSSI/SEDUC.

O quadro demonstra os 29 municípios e suas respectivas UREs onde o governo intencionava substituir o SOME pelo SEI, que constavam no Edital nº 002/2017 – PSSI que selecionaria os 290 professores para atuar nesses municípios. Contudo, o edital não explicitava as localidades onde os mesmos atuariam. Essa iniciativa governamental de modificar a forma de atendimento presencial dos estudantes do SOME gerou vários protestos dos professores, que, por meio do seu sindicato, o Sintepp<sup>59</sup> passaram a contestá-la organizando diversos atos em defesa do ensino presencial e contra a mercantilização da educação.

---

recurso de tele sala adquiridos junto a Fundação Roberto Marinho e contam com apenas um professor para ministrar as aulas do conjunto das disciplinas.

<sup>58</sup> O Processo Seletivo Simplificado Interno deste Edital nº 02/2017 objetivava selecionar Professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, Graduados, com Licenciatura Plena, para atuação no Ensino Médio nas seguintes especificações: Professores Ministrantes – PM (Estúdio Centro e Mídias em Belém) e Professores Mediadores e/ou Articuladores – PMA, do Sistema Educacional Interativo – SEI para as Salas Polos nos municípios conforme o Edital que se encontra em anexo a este trabalho.

<sup>59</sup> Informações obtidas no site do sintepp: <http://sintepp.org.br/2016/03/abaixo-assindo-em-defesa-do-Some-e-contra-o-sei-e-mundiar-esta-disponivel/>

Assim, no dia 10 de março de 2016 ocorreu uma audiência pública no auditório João Batista na Assembleia Legislativa do estado do Pará – Alepa onde se discutiu o SOME, principalmente as condições de trabalho e se criou uma Frente Parlamentar em sua defesa. No dia seguinte foi realizado o I Seminário em defesa do SOME. O *site* do SintepP informa uma série de ações de iniciativa popular de enfrentamento à imposição do SEI pelo governo estadual, realizadas durante o ano de 2017<sup>60</sup>.

A audiência pública na cidade de Santarém para debater a implantação do SEI na região Oeste do Pará foi outro desses atos públicos contra o SEI. De acordo com o portal G1 Pará<sup>61</sup> estavam presentes no encontro na Câmara representantes do SINTEPP e vereadores que discutiram sobre a proposta de implementação do SEI e do Programa Mundial nas escolas da região e suas consequências para os estudantes. Na ocasião foi criada uma comissão parlamentar para dar apoio à permanência do SOME presencial nas instituições da região.

Esta luta se ampliou com a adesão de outras entidades que denunciaram a intenção do governo de substituir o ensino presencial do SOME para implantar o SEI, que possui metodologia de educação à distância. Assim, agregaram-se também em torno da causa o Fórum Paraense de Educação do Campo e o Movimento em Defesa da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Pará, que conclamaram a sociedade paraense comprometida com a garantia e universalização do direito à Educação Pública a afirmar a Diversidade Sociocultural e Territorial da Amazônia e a manifestar seu repúdio contra o SEI e o fechamento de turmas de EJA no Estado do Pará (FPEC e MDEJAEP, 2018).

Segundo informações ainda obtidas junto ao site do SINTEPP<sup>62</sup>, alunos, pais, comunitários e professores dos municípios de Bragança e Augusto Corrêa, no Nordeste paraense, onde o SOME é ofertado, tomaram as ruas de Bragança para pedir esclarecimentos à 1ª Unidade Regional de Ensino/URE sobre a pretensa extinção do SOME em suas localidades, em protesto contra a implantação do SEI. O mesmo ocorreu na cidade de Alenquer durante audiência pública na Câmara Municipal, onde a comunidade escolar

---

<sup>60</sup> Participou da Sessão Especial ocorrido na ALEPA, no dia 05 de novembro sobre o SOME, participou da ocupação da SEDUC no dia 23 de novembro em parceria com comunidades atendidas pelo SOME no Estado do Pará e realizou o II Seminário do SOME com o tema: jornada de lutas em defesa do SOME e contra o SEI realizados nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2017 no auditório da CNBB.

<sup>61</sup> Matéria encontrada em : <http://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2016/04/mudancas-no-ensino-modular-trara-prejuizos-aos-estudantes-diz-sintepP.html>;

<sup>62</sup> Matérias encontradas em: <http://sintepP.org.br/2018/02/braganca-e-augusto-correa-dizem-nao-ao-sei/>; <http://sintepP.org.br/2017/12/fechamento-de-turmas-sei-e-rejeitado-em-alenquer/> e <http://sintepP.org.br/2017/12/fechamento-de-turmas-placas-rejeita-implantacao-do-sei/>.

recebeu dos vereadores e do prefeito da cidade a garantia de desistência do convênio com a SEDUC para a implantação do SEI. No município de Placas, a luta foi para sensibilizar o prefeito a não assinar o termo de cooperação técnica com o governo do estado, quando no dia 04 de novembro de 2017, em reunião realizada na Câmara Municipal a comunidade conseguiu o compromisso do presidente da câmara em atuar em prol da desistência do convênio com a SEDUC para a implantação do SEI.

As manifestações populares contra o SEI por várias entidades, chamou a atenção do Ministério Público Estadual do Pará (MPE – PA) que passou a analisar a legalidade do SEI e no dia 16 de fevereiro de 2018 apresentou, em reunião aberta<sup>63</sup> realizada no auditório das Promotorias de Justiça da Infância e Juventude de Belém, suas iniciativas a serem assumidas para enfrentamento do Plano de Implementação do SEI. Isso resultou no ajuizamento de uma ação civil pública contra o governo estadual pelo MPE – PA baseado no argumento de que o SEI, na medida em que envolve alunos e professores nos processos de ensino aprendizagem em locais diferentes “caracteriza-se como modalidade de ensino à distância, insuscetível de aplicação, consoante os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como proposta de ensino regular para o ensino médio”.

Desta forma, o magistrado decidiu pela não continuidade da expansão do SEI. A decisão tomada pelo juiz Raimundo Rodrigues Santana, da 5ª Vara da Fazenda Pública da Capital foi de que o SEI, somente poderia operar, durante o ano letivo de 2018, em 17 municípios e 50 comunidades onde o serviço já se encontrava instalado, vedada a sua ampliação para outras comunidades. Por fim, o magistrado ainda determinou a obrigação da SEDUC em consultar as comunidades sobre a aplicação da proposta educacional idealizada pelo Estado, definindo prazo até 29 de junho de 2018 para que a secretaria informasse o resultado das consultas.

Em síntese, em função da resistência das comunidades contra o SEI e da consequente decisão do Ministério público, o número de municípios e localidades que o implantaram foi reduzido. Assim, de 37 municípios e 144 localidades inicialmente planejadas pelo governo para implantação do SEI, somente 17 municípios e 50 localidades foram autorizados pelo MPE-PA, conforme o quadro 11, abaixo:

---

<sup>63</sup> Trata-se de uma convocatória do MPE-PA para socializar seus estudos que subsidiaram a fundamentação da ação civil pública de nulidade por inconstitucionalidade da Resolução 202/2017 do CEE. Acesso em: <http://www.mppa.mp.br/index.php?action=Menu.interna&id=8779&class=N>

**Quadro 11 – Municípios e localidade de implantação do SEI pós-decisão do MPE/PA**

| MUNICÍPIO          | LOCALIDADES  | SUB-TOTAL |
|--------------------|--|-----------|
| Alenquer           | Km 30; Mamiá; Santo Antônio da Gertrude; Quilombo do Pacoval   | 04        |
| Bagre              | Balieiro; Mapuá –Vila Santa Cruz   | 02        |
| Cachoeira do Piriá | Comunidade Cigana; Vila de Enche Concha; Vila do Baixinho  | 03        |
| Currálinho         | Menino de Jesus  | 01        |
| Dom Elizeu         | Rio Acampamento; União; Vila Nazaré  | 03        |
| Goianésia do Pará  | Vila Nossa Senhora Aparecida; Vila Porto Novo; Vila Pitinga  | 03        |
| Medicilândia       | Vicinal do Km 95 Norte   | 01        |
| Muaná              | Vila São Miguel do Pracaúba  | 01        |
| Novo Repartimento  | Vila Divinópolis (Km112)   | 01        |
| Óbidos             | Castanhaduba; Comunidade de Arapucu; Januaria; Lago São José; Vila Comunidade do Silêncio; Vila Flexal; Vila Igarapé-Açu; Vila União Curumu; Vila Vieira   | 09        |
| Pacajá             | Assentamento HP Castanheira; PA Cururuí; Montes Belos/Zona Rural Ladario; Vila Aratau; Bom Jardim  | 05        |
| Placas             | Km 200; Km221; Comunidade Ouro Verde; Vila Nova Paraíso  | 04        |
| Portel             | Vila de Acangata; Vila Gomes   | 02        |
| S.Miguel do Guamá  | Bela Vista do Jeju; Santana do Urucuri   | 02        |
| Tucuruí            | Trans Bom Jesus Km 18, Mais 5 Vicinal Fazenda Reunidas; Trans Bom Jesus, Km72 Fazenda Conspel; Trans Cametá Km 30, Mais 17 Km na Vicinal Hidrovia Itacorora; Ilha água Fria – Lago da UHE Tucuruí; Ilha Palmo, Canal do Km 24 – Lago da UHE Tucuruí; Assentamento Pastor Antenor | 06        |
| Uruará             | Vila Bela Vista; Vila Canaã  | 02        |
| Vitória do Xingu   | Cobra Choca  | 01        |
| 17                 | -  | 50        |

Fonte: Documento de Decisão judicial da Ação Civil Pública do MPE-PA.

Destes 17 municípios e 50 localidades autorizadas pelo MPE-PA, até o primeiro semestre de 2018 o SEI já havia substituído o SOME em 8 municípios (47%) e 23 localidades (46%), conforme o quadro 12, a seguir:

**Quadro 12 – Municípios e localidades que implantaram o SEI em 2018**

| MUNICÍPIO          | LOCALIDADE   |
|--------------------|--|
| Alenquer           | Quilombo do Pacoval  |
| Cachoeira do Piriá | Vila Enche Concha  |
| Goinésia do Pará   | Vila Nossa Senhora Aparecida; Vila Porto Novo; Vila Pitinga  |
| Muaná              | Vila São Miguel do Pracaúba  |
| Óbidos             | Castanhanduba; Comunidade de Arapucu; Januaria; Lago São José; Vila Comunidade do Silêncio; Vila Flexal; Vila Igarape-Açu; Vila União Curumu; Vila Vieira; Castanhanduba |
| Pacajá             | Vila Aratau; Bom Jardim  |
| Placas             | Km 200 A – Lote 10; Bela Vista - Km221; Comunidade Ouro Verde; Vila Novo Paraíso   |
| Portel             | Vila de Acangata; Vila Gomes/Betel   |
| 8                  | 24   |

Fonte: Seduc. Elaboração do autor.

Reafirmamos que por decisão judicial o SEI deverá funcionar apenas em 17 municípios e 50 localidades. No entanto, pelos índices apresentados, e, a depender da

disposição governamental em cortar custos sem levar em conta a qualidade do ensino, a tendência é de que o SEI substitua gradativamente o SOME.

As ações de resistência contra o SEI implementadas pelas comunidades atendidas pelo SOME e avidez dos governos em expandir a educação por meio de tecnologias à distância, nos remete a Frigotto (2010) quando afirma que:

A questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia (FRIGOTTO, 2010, p. 149).

Neste sentido, é salutar a luta das comunidades distantes dos grandes centros pelo direito ao acesso a educação pública gratuita e de qualidade, com aulas presenciais, assegurando minimamente a presença física do professor na sala de aula para lhes possibilitar exaurir as dúvidas necessárias e pertinentes no processo ensino aprendizagem.

Em seguida focalizamos aspectos relacionados à carreira, e à remuneração dos professores que atuam no SOME, considerando a gratificação percebida ao longo de sua existência, focando a jornada de trabalho e às condições que os professores atuam no SOME, principalmente com relação a sua moradia, transporte e alimentação.

### **CAPÍTULO 3 - A CARREIRA, REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO - SOME**

O capítulo analisa a carreira e a remuneração dos (as) professores (as) que atuam no SOME, na perspectiva de avaliar em que aspectos elas se diferenciam dos demais professores. Em relação à carreira, analisa-se a configuração da carreira, os critérios de movimentação horizontal e vertical, a composição da jornada de trabalho e a amplitude da carreira. Em relação à remuneração, detalham-se os componentes remuneratórios dos professores lotados no SOME, especialmente a gratificação diferenciada a título de deslocamento, bem como os impactos da composição da jornada na remuneração dos professores do SOME. Por fim, analisa-se se o valor da remuneração recebida por esses professores (as) é compatível com as especificidades das condições de trabalho a que são submetidos esses professores (as), tais como a obrigatoriedade de residirem fora de seu domicílio, em localidades de difícil acesso além do custeio com deslocamento e manutenção em condições precárias.

#### **3.1 – A Carreira do Magistério no Pará a partir do PCCR/2010 e o professor do SOME**

A perspectiva de análise da carreira do magistério considera a manutenção das conquistas existentes até hoje, mesmo diante de permanentes embates na tentativa de retirada dos direitos conquistados. Neste sentido, importa assegurarmos “aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros” (TARDIF, 2013, p.557).

A carreira dos professores estaduais, entre os quais se incluem os professores do SOME, é regulamentada pela Lei estadual nº 7.442/2010 que aprovou o PCCR dos Profissionais da Educação no estado do Pará. Em seu Art. 4º, inciso VI essa legislação conceitua a Carreira, como sendo “o conjunto de classes e níveis que definem a evolução funcional e remuneratória do servidor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade” (PARÁ, 2010). Sua aplicabilidade inicia desde o ingresso do servidor por meio de concurso público até o seu afastamento mediante aposentadoria ou não.

O ingresso para o cargo de Professor na carreira do magistério Público da rede estadual do Pará deverá ser obrigatoriamente, sempre na Classe I, Nível A, mediante aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos (Art. 8º). Vale ressaltar, que esse artigo ao permitir o ingresso no serviço público por concurso de provas, contradiz o que estabelece a CF/1988 em seu art. 206, a LDB no art. 67 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 em seu art. 4, II que definem que o acesso à carreira do serviço público ocorra mediante

aprovação em concurso público de provas e títulos. Para melhor compreensão apresentamos o quadro 17, a seguir:

### Quadro 13 – Ingresso na Carreira na Lei nº 7.442/2010

| CF/1988, LDB e Resolução CNE/CEB nº 02/2009   | Lei 7.442/2010   |
|---|--|
| CF/1988, Art. 206, V [...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.<br>Lei nº 9394/1996, art. 67, I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.<br>CNE/CEB nº 02/2009 art. 4, II ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. | Art. 8º O Ingresso no cargo de Professor da carreira do Magistério Público dar-se-á, obrigatoriamente mediante aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos.<br>Parágrafo único. O servidor que ingressar na carreira com titulação correspondente às Classes II, III e IV, somente poderá requerer progressão funcional após o cumprimento do estágio probatório, sendo-lhe permitida, neste caso, a progressão imediata para a Classe correspondente à sua titulação, observadas as regras de progressão dispostas nesta Lei. |

Fonte: CF/1988; Lei nº 9.394/96; Resolução CNE/CEB nº 02/2009; Lei nº 7.442/2010.

O pré-requisito de ingresso no serviço público é o concurso público, de provas ou de provas e títulos. Isso significa que em alguns casos, o governo pode realizar concurso público apenas com a realização de provas, estando desobrigado a incluir a avaliação de títulos como etapa de ingresso no magistério, via concurso público.

No que se refere aos cargos e classes, a configuração da carreira do magistério estadual consta de um cargo de professor constituído de cinco Classes, conforme a formação do professor (Lei nº 7.442/2010, Art. 5º), de acordo com o quadro 14, a seguir:

### Quadro 14 – Configuração da Carreira do Magistério Estadual do Pará

| Cargo     | Classe   | Formação/Titulação  |
|-----------|----------|---|
| Professor | Especial | Formação de nível médio na modalidade normal  |
|           | I        | Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena.  |
|           | II       | Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização em Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas. |
|           | III      | Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área da educação.   |
|           | IV       | Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área da educação.  |

Fonte: Lei nº 7.442/2010. Quadro elaborado pelo autor.

O cargo de Professor Classe Especial corresponde à formação de magistério de nível médio na modalidade normal e encontra-se em extinção. Já o cargo de professor Classe I corresponde à formação de nível superior em curso de licenciatura; para o cargo de Professor Classe II, a formação exigida é a de nível superior em curso de licenciatura, acrescida de curso de especialização; o professor Classe III corresponde à formação de nível superior em curso de licenciatura acrescida de mestrado; e professor Classe IV, a escolaridade é a de nível superior em curso de licenciatura acrescida de doutorado em educação. Para atuar no ensino

médio, como é o caso dos professores que visam atividades no SOME, o pré-requisito de formação é o curso superior de licenciatura em áreas de conhecimento específico, ou seja, são professores que ingressam na classe I ou que estejam nas classes subsequentes. Portanto, o cargo de Professor Classe Especial, cuja formação é de nível médio na modalidade normal não se aplica para atuação no SOME.

A movimentação na carreira ocorrerá tanto no sentido horizontal quanto no vertical. A progressão horizontal consiste na passagem de um nível para outro na mesma classe a cada interstício de três anos, a depender da progressão anterior conforme explicitam as informações do quadro 15, a seguir:

#### **Quadro 15 – Movimentação Horizontal na Carreira do Magistério Público Estadual**

Art. 6º As classes de que trata o art. 5º desdobram-se em doze Níveis, definidos de “A” a “L”, cuja evolução funcional dar-se-á mediante critérios de avaliação de desempenho e participação em programas de desenvolvimento profissional.

Art. 14º A progressão funcional horizontal dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante a avaliação de desempenho a cada interstício de três anos.

§1º. A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório.

§2º. Caso a disponibilidade orçamentária e financeira limite o número de progressões horizontais, o Estado ficará obrigado a efetivá-las em até um ano a contar da data em que o servidor tenha adquirido o direito, lhe sendo resguardado os pagamentos retroativos a data em que tenha satisfeito os requisitos para obtê-la.

§3º. Caso a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, não proceda a avaliação de desempenho, o servidor progredirá automaticamente para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras.

Art. 25º § 2º A diferença de vencimento entre os níveis, no caso da progressão horizontal, corresponderá ao acréscimo de 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais), de um nível para o outro, utilizando-se como base de cálculo, sempre, o vencimento do Nível A da respectiva Classe.

Fonte: Lei nº 7.442/2010/ Quadro elaborado pelo autor.

A progressão horizontal comporta escalonamentos chamados de níveis (A a L), de acordo com o tempo de serviço e avaliação de desempenho e ocorrem de forma alternada; automaticamente por tempo de serviço e a subsequente por avaliação de desempenho e assim sucessivamente. O §3º do art. 14 da Lei nº 7442/2010 determina que caso a SEDUC não providencie a avaliação de desempenho, a mesma deverá ser processada automaticamente ao próximo nível na carreira sem prejudicar as futuras progressões<sup>64</sup>. O § 2º do art. 14 da lei mencionada condiciona a progressão à disponibilidade orçamentária, o que pode significar um entrave para o avanço na carreira até o prazo de no mínimo um ano. E após esse tempo o servidor terá esse direito assegurado na lei, incluindo a retroatividade do registro de ingresso via protocolo administrativo. A cada interstício<sup>65</sup> avaliado, o servidor faz jus a 0,5% sobre o vencimento do nível A da respectiva classe.

<sup>64</sup> É importante destacar que desde a aprovação do PCCR em 2010, o governo ainda não regulamentou a avaliação de desempenho, sendo assim, todas as progressões horizontais deverão ser automáticas.

<sup>65</sup> O interstício corresponde ao tempo mínimo de permanência dos profissionais do magistério em cada nível para poder mudar para o nível seguinte.

A amplitude da carreira do magistério no Pará a partir do PCCR/2010 é de 36 anos de efetivo exercício na educação, considerando o número de níveis (A a L) e interstício entre eles (3 anos). Nesta perspectiva, é importante destacar que o tempo para a aposentadoria das mulheres que atuam na educação básica como professoras atualmente é de 25 anos de serviço, e, neste caso elas se aposentarão sem atingir a totalidade da amplitude na carreira, o que lhes acarreta prejuízo remuneratório.

Outro tipo de movimentação na carreira dos professores da rede estadual do Pará é realizado por meio da obtenção de título mediante formação, também chamada de progressão vertical. Para melhor compreensão desse tipo de movimentação segundo a legislação, apresentamos o quadro 16, a seguir:

#### **Quadro 16 – Movimentação Vertical na Carreira do Magistério Público no PCCR/2010**

**Art. 15.** A progressão funcional vertical dar-se-á pela passagem do servidor de uma classe para outra, habilitando-se os candidatos à progressão de acordo com a titulação acadêmica obtida na área da educação, na seguinte forma:

- I- A progressão funcional vertical para a Classe II ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *lato sensu*, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação;
- II- A progressão para a Classe III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado, na área da educação;
- III- A progressão para a Classe IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *stricto sensu*, Doutorado, na área da Educação (Art. 15, Incisos I, II e III).

Parágrafo único: Será mantido o mesmo nível em que estiver situado o servidor, por ocasião de sua progressão para outra Classe, conforme tratada neste artigo.

Art. 16 - Caso a disponibilidade orçamentária limite o número de vagas à progressão vertical, serão observados os seguintes critérios:

- I - produção acadêmica;
- II - produção bibliográfica;
- III - atuação em missões institucionais;
- IV - participação em eventos científicos;
- V - participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionada à educação.

Art. 18 - O servidor que ocupar dois cargos do Quadro Permanente do Magistério, nos termos das disposições constitucionais que tratam do acúmulo remunerado de cargos públicos, poderá utilizar a mesma titulação para fins de progressão vertical em ambos os cargos.

Art. 19. A titulação utilizada para fins de progressão funcional vertical não poderá ser utilizada para efeito de progressão funcional horizontal.

Art. 20. O servidor somente fará jus às progressões funcionais tratadas nesta Lei, após a sua aprovação em estágio probatório e confirmação na carreira.

Art. 25, § 1º Os cargos de que trata esta Lei terão seus vencimentos iniciais fixados a partir do Nível A, da Classe I, e para as demais Classes conforme a seguir:

- I - O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);
- II - O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);
- III - O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos).

FONTE: Lei nº 7.742 de 02 de julho de 2010. Elaboração do autor.

O quadro mostra que a progressão vertical é instituída a partir da Classe I e isso se justifica pelo fato de que o ingresso por concurso é feito a partir da formação superior, ou seja, não se admite mais por concurso público o professor apenas com a formação de nível

médio para atuar na rede estadual de ensino. A progressão vertical de uma classe para outra é efetivada mediante a comprovação das titularidades exigidas em *Lato Sensu* (Especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado). O processo é materializado mediante comprovação de escolaridade. A cada progressão, haverá um acréscimo de 1,5% calculado sobre o vencimento do professor, com base na classe em que ele está inserido e no nível A para início de carreira. O Cargo de Professor Especial, por ser considerado em extinção não faz jus à progressão vertical, mas apenas a gratificações.

Caso a disponibilidade orçamentária limite o número de vagas a este tipo de movimentação, serão observados como critérios para a seleção dos candidatos inscritos: a) produção acadêmica; b) produção bibliográfica; c) atuação em missões institucionais; d) participação em eventos científicos; e e) participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionado à educação.

A movimentação vertical dos professores inicia apenas após a conclusão do estágio probatório do servidor que correspondente a três anos. Se o professor no ato do ingresso possuir títulos para além do mínimo exigido (formação superior, licenciatura plena) terá que esperar por pelo menos três anos para pleitear a progressão vertical, o que representa prejuízo, uma vez que só então passará a auferir vencimentos compatíveis com a sua real titulação.

A jornada de trabalho é regida pela Lei nº 8.030/2014 que estabelece jornadas parciais de 20 ou 30 horas semanais, e, integral de 40 horas, sendo destinados, 25% de tempo da mesma para hora atividade. Este percentual deverá ser elevado em no mínimo 1/3 até julho de 2018 (PARÁ, SEDUC/2015).

A lei também prevê ao professor, a complementação de carga horária por meio de aulas suplementares, que correspondem à extrapolação da jornada de trabalho para atender exclusivamente a regência de classe na educação básica nas escolas públicas da rede estadual de ensino, mediante a necessidade e a disponibilidade do professor. As mesmas, não poderão ultrapassar o limite máximo semanal de 44 horas em efetiva regência de classe (PARÁ, Lei nº 8.030/2014).

Em síntese, a carreira do professor que atua no SOME é a mesma de qualquer professor da SEDUC, pois os critérios de movimentação na carreira e pré-requisitos de formação para ingresso são os mesmos, exceto por diferenciações na jornada de trabalho, que serão explicitadas mais adiante.

### 3.2 – A Remuneração dos professores do SOME

Para Camargo et al (2009) o conceito de remuneração, pode ser entendido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros, ou seja, a remuneração é a composição dos proventos financeiros, dentre eles o salário (ou vencimento), acordado por um contrato assinado entre as partes (empregado e empregador), ou seja, o conjunto das vantagens percebidas por um trabalhador. Esse conceito de remuneração também é referendado por Brelaz para quem a remuneração é compreendida como “(...) valores financeiros que o servidor recebe além do vencimento, de forma definitiva ou transitória, concretizados através de adicionais, gratificações e indenizações” (BRELAZ, 2010, p.37).

Portanto, a remuneração compreende a somatória do vencimento e demais vantagens permanentes e transitórias. Em relação ao vencimento, a depender de sua posição na classe e no nível de progressão horizontal e vertical, o professor faz jus a um determinado valor de vencimento. No caso do professor do SOME, a gratificação recebida é proporcional à posição de enquadramento na carreira e conseqüente vencimento, conforme as informações da tabela 13, a seguir:

**Tabela 13 – Valores de vencimento dos professores e valores de gratificação do SOME em consequência da movimentação horizontal e vertical (2015-2017)**

| CLASSES    | NIVEIS   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|            | A        | B        | C        | D        | E        | F        | G        | H        | I        | J        | K        | L        |
| Classe I   | 1.927,37 | 1.937,01 | 1.946,69 | 1.956,43 | 1.966,21 | 1.976,47 | 1.985,92 | 1.995,85 | 2.005,83 | 2.015,86 | 2.025,94 | 2.036,07 |
| G. SOME    | 3.469,27 | 3.486,61 | 3.504,04 | 3.521,57 | 3.539,18 | 3.557,64 | 3.574,65 | 3.592,53 | 3.610,50 | 3.628,55 | 3.646,67 | 3.664,91 |
| Classe II  | 1.956,28 | 1.966,06 | 1.975,89 | 1.985,77 | 1.995,70 | 2.005,68 | 2.015,71 | 2.025,79 | 2.035,91 | 2.046,09 | 2.056,32 | 2.066,61 |
| G. SOME    | 3.521,30 | 3.538,91 | 3.556,60 | 3.574,39 | 3.592,26 | 3.610,22 | 3.628,28 | 3.646,40 | 3.664,63 | 3.682,96 | 3.701,38 | 3.719,90 |
| Classe III | 1.985,62 | 1.995,55 | 2.005,53 | 2.015,56 | 2.025,63 | 2.035,76 | 2.045,94 | 2.056,17 | 2.066,45 | 2.076,78 | 2.087,17 | 2.097,60 |
| G. SOME    | 3.574,12 | 3.591,99 | 3.609,95 | 3.628,01 | 3.646,13 | 3.664,37 | 3.682,69 | 3.701,11 | 3.719,61 | 3.738,20 | 3.756,91 | 3.775,68 |
| Classe IV  | 2.015,41 | 2.025,49 | 2.035,61 | 2.045,79 | 2.056,02 | 2.066,30 | 2.076,63 | 2.087,02 | 2.097,45 | 2.107,94 | 2.118,48 | 2.129,07 |
| G. SOME    | 3.627,73 | 3.645,88 | 3.664,10 | 3.682,42 | 3.700,84 | 3.719,34 | 3.737,93 | 3.756,61 | 3.775,41 | 3.794,29 | 3.813,26 | 3.832,33 |

Fonte: Diário Oficial nº 32.923 de 08 de julho de 2015. Contracheques de Professores do SOME. Adaptada pelo autor.

Quanto à dispersão no vencimento considerado como referência a Classe I, Nível A que marca o início de carreira, em 2015 o vencimento base atribuído aos professores era de R\$ 1.927,37 e o vencimento da última referência no Nível L correspondia a R\$ 2.025,93. Tais valores evidenciam uma dispersão no vencimento de 5,5% na Classe I, situação que se repete nas demais Classes, visto que a cada passagem de um nível para outro, o PCCR define 0,5% de acréscimo no vencimento. Quanto à dispersão do vencimento na carreira como um

todo, se considerarmos o vencimento da Classe I e Nível a início de carreira em relação ao vencimento da Classe IV e Nível L, classe e nível finais da carreira, que representa também o ápice da formação do professor, a dispersão no vencimento atinge o percentual de 10% e também repercute no percentual de gratificação do SOME.

Para alcançar o ponto mais elevado da carreira (Classe IV, nível L), o servidor além do tempo de serviço e das avaliações de desempenho, terá que ter conquistado a certificação de titularidade máxima prevista no PCCR/2010 que é o doutorado. Os acréscimos no vencimento decorrentes da progressão horizontal e vertical repercutem na gratificação do SOME, visto que, tais gratificações são calculadas sobre o vencimento conforme o seu enquadramento na escala de progressão definidos segundo a sua formação e o seu tempo de serviço na rede estadual de ensino.

Quanto à composição da remuneração, segundo Camargo et al, a remuneração:

É composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário (que chamaremos adiante de “salário base”) mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc. Portanto, são estes os significados dos termos “salário base” e “remuneração” presentes no trabalho (CAMARGO et al, 2009, p. 2).

A composição da remuneração dos professores da SEDUC é regulamentada não apenas pelo PCCR/2010, mas inclui outras legislações tais como a Lei nº 5.351 de 21 de novembro de 1986<sup>66</sup> (Estatuto do Magistério), Lei nº 7.197 de 09 de setembro de 2008 que instituiu o auxílio alimentação<sup>67</sup> e pelo Regime Jurídico Único do Estado do Pará (RJU-PA), Lei nº 5.810/1994. Portanto, para compreendermos a remuneração dos professores da rede estadual do Pará, não se pode ter como referência apenas o PCCR/2010, mas também outras legislações que regulamentam a vida funcional dos professores, visto que “serão aplicadas subsidiariamente as disposições da Lei nº 5.351/86 [Estatuto do Magistério] e da Lei nº 5.810/94 [RJU], no que não forem compatíveis com as definidas nesta Lei” (BRELAZ, 2010, p.91).

Assim, o Estatuto dos Servidores Públicos do Pará (RJU) considera seis espécies de componentes remuneratórios: “adicionais, gratificações, diárias, ajuda de custo, salário-família e indenizações (...)” (BRELAZ, 2010, p.37). O auxílio alimentação definido pela Lei nº 7.197 de 09 de setembro de 2008 abrange todos os professores que exercem suas funções regularmente, exceto os que se encontram em qualquer uma das licenças (licença aprimoramento, licença prêmio, licença saúde e outras resguardadas em leis) e afastados

---

<sup>66</sup> O Estatuto do Magistério foi regulamentado pelo Decreto nº 4.714 de 11 de fevereiro de 1987.

<sup>67</sup> Lei nº 7.197, de 9 de setembro de 2008, que instituiu o auxílio-alimentação no âmbito do serviço público da Administração Direta, Autárquica e Fundacional, e dá outras providências.

aguardando o processo de aposentadoria. O Regime Jurídico Único do Estado do Pará assegura, dentre outras, a gratificação de 80% de escolaridade para todos os professores que possuem formação de nível superior, além de adicional por tempo de serviço de 5% a cada três anos incidindo esta, em toda a base remunerativa dos professores, excluindo apenas o auxílio alimentação e a gratificação do SOME da base de cálculo para a incidência dos valores percebidos. Portanto, são vantagens significativas.

Para efeitos concretos sobre a vida funcional e a remuneração dos professores do SOME, destacamos o RJU que, segundo Brelaz (2010) traz importantes contribuições, pois:

Do Estatuto dos Servidores ainda permanecem, dentre outras, disposições sobre as formas de nomeações, estágio probatório, estabilidade, efetivo exercício, licenças, “adicional de tempo de serviço”, gratificação pela participação em órgão de colegiado, “gratificação de escolaridade” (GNS), “gratificação de interiorização”, “diárias”, “ajuda de custo”, salário família, outras vantagens [...] auxílio natalidade, auxílio doença, custeio de tratamento de saúde, seguro contra acidente de trabalho, para os que exerçam atividades com risco de vida, auxílio-funeral [...] (BRELAZ, 2010, p.92 Grifos nossos).

Tais contribuições contidas no RJU-Pa alicerçam as reivindicações dos professores do SOME como: gratificação de interiorização, diárias e ajuda de custo, visto que estes professores atuam no interior do estado, longe de seu domicílio. Contudo, a viabilidade financeira para os professores que atuam lecionando fora de sua cidade domiciliar ou distante de sua residência ocorreu nos moldes de como já havia sendo aplicado historicamente desde a implantação do SOME (1980), ou seja, mediante gratificação. Assim, a Lei nº 7.442/2010 estabeleceu a gratificação por atuação SOME do seguinte modo, conforme o Art. 30:

O servidor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, fará jus a “gratificação no valor correspondente a 100% (cem por cento) sobre o vencimento-base acrescido da gratificação de escolaridade”, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário (PARÁ, 2010, p. 09, **Grifos Nossos**).

A aprovação desta lei atendeu a uma reivindicação histórica dos trabalhadores em educação, em particular dos professores do SOME que ao longo de seus 30 anos de existência à época, vinham lutando por isso, pois não havia uma lei que assegurasse este direito, ainda que eles recebessem gratificações para atuar no ensino modular desde a sua criação. Portanto, trata-se de uma gratificação inédita que “Pela primeira vez na Administração Pública deste Estado está sendo instituída, através de lei, a gratificação SOME. No valor de 100% sobre o vencimento, acrescido da gratificação de escolaridade – GNS de 80%. Valor que também será recebido durante as férias e no 13º salário” (BRELAZ 2010, p.65).

O PCCR foi sancionado em 02 de julho de 2010 na gestão da governadora Ana Júlia Carepa do Partido dos Trabalhadores – PT (2007 a 2010), sendo que a sua implementação coube

ao próximo governo eleito, no caso o governador Simão Jatene do PSDB. Segundo Souza (2012), ao assumir o seu mandato em janeiro do ano de 2011, o governador submeteu o PCCR à análise legal, por uma equipe de trabalho constituída por representantes da SEDUC e da SEAD que teve o prazo de noventa dias para executar estudos quanto à viabilidade técnica, jurídica e financeira para a sua implementação. O referido estudo constatou a seguinte situação:

- a) problemas de procedimento: comissões não foram criadas e prazos não cumpridos anteriormente, sendo obrigações dispostas no PCCR para complementar e/ou regulamentar dispositivos da própria Lei n.º 7.442/2010;
- b) problemas de ordem técnica e legal no PCCR: adequação do texto de alguns dispositivos, visando dar maior clareza à redação da Lei; omissão do cargo de Técnico em Educação no Anexo IV de correlação de cargos e dispositivo, em desacordo com norma constitucional (Gratificação SOME);
- c) problemas de ordem administrativa: cadastro funcional de recursos humanos desatualizado, no que concerne à habilitação e tempo de serviço, que são requisitos para o enquadramento na carreira do magistério;
- d) problemas de ordem orçamentária e financeira: não houve previsão orçamentária para o financiamento da despesa com a implantação do PCCR nos exercícios 2010/2011, estando, atualmente, os recursos do Fundeb comprometidos em aproximadamente 96% (noventa e seis por cento) apenas com pagamento de pessoal (PARÁ, 2011 apud SOUZA, 2012. p 132).

Após a análise realizada pela equipe técnica de acordo com a alínea b citada anteriormente o governo argumentou a inconstitucionalidade sobre a gratificação do SOME, no sentido de que a mesma deveria incidir apenas sobre o vencimento base dos professores e não sobre suas gratificações, no caso, a de escolaridade, sendo este argumento utilizado pelo governo para a necessidade de se corrigir a base de cálculo da gratificação do SOME, reformulando o Art. 30 da Lei n 7.442/2010. Ressaltamos que este item foi sistematicamente pautado por uma greve dos Trabalhadores em educação dirigida pelo SINTEPP e após vários debates entre o sindicato em questão e o Governo do Estado representado pela Procuradoria Geral do Estado do Pará-PGE/PA e no que tange a gratificação do SOME aprovada em 2010 foi acordada a alteração no PCCR, substituído pela Lei nº 7.443 de 12 de junho de 2012<sup>68</sup>. O Art. 30 passou a vigorar com a seguinte redação:

O professor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 180% (cento e oitenta por cento) sobre o vencimento-base, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário (PARÁ, 2012, p.1).

As implicações levantadas pelo governo com relação à gratificação do SOME inicialmente se deu na perspectiva de retirar para efeito de base de cálculo, a gratificação de escolaridade, sendo esta no valor de 80%, o que na concepção do governo, acarretaria um

<sup>68</sup> Dispõe sobre a alteração de artigos na Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e na Lei nº 7.047, de 19 de outubro de 2007, que dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências.

prejuízo financeiro. Neste sentido, a luta dos professores durante a greve do Sintepp no ano de 2011, foi essencial para a conquista de 180% de gratificação dada para os professores do SOME, não acarretando prejuízos remuneratórios com relação ao artigo original aprovado no PCCR de 2010. Essa conquista foi fruto de exaustivos debates envolvendo o sindicato, o governo e os professores do SOME.

A gratificação do SOME é a maior existente no PCCR e se compararmos com a remuneração dos professores do ensino regular, ela implica em significativa vantagem remuneratória aos professores do SOME. O quadro 18, abaixo demonstra comparativamente a composição atual da remuneração desses professores:

**Quadro 17 – Comparativo remuneratório dos professores do SOME com os professores do ensino regular da Seduc em início de Carreira dos anos de 2015 – 2017**

| Professore Lotado no SOME |      |          | Professor Lotado no Ensino Regular |     |          |
|---------------------------|------|----------|------------------------------------|-----|----------|
| Vencimento Base           | 40h  | 1.927,62 | Vencimento Base                    | 40h | 1.927,62 |
| Aulas Suplementares       | 12h  | 578,29   | Aulas Suplementares                | 12h | 578,29   |
| Gratificação Magistério   | 10%  | 250,59   | Gratificação Magistério            | 10% | 250,59   |
| Grat. de Escolaridade     | 80%  | 2.004,73 | Grat. de Escolaridade              | 80% | 2.004,73 |
| Auxílio Alimentação       | -    | 550,00   | Auxílio Alimentação                | -   | 550,00   |
| Gratificação SOME         | 180% | 3.469,72 | -                                  | -   | -        |
| Total                     |      | 8.780,67 | Total                              |     | 5.310,95 |

Fonte: Lei nº 7.442/2010 e Lei nº 7.643/2012. Quadro elaborado pelo autor.

O quadro comparativo evidencia as vantagens remunerativas dos professores no ensino regular e no SOME. Há uma diferença expressiva de remuneração do professor que atua no SOME em relação ao professor do ensino regular com a mesma carga horária de trabalho, que chega a 60,47% entre os dois tipos de remuneração, atribuída exclusivamente à gratificação do SOME (180%), que incide apenas sobre o vencimento base.

Ao analisarmos a composição da remuneração constante no quadro detectamos que todas as gratificações (gratificação do magistério, adicional de tempo de serviço, gratificação de escolaridade e de titularidade) incidem sobre as aulas suplementares, exceto a gratificação do SOME e o auxílio alimentação. Isto ocorre devido as aulas suplementares corresponderem à extrapolação de carga horária trabalhada e a gratificação do SOME incidir apenas sobre o vencimento base, que não as inclui. A exclusão das aulas suplementares como base de cálculo da gratificação em questão, no nosso entendimento não faz justiça aos motivos que geraram a necessidade desse tipo de gratificação, visto que elas também ocorrem nas mesmas condições que as demais aulas do SOME, ou seja, em locais distantes do domicílio do professor.

Embora exista uma gratificação significativa para os professores que atuam no SOME comparado com o ensino regular, as despesas financeiras devido as especificidades de atuarem fora de sua residência domiciliar lhes obrigam a arcar com suas obrigações

funcionais assumindo todos os custos principalmente o de deslocamento para as comunidades, sendo que este pode ocorrer de diversas formas como explica a professora entrevistada:

nós temos comunidades próximas e comunidade longes. As comunidades próximas a gente tem mais facilidade em termos de transporte e até mesmo o custo sai mais barato, as passagens. E a gente trabalha a sexta-feira. A gente tem condição, os professores têm condição de passar os finais de semana com as suas famílias, né? Nas comunidades distantes não. Os professores ficam lá nas comunidades, vêm de 15 em 15 dias, no final do mês pra receber o seu pagamento, o seu salário. Mas os preços de passagens pras comunidades mais distantes são elevados, mais elevados e onera o professor. Agora nas comunidades próximas são mais baratas as passagens, que é de ônibus ou opção de rabetas, né? Isso aí é dificuldade nossa também, porque tem comunidades que não tem barco de linha, então os professores têm que sentar rabetas, tem isso... Algumas... tem comunidades, assim ... que nós temos que fretar rabetas. E rabetas são estreitinhas, aí enfrentamos os ventos né? (PROFESSORA D).

De acordo com a professora D a atuação dos professores do SOME ocorre em locais de zona rural, em comunidades ribeirinhas e os transportes são de acordo com a comunidade em que os professores atuam. Em alguns destes locais existe transporte regular, barateando os gastos com deslocamento, mas há outros em que o transporte tanto terrestre como o fluvial não é regular, sendo esta uma característica de nosso estado. Neste contexto, segundo a professora entrevistada, a vantagem remunerativa de atuar no SOME pode não ser tão expressiva se comparada à dos professores que atuam nos centros urbanos, com transporte público regular, que fazem jus ao auxílio transporte fornecido por parte do Governo do Estado. Por outro lado, os professores do SOME têm que arcar com suas despesas de deslocamento, mas essas despesas não são um valor único, uniforme, pois o transporte varia de uma localidade para a outra, a depender da condição geográfica e do meio de transporte disponível.

Os professores que atuam no SOME, quando necessitam ausentar-se de suas atividades, por intermédio de licença (maternidade, prêmio, saúde, aprimoramento e outras), mesmo que sejam asseguradas por lei, são prejudicados com a perda da gratificação, pois o entendimento da Seduc com relação a Lei nº 7.643/2012 em seu Art. 30 explana que “ao professor que exerce suas atividades no Some”, limitam a gratificação apenas aos que encontram-se lecionando nas localidades. Desta forma, segundo o governo, os professores submetidos as diversas licenças não fazem jus à gratificação do SOME. Os professores que se encontram nessa situação a perdem de forma automática. O governo do Pará também não assegura a gratificação do SOME aos professores em processo de aposentadoria e, conseqüentemente, ao se aposentarem. Por esse motivo, o Sintep já ingressou com ação

judicial<sup>69</sup> para resguardar a referida gratificação no que tange a licença maternidade, na perspectiva de assegurar os direitos de seus filiados. Inicia-se uma batalha judicial entre o Sintepp e o governo.

### 3.2.1 – As gratificações pelo trabalho no SOME: trajetória histórica

De acordo com Saraiva e Rocha (1987) desde o ano de implantação do SOME (1980) a remuneração dos professores contava com gratificações diferenciadas das do ensino regular, pagas pelo governo do Estado, sendo 50% a título de incentivos e 30% a título de manutenção, tendo como referência o vencimento base com carga horária que variava de 140 a 280 horas aulas. Para essas mesmas autoras, tais gratificações funcionavam como forma de atrativo para a adesão dos docentes ao SOME.

Até 2010, quando se aprovou o PCCR (Lei nº 7.442 de 02 de julho de 2010) os sucessivos governos vinham definindo essas gratificações por meio de Decretos. Para melhor abordamos as gratificações ao longo da existência do SOME, apresentamos as informações sobre elas no quadro a seguir:

**Quadro 18 – Gratificação do SOME: ano, ato legal, percentual de remuneração e base de cálculo**

| ANO  | ATO LEGAL                           | PERCENTUAL DE REMUNERAÇÃO                              | Base de cálculo   |
|------|-------------------------------------|--|---|
| 1980 | *70                                 | De incentivo 50%<br>De manutenção 30%                  | Vencimento Base   |
| 1993 | Decreto Nº 1.837 de 28 de agosto    | 100% de gratificação                                   | Vencimento Base<br>Pro labore<br>Gratificação de Magistério<br>Gratificação de Nível Superior |
| 2003 | Decreto Nº 390 de 08 de setembro    | Categoria A 30%<br>Categoria B 60%<br>Categoria C 100% | Vencimento Base e Aulas Suplementares   |
| 2010 | Lei nº 7.442 de 02 de julho de 2010 | 100%   | Vencimento Base e Gratificação de Escolaridade  |
| 2012 | Lei nº 7.643 de 12 de julho         | 180%   | Vencimento Base   |

<sup>69</sup> Trata-se do processo nº 0807703-55.2018.8.14.0000, que tramita no TJ-Pa em 2º grau, que consiste em mandado de segurança cível, referente a gratificação de incentivo, tendo como impetrado a Secretaria Estado de Administração do Pará e a Secretaria de Estado de educação do Pará. Inicialmente foi concedido liminar favorável pela desembargadora CÉLIA REGINA DE LIMA PINHEIRO, do Tribunal de Justiça do Pará. Segundo a magistrada “o auxílio-maternidade consiste em garantia constitucional, insculpida no inciso XVIII, do art. 7º, da CF/88 e, a exemplo de todos os direitos assegurados neste dispositivo, o benefício é erigido à qualidade de cláusula pétrea”. E que “as verbas aferidas pela beneficiária do auxílio-maternidade devem contemplar tudo quanto habitualmente seja percebido pela segurada, quando em atividade, por expressa disposição da Constituição e da lei”. Acesso em: <http://sintepp.org.br/2018/11/tje-manda-seduc-pagar-gratificacao-some-a-professora-em-licenca-maternidade/>

<sup>70</sup> Embora Saraiva e Rocha (1987) façam o detalhamento dessas gratificações, não identificamos no estudo o ato administrativo que regulamentou as gratificações citadas em relação ao SOME.

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

Fonte: Imprensa Oficial do Estado do Pará. Elaboração do autor.

Quando da implantação do SOME a jornada de trabalho dos professores era de 140 a 280 horas. Considerando que as gratificações, tinham como base de cálculo o vencimento base que variava de acordo com a carga horária, logo, os valores de remuneração dos professores não eram uniformes, mas proporcionais à sua jornada. Para Saraiva e Rocha (1987) essa configuração de remuneração era injusta, uma vez que o professor que possuía maior carga horária (280 horas) era beneficiado, visto que o de menor carga horária (140 horas) recebia menos, mas arcava com as mesmas despesas decorrentes da localidade.

Ainda segundo as autoras:

Tentando corrigir essas distorções a equipe técnica defendeu diante do Secretário de Estado de Educação uma uniformidade, estabelecendo um teto em forma de ajuda de custo igual para todos. Atualmente [1987] existe um convênio firmado entre as Prefeituras e Secretarias de Educação onde aquelas assumem todas as responsabilidades, o que não vem sendo cumprido integralmente no que dispõe as cláusulas; pois os prefeitos colocam que os professores possuem a ajuda de custo para se manterem no município, e acredita-se não ser aceitável tal justificativa pois o valor é considerado um incentivo ao profissional (SARAIVA e ROCHA, 1987, p. 46,47).

Este incentivo profissional ocorria em forma de gratificação de incentivo e de gratificação de manutenção com 50% e 30% em valores calculados sobre o Vencimento Base dos professores lotados no SOME o que já lhes proporcionava o total de 80% a mais de remuneração pela sua atuação profissional fora de sua residência domiciliar. Quando aplicados sobre uma jornada de 280 horas de trabalho, a gratificação servia como um atrativo para os docentes atuarem no ensino modular como afirma o entrevistado:

Ah, inicialmente o que me motivou foi a questão dos honorários, os salários eram salários... é... bem melhor, uma vez que o salário dos professores do regular eram bem inferior e o deslocamento e a carga horária, ela acentuava, ela elevava o salário bem alto, bem diferente mesmo. Isso que me levou, que me motivou a entrar. E... que inclusive a carga horária naquela época ela... nós atuávamos com 280 horas fechado tivesse uma turma, duas ou três, mas era 280 horas fechado e a gente também ficava a disposição do município, dia e noite, se o aluno precisasse de algum atendimento, nós poderíamos atender. Inclusive também nós éramos exigidos a fazer um projeto social dentro de cada localidade onde nos estivéssemos atuando (professor B).

De acordo com o professor entrevistado, além da remuneração diferenciada, a lotação independia da quantidade de turmas que haviam sido montadas e que o mesmo atuava sendo-lhe assegurada uma jornada máxima de trabalho, efetivado pela FEP e/ou Seduc à época e que isso também acabou lhe servindo como um dos atrativos para atuar no SOME.

Posteriormente os professores que ingressavam no SOME foram lotados com jornada mínima de 200h em efetiva regência o que possibilitou ajustar melhor suas remunerações, resguardados inicialmente pelo Estatuto do Magistério, pelo RJU-PA e principalmente pelo

Decreto nº 1.837/1993 que homologou a Resolução nº 116/1993<sup>71</sup> publicado no Governo de Jader Barbalho (PMDB). Essa legislação estabeleceu o pagamento de 100% de gratificação a compor a remuneração mensal, tendo como nomenclatura no contracheque: “Complementação Some”. Esta tinha como base de calculo o Vencimento Base, Pró-labore, Gratificação de Magistério e Gratificação de Nível Superior, ou seja, ficavam de fora apenas as gratificações de titularidades e ou outras vantagens pecuniárias.

Sendo assim, a Gratificação do SOME passou a ser mais valorizada e tinha um impacto remunerativo maior no contracheque dos professores. Vale ressaltar que a carga horária do professor também elevava sua remuneração, caso se ela fosse para além da jornada regular de trabalho, o que explicaremos melhor no decorrer do texto.

Para melhor entendimento da jornada de trabalho e seus impactos na remuneração dos professores lotados no SOME apresentamos a tabela 14, a seguir:

**Tabela 14 – remuneração dos professores do SOME para jornada de 40h em regência, sem titularidades, com base no Decreto nº 1.837 de 28 de agosto de 1993 de 1995 -2001**

| COMPONENTE                      | ANO      |          |          |          |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                                 | 1995     | 1997     | 1999     | 2001     |
| Vencimento-Base*                | 1.334,51 | 1.441,90 | 1.441,90 | 1.441,90 |
| Pro – Labore*                   | 320,28   | 346,05   | 346,05   | 346,05   |
| Gratificação de Magistério*     | 165,50   | 178,79   | 178,79   | 178,79   |
| Gratificação de Nível Superior* | 1.326,37 | 1.430,36 | 1.430,36 | 1.430,36 |
| Complementação SOME             | 3.146,61 | 3.397,10 | 3.397,10 | 3.397,10 |
| Valor total                     | 6.293,22 | 6.794,20 | 6.794,20 | 6.794,20 |

Fonte: Contracheques de professores. Elaboração do autor. Atualizados com base no INPC (IBGE) de 1º de janeiro de 1995 até 12 de dezembro de 2017.

Nota:\* Diz respeito aos componentes que constituiu a base remunerativa da gratificação do SOME.

Conforme as informações da tabela 14, o valor contido no componente denominado de “Complementação SOME” equivale à somatória dos demais componentes remuneratórios. Isso se justifica pelo decreto em questão que determinava o conjunto das gratificações como base de calculo para a gratificação inerente aos professores lotados no SOME, lhes permitindo praticamente receber o dobro do salário de um professor do ensino regular à época. As únicas gratificações regulares legais existentes no RJU-PA e Estatuto do Magistério que não contabilizavam para a Complementação do SOME, era o adicional de tempo de serviço e a gratificação de escolaridade respectivamente, assim como outras vantagens pecuniárias como o abono GEP.

<sup>71</sup> Resolução Nº 116, publicada em 28 de agosto de 1993 pelo presidente do Conselho de Política de Cargos e Salários do Estado que autoriza o pagamento de ajuda de custo ao pessoal do magistério que desenvolve atividades no Sistema Modular de Ensino- SOME, da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação do Estado do Pará.

Ao analisarmos os valores recebidos pelos professores indexados ao logo dos anos de 1995 até 2001, constatamos que os valores pagos pelo governo do estado, no que tange aos vencimentos bases para jornada de 40h semanais ficam abaixo do PSPN do ano de 2017, cujo valor publicado pelo MEC foi de R\$ 2.298,80 (MEC, 2017).

O Decreto nº 390/2003 publicado pelo governo Simão Jatene (PSDB), mudou radicalmente a base de cálculo da gratificação destinada aos professores para atuar no ensino modular do Pará. Esse Decreto reduziu a base de cálculo da gratificação apenas para o vencimento base e as aulas suplementares. Isto foi um retrocesso desde a implantação do SOME, uma vez que os percentuais também foram modificados e organizados em 3 categorias de acordo com as distancias ou grau de dificuldade de acesso, conforme os seguintes artigos do Decreto nº 390/2003:

Art. 1º Ficam criados Grupos Especiais de Trabalho de Ensino Modular nas categorias A, B e C, considerando o nível de dificuldades de acesso às localidades, visando ofertar, de forma itinerante, o ensino fundamental e médio nos municípios e localidades do Estado.

Art. 3º O Grupo Especial de Trabalho de Ensino Modular categoria A é aquele cujo deslocamento diário para as localidades apresenta dificuldade de acesso menor. Parágrafo único. Os professores designados para compor o Grupo Especial de Trabalho de Ensino Modular, de que trata o “caput” deste artigo, farão jus à gratificação mensal de trinta por cento do vencimento-base e às aulas suplementares.

Art. 4º O Grupo Especial de Trabalho de Ensino Modular categoria B é aquele cujo deslocamento diário para as localidades apresenta dificuldade de acesso médio. Parágrafo único. Os professores designados para compor o Grupo Especial de Trabalho de Ensino Modular, de que trata o “caput” deste artigo, farão jus à gratificação mensal de sessenta por cento do vencimento-base e às aulas suplementares.

Art. 5º O Grupo Especial de Trabalho de Ensino Modular categoria C é aquele cujo deslocamento diário para as localidades apresenta dificuldade de difícil acesso, com permanência na localidade.

Parágrafo único. Os professores designados para compor o Grupo Especial de Trabalho de Ensino Modular, de que trata o “caput” deste artigo, farão jus à gratificação mensal de cem por cento do vencimento-base e às aulas suplementares (PARÁ, Decreto nº 390/2003).

Este decreto foi publicado em 8 de setembro de 2003 e teve efeito retroativo a 14 de agosto de 2003, expresso em seu Art. 10 o que surpreendeu vários professores em pleno desenvolvimento do calendário letivo do referido ano. Mesmo aos professores enquadrados na categoria C (100% de gratificação) de acordo com a distância que atuavam, também sofreram uma redução drástica no valor percebido, pois a nova base de cálculo não considerava a gratificação de nível superior (80%) e a gratificação de magistério (10%) que juntas, para efeito remunerativo somavam 90%, ou seja, esses professores tiveram sua gratificação reduzida pela metade como afirma a entrevistada C:

Então pra mim eu não tive muitos benefícios não. É... eu considero assim, que foi o mínimo, porque eu não recebia como nível superior e a vantagem era só essa

complementação, né? mas eu perdia. Em contrapartida, eu perdia com relação às outras vantagens, na época que eu entrei né, sim foi positivo por conta da complementação, mas com o passar do tempo, com a entrada e saída de governos, essa gratificação ela foi sendo reduzida gradativamente, de 100% e passou pra 50% e eu, claro que eu acompanhei esse processo dessa redução salarial e que se você for analisar atualmente essa perda já chega (PROFESSORA C).

É nítido que a professora A faz referência à mudança da base de cálculo imposto pelo Decreto nº 390/2003, uma vez que ela percebeu que sua gratificação reduziu aproximadamente pela metade. Pelo seu depoimento, a entrevistada havia sido enquadrada no Grupo Especial de Trabalho Categoria C que, em que pese ter continuado a receber 100% de gratificação, porém essa passou a incidir apenas sobre sua carga horária de trabalho (vencimento base e aulas suplementares).

Este ataque ocorrido durante o governo Jatene (2003-2006) ficou registrado na memória de muitos professores do SOME e demandou muita luta dos mesmos para que continuassem o ensino modular e sua gratificação como relata a professora D:

A gratificação do Some inicialmente era de 100% depois entrou governo Jatene 2003 e ele tirou. Queria tirar em 100%, que nós tivemos movimento dos professores do SOME em todo o estado e conseguimos com que, mesmo com a imposição da Rosa Cunha, né, que era secretaria de educação no momento, depois de muita luta e ajuda do SINTEPP, também que nos tem ajudado muito nessas lutas dos professores, do SOME, conseguimos com que ficasse e não reduzisse totalmente como ele queria a retirada da gratificação SOME (PROFESSORA D).

Segundo o relato da Professora D a tentativa do governo seria em acabar com a integralidade da gratificação do SOME, no entanto houve mobilização da categoria e o Sintep em todo o estado, no sentido de tentar barrar o decreto do Governo e essa luta fez com que houvesse um recuo por parte do Estado, mesmo ocorrendo redução da gratificação o governo Jatene se deparou com o enfrentamento dos professores.

A movimentação remuneratória dos professores do SOME a partir deste Decreto é apresentada na tabela 15, a seguir:

**Tabela 15 – Composição Remuneratória com 40h de regência dos Professores do SOME: Ano, composição salarial, total de remuneração com base no Decreto Nº 390 de 08 de setembro de 2003**

| COMPONENTE                     | ANO      |          |          |          |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                                | 2004     | 2006     | 2008     | 2010     |
| Vencimento-Base*               | 1.148,69 | 1.447,08 | 1.565,17 | 1.670,42 |
| Aulas Suplementares *          | 275,69   | 347,30   | 375,63   | 400,89   |
| Gratificação de Magistério     | 142,43   | 179,45   | 194,08   | 567,93   |
| Gratificação de Nível Superior | 1.194,64 | 1.435,51 | 1.552,64 | 1.737,23 |
| Complementação SOME (C)        | 1.424,38 | 1.794,38 | 1.940,80 | 2.071,31 |
| Auxilio Alimentação            | -        | -        | 180,49   | 195,37   |
| Valor total                    | 4.185,84 | 4.115,51 | 6.263,65 | 6.643,15 |

Fonte: Contracheques de professores. Elaboração do autor. Indexado com base no INPC (IBGE) de 1º de janeiro de 2004 até 12 de dezembro de 2017.

Nota:\* Diz respeito aos componentes que constituiu a base remunerativa da gratificação do SOME.

Neste caso a tabela projeta a simulação remuneratória ilustrando que diferente do decreto anterior que a gratificação dobrava de valor devido sua incidência de cálculo abranger todas as gratificações legais, agora apenas reflete sobre o vencimento base e as aulas suplementares. Cabe enfatizar, que na simulação da tabela consideramos a referência da categoria C, sendo esta considerada pelo Decreto nº 390/2003 de difícil acesso e aplica uma gratificação de 100%. As demais categorias A e B recebiam gratificações de 30% e 60% respectivamente o que rebaixa mais ainda a remuneração dos professores.

Ao analisarmos os valores recebidos pelos professores indexados ao logo dos anos de 2004 até 2010, de acordo com a nota na tabela 17, constatamos que os valores pagos pelo governo do estado, no que tange aos vencimentos bases para jornada de 40h semanais ficam abaixo do PSPN do ano de 2017, cujo valor publicado pelo MEC foi de R\$ 2.298,80 (MEC, 2017). Vale ressaltar que a Lei do PSPN foi aprovada em 2008 e passou a vigorar em 2009 e mesmo assim o governo do estado não implementava o PSPN como vencimento base.

O decreto nº 390 de 08 de setembro de 2003 vigorou até o mês de agosto de 2011 e posteriormente o governador Jatene implementou o PCCR em setembro de 2011 e a base de cálculo do SOME foi alterada, tendo como referência a redação dada pela Lei nº 7.442/2010 no seguinte artigo:

Art. 30. O servidor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 100% (cem por cento) sobre o vencimento-base acrescido da gratificação de escolaridade, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário (PARÁ, 2010).

Ao implantar o PCCR tendo como referência a Lei. 7.442/2010 no seu Art. 30 a base de cálculo da gratificação do SOME, passou a incidir sobre o vencimento base e a gratificação de escolaridade, referente ao referido vencimento, sendo esta em um percentual de 80%, porém, deixou de ter incidência sobre as aulas suplementares, que correspondem as aulas extrapoladas dos professores, para além de sua jornada de trabalho a qual estejam enquadrados. Ressaltamos que em percentuais elas correspondiam à época a 24% do vencimento base dos professores e para efeitos remuneratórios ofuscava parte da gratificação mesmo ampliando para a gratificação de escolaridade. Ou seja, os professores do SOME não contaram com 80% de incidência a mais se comparando com a base de calculo anterior.

O Art. 30 da Lei nº 7.442/2010 foi alterado pela Lei nº 7.643 de 12 de julho de 2012 e a gratificação do SOME passou a vigorar com a seguinte mudança:

Art. 1º O *caput* do art. 30 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 30. O professor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 180%

(cento e oitenta por cento) sobre o vencimento-base, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário (PARÁ, 2012).

Analisando os contracheques e a redação anterior, constatamos que não houve nenhuma alteração no valor da gratificação dos professores, uma vez que, a redação atual manteve o mesmo valor de remuneração decorrente da gratificação do SOME. As modificações ocorreram apenas no patamar de incidência. A primeira redação previa 100% sobre o vencimento base e a gratificação de escolaridade<sup>72</sup>. A segunda redação dada ao Art. 30 prevê 180% de gratificação apenas sobre o vencimento base e ambas mantiveram as aulas suplementares excluídas da base de cálculo da gratificação, conforme a tabela 16, abaixo:

**Tabela 16 – Composição Remuneratória com 40h de regência dos Professores do SOME: Ano, composição salarial, total de remuneração com base na Lei nº 7.442/2010 e na Lei Nº 7.643/2012**

| COMPONENTE                      | ANO             |                 |                 |                 |                 |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                                 | 2011            | 2012            | 2013            | 2014            | 2015 - 2017     |
| Vencimento-Base* **             | 1.126,47        | 1.454,00        | 1.570,91        | 1.701,24        | 1.927,36        |
| Aulas Suplementares             | 270,35          | 348,96          | 377,02          | 510,37          | 578,20          |
| Gratificação de Magistério      | 139,68          | 180,30          | 194,79          | 221,16          | 250,55          |
| Gratificação de Nível Superior* | 1.117,45        | 1.733,17        | 1.558,34        | 1.769,29        | 2.004,45        |
| Complementação SOME             | 2.027,65        | 2.617,20        | 3.506,27        | 3.980,90        | 4.510,02        |
| <b>Valor total</b>              | <b>4.681,60</b> | <b>6.333,63</b> | <b>7.207,33</b> | <b>8.182,96</b> | <b>9.270,58</b> |

Fonte: Contracheques de professores. Elaboração do autor. Série histórica de 2011 a 2017.

Nota:\* Diz respeito aos componentes que constitui a base remunerativa da gratificação do SOME com base na Lei nº 7.442/2010.

Nota\*\* Diz respeito aos componentes que constitui a base remunerativa da gratificação do SOME com base na Lei nº 7.643/2012

A tabela 16 nos permite analisar a gratificação do SOME tanto pela base de cálculo, tendo como referência 100% do vencimento base e da gratificação de escolaridade, bem como se contabilizarmos 180% apenas sobre o vencimento base. Pelos cálculos projetados os valores são equivalentes na série histórica. Vale ressaltar que ambos elevaram a gratificação dos professores se comparados à forma que haviam sendo pagos antes da implementação do PCCR.

Com a análise dos valores recebidos pelos professores ao longo dos anos de 2011 até 2017, de acordo com as notas na tabela 15, constatamos que os valores pagos pelo governo do estado, no que tange aos vencimentos bases para jornada de 40h semanais seguem o mesmo patamar em percentual (180%), ou seja, desde a implementação do PCCR (2011) e a modificação do Art. nº 30 reformulado pela Lei nº 7.643/2012 foram efetivados os mesmos valores, tendo o mesmo impacto remunerativo.

A partir de 2012 o governo implementou o vencimento base, seguindo o critério do PSPN. Porém, cabe registrar que essa política vigorou até o ano de 2015, ilustrado na tabela

<sup>72</sup> A escolaridade equivale a 80% sobre o vencimento base.

16 de forma que nos demais anos da série histórica (2016 e 2017) o governo deixou de reconhecer o Piso enquanto vencimento base, o que levou o Sintepp<sup>73</sup> a ingressar com ações judiciais, reivindicando o PSPN como vencimento. O não pagamento do PSPN enquanto vencimento base congelou o salário dos professores e acarretou prejuízo remuneratório ao conjunto dos profissionais do magistério e em particular aos professores lotados no SOME.

### 3.2.2 – A Jornada de Trabalho dos Professores do SOME e seus impactos na remuneração em retrospectiva

A jornada legal dos professores da rede estadual inicialmente foi instituída pelo Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará criado pela Lei Estadual nº 5.351, de 21 de novembro de 1986, que previu no Art. 51: “A jornada de trabalho será constituída de atividades docentes em sala de aula e atividades fora de classe, estas em sua modalidade, a serem estabelecidas em regulamento e cumpridas na unidade escolar” (PARA, 1986 p. 7).

Dada a necessidade de disciplinar a jornada de trabalho do professor, especificamente no que se refere às atividades docentes em sala de aula (horas-aula) e às atividades fora de classe (horas-atividades), o Governador do Estado, à época, editou o Decreto nº 4.714, de 09 de fevereiro de 1987, que regulamentou o Estatuto do Magistério nos seguintes termos:

Art. 18 - As jornadas semanais de trabalho a que se refere o Capítulo IV da Lei 5351/86, de 19 de novembro de 1986, ficam disciplinadas na forma estabelecida por este Regulamento na seguinte conformidade:

I- Jornada integral de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 32 (trinta e duas) horas-aula e 08 (oito) horas-atividades;

II - Jornada completa de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, sendo 24 (vinte e quatro) horas-aula e 06 (seis) horas-atividade;

III- Jornada parcial de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, sendo 16 (dezesesseis) horas-aula e 04 (quatro) horas-atividade.

Parágrafo Único - A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade nos termos do que estabelece o artigo 51 da Lei no 5351/86 (PARÁ, Decreto nº 4.714/1987 p. 6).

A partir desse decreto, a jornada de trabalho docente passou a ser de 40, 30 e 20 horas semanais, sendo estas divididas em horas-aula e horas-atividade. Após mais de vinte anos do advento do Estatuto do Magistério, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos

<sup>73</sup> O Pleno do Tribunal de Justiça do Pará, em sessão realizada no dia 24, de agosto de 2016, determinou que o governo do Estado proceda o imediato pagamento do piso salarial nacional aos profissionais do Magistério público da educação básica do Pará. O pedido foi feito pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), através de ação de mandado de segurança que está sob a relatoria da desembargadora Maria de Nazaré Saavedra Guimarães. Conforme a decisão, o piso salarial a ser pago corresponde ao atualizado pelo Ministério da Educação para o ano de 2016, no valor de R\$ 2.135,64, devendo ainda o pagamento ser calculado, proporcionalmente, com a jornada de trabalho exercida e os efeitos patrimoniais incidirem a partir da impetração da ação mandamental. Disponível em <<http://www.tjpa.jus.br/PortalExterno/imprensa/noticias/Informes/277701-Pleno-determina-pagamento-de-piso-nacional-para-professores.xhtml>>. Acesso em 20 de março de 2018.

Profissionais do Magistério do Pará, instituído pela Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010, preservou a manutenção dos mesmos quantitativos de horas-aulas na composição da jornada de trabalho do docente conforme abaixo se observa:

Art. 35. O servidor ocupante de cargo de professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho a seguir:

I – jornada parcial de 20 (vinte) horas;

II – jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas, e;

III – jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas.

§1º As jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividades.

§2º A hora-atividade corresponderá ao percentual de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho, com a majoração desse percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até quatro anos da vigência desta Lei (PARÁ, 2010 p. 10).

Atente-se, novamente, para o fato de que tanto o Estatuto do Magistério (1986), como o PCCR (2010) aludem à composição da jornada de trabalho do docente entre horas-aula e horas-atividades, estas no percentual de 20% da jornada, contrariando a Lei nº 11.738/2008 em seu Art. 2º, § 4º ao afirmar que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL 2008). Nota-se que no que compete ao percentual de hora atividade o PCCR/2010 já nasceu defasado. Após vários embates entre o Sintepp e o governo em uma greve ocorrida em 2013, foi firmado um acordo judicial, entre as partes, homologado no TJE-PA, pelo qual o governo se comprometeu em aprovar uma Lei estadual que adequasse a jornada dos professores à lei do PSPN, destinando no mínimo 1/3 da referida jornada para desenvolver a hora atividade. Esta foi regulamentada pela Lei nº 8.030/2014, passando a vigorar no Art. 3º e parágrafos:

§ 3º A hora-atividade, de que trata a Lei Federal nº 11.738/2008, deverá ser implementada na fração mínima de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, em até quatro anos da vigência desta Lei.

§ 4º Ato do Poder Executivo regulamentará o processo de implementação da hora-atividade prevista no parágrafo anterior.

Art. 4º A jornada de trabalho do professor da educação geral, em qualquer das modalidades de ensino, será composta de 20 (vinte) horas semanais em regência de classe, devendo ser adicionadas a estas as horas-atividade no percentual mínimo de 25% (vinte e cinco por cento), a partir do início do ano letivo de 2014, alcançando a fração mínima de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho de que trata a Lei Federal nº 11.738, de 2008, em até quatro anos da vigência desta Lei (PARÁ, 2014, p.2).

Mesmo sendo criada uma Lei específica que adequou legalmente a jornada de trabalho dos professores da rede estadual de ensino no Pará à legislação federal vigente (Lei nº 11.738/2008), o prazo máximo para fazer valer este direito ocorrerá apenas após quatro anos de vigor da Lei Estadual nº 8.030/2014, sendo que este período expira no dia 21 de julho de 2018, ou seja, praticamente uma década após a criação da lei do PSPN. Neste sentido, até o

presente momento é pauta de reivindicação do Sintepp o cumprimento rigoroso deste limite constitucional.

Outra luta dos trabalhadores em educação ocorrida na greve do Sintepp em 2013 e que influencia na jornada de trabalho e conseqüentemente na remuneração diz respeito à regulamentação em lei específica das aulas suplementares, que já havia sido regulamentada no Estatuto do Magistério como Pró – Labore de acordo com o seu Art. Nº 35, ao afirmar que “Será concedido pró-labore ao professor do quadro permanente ou suplementar, excepcionalmente, quando, por necessidade de serviço, sua carga horária ultrapassar a que ele tiver sido fixada nos termos do Art. 50 deste Estatuto e não atingir a imediatamente superior quando for o caso” (PARÁ 1986 p. 5).

Coube posteriormente ao Decreto nº 4.714/1987 regulamentar conceituando-as como aulas suplementares como expressava os seguintes artigos do ato em questão:

Art.19 – (...)

§ 2º - Entende-se por horas-aula suplementar o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para jornada de trabalho a que estiver sujeito, não podendo) [sic] horas para os de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 3º - No caso em que o conjunto de horas-aulas e horas-atividade, cumpridas pelo integrante do Grupo Magistério for inferior à jornada mínima de 20 (vinte) horas semanais, configurar-se-á a carga horária reduzida.

**§ 4º - Na hipótese da ocorrência de carga horária suplementar e carga horária reduzida, será adicionado, o tempo destinado a hora-atividade.**

Art. 20 - As horas-aulas necessárias à complementação da carga horária das classes das séries iniciais até a 4ª série do 1º Grau, do Pré-Escolar e de classes de Educação Especial, serão atribuídas a título de aulas suplementares aos regentes das respectivas classes.

Art. 21 - A inclusão do docente na respectiva jornada de trabalho semanal far-se-á em consonância com a disponibilidade da carga horária do componente curricular que lhe é próprio, obedecendo-se os seguintes critérios:

I - De 80 a 115 horas-aula, jornada de 20 (vinte) horas;

II - De 120 a 155 horas-aula, jornada de 30 (trinta) horas;

III - De 160 a 190 horas-aula, jornada de 40 (quarenta) horas. (PARÁ, Decreto 1987, p.7-8).

Neste caso a Jornada legal máxima do magistério da rede estadual de ensino desde 1987 passou a ser constituída de 40 horas semanais de jornada de trabalho, sendo esta composta de 32 horas de regência e 8 horas atividades, podendo ser ampliada em forma de aulas suplementares ao teto semanal de 8 horas de regência e adicionada de 1,6 (20%) de hora atividade. Para o nosso estudo em questão, com base em análise de contracheques de professores do SOME, este foi o enquadramento mínimo no tocante a carga horária dos docentes. Em alguns casos constataram-se cargas horárias bem acima do estabelecidos em lei específica. Para melhor entendermos o processo de lotação dos professores da rede estadual de ensino, em particular os que foram lotados no SOME apresentamos a tabela 17, a seguir:

**Tabela 17 – Lotação dos professores do SOME com 20% da jornada destinada a Hora Atividade de 1987 - 2013**

| Vencimento Base    |               |                |       | Aulas suplementares |                |       | Total de CH recebido |
|--------------------|---------------|----------------|-------|---------------------|----------------|-------|----------------------|
| CH em sala de aula | Hora Regência | Hora Atividade | Total | Hora Regência       | Hora Atividade | Total |                      |
| 200                | 160           | 40             | 200   | 40                  | 8              | 48    | 248                  |
| 205                | 160           | 40             | 200   | 45                  | 9              | 54    | 249                  |
| 210                | 160           | 40             | 200   | 50                  | 10             | 60    | 260                  |
| 215                | 160           | 40             | 200   | 55                  | 11             | 66    | 266                  |
| 220                | 160           | 40             | 200   | 60                  | 12             | 72    | 272                  |
| 225                | 160           | 40             | 200   | 65                  | 13             | 78    | 278                  |
| 230                | 160           | 40             | 200   | 70                  | 14             | 84    | 284                  |
| 235                | 160           | 40             | 200   | 75                  | 15             | 90    | 290                  |
| 240                | 160           | 40             | 200   | 80                  | 16             | 96    | 296                  |
| 245                | 160           | 40             | 200   | 85                  | 17             | 102   | 302                  |
| 250                | 160           | 40             | 200   | 90                  | 18             | 108   | 308                  |
| 255                | 160           | 40             | 200   | 95                  | 19             | 114   | 314                  |
| 260                | 160           | 40             | 200   | 100                 | 20             | 120   | 320                  |
| 265                | 160           | 40             | 200   | 105                 | 21             | 126   | 326                  |
| 270                | 160           | 40             | 200   | 110                 | 22             | 132   | 332                  |
| 275                | 160           | 40             | 200   | 115                 | 23             | 138   | 338                  |
| 280                | 160           | 40             | 200   | 120                 | 24             | 144   | 344                  |

Fonte: Lei nº LEI Nº 5.351/1986, Decreto n. 4.714/87 e Lei nº 7.442/2010.

A tabela apresenta os números mínimos referentes à lotação dos professores no SOME, sendo que no mínimo os mesmos eram lotados com uma carga horária mensal de 200 horas de regência que adicionadas à carga horária de hora atividades chegava-se ao patamar mínimo de 248 horas. De acordo com a necessidade da demanda de professores por parte da Seduc e havendo a disponibilidades destes eles poderiam chegar ao patamar máximo de 280 horas mensais de efetiva regência e ainda fazendo jus a 64 horas aulas atividades mensais, teriam como base remunerativa 344 horas aulas. Ressaltamos que isto era atribuído à carência de professor no interior do estado e também à necessidade destes docentes em melhorarem sua remuneração. Estas extrapolações de carga horária eram conceituadas ora como pró-labore, ora como aulas suplementares e tiveram impacto relevante na sua remuneração, pois elas eram base de cálculo das gratificações do SOME implementadas via decretos, bem como as demais gratificações.

Esta lotação com extrapolação de carga horária para além das jornadas de trabalho regular é uma característica peculiar do magistério da rede estadual de ensino, sendo ela ainda mantida de forma legal agora através da Lei nº 8.030/14, que reformulou o PCCR no que tange a jornada de trabalho e a regulamentação das aulas suplementares a qual passaremos a abordar.

A Jornada de trabalho dos professores da rede estadual de ensino do Pará regulamentada por meio da Lei nº 8.030/14 trouxe avanços no percentual de hora atividade através dos seguintes parágrafos:

§ 3º A hora-atividade, de que trata a Lei Federal nº 11.738/2008, deverá ser implementada na fração mínima de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, em até quatro anos da vigência desta Lei.

§ 4º Ato do Poder Executivo regulamentará o processo de implementação da hora-atividade prevista no parágrafo anterior (PARÁ 2014, p.1).

De direito, a jornada de trabalho se adequou legalmente à jornada contida na lei do PSPN que estabeleceu no mínimo 1/3 de hora atividade destinada para atividades ao professor sem interação com discentes. O impacto deste percentual também ocorre de forma remunerativa uma vez que a Lei nº 8.030/2014 também regulamentou as aulas suplementares através das seguintes redações:

Art. 5º As aulas suplementares correspondem à extrapolação da jornada de trabalho, por necessidade de serviço, para atender exclusivamente a regência de classe na educação básica nas escolas da rede pública estadual de ensino.

§ 1º Para a prestação das aulas suplementares, deverá haver a concordância expressa do professor que assumirá a carga horária suplementar.

§ 2º Será acrescido às aulas suplementares o percentual de 20% (vinte por cento) relativos às horas-atividade.

§ 3º O valor da aula suplementar será calculado com base no valor da hora aula do nível e classe, em que estiver inserido o professor, adicionando-se, a esta, as gratificações de magistério, de escolaridade, de titularidade e o adicional por tempo de serviço.

Art. 6º As aulas suplementares poderão ser concedidas, além da jornada semanal do professor, nas seguintes categorias:

I - aula suplementar complementação é concedida aos professores da educação básica da rede pública de ensino, em regência de classe, quando, mesmo cumprida a jornada de trabalho, nos moldes estabelecidos nos incisos do art. 35 da Lei nº 7.442, de 2010, ainda houver necessidade do docente em sala de aula.

II - aula suplementar substituição é de cunho eventual, transitório ou esporádico e se destina aos professores da educação básica da rede pública de ensino, designados para substituir, temporariamente, o titular de regência de classe em seus impedimentos legais.

Art. 7º A carga horária máxima de um professor em regência de classe, incluindo as aulas suplementares, não poderá ultrapassar 44 (quarenta e quatro) horas semanais, não considerando a hora-atividade.

Parágrafo único. As aulas suplementares em regência de classe corresponderão à diferença entre o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais de que trata o caput deste artigo e a carga horária de sala de aula da respectiva jornada de trabalho em que estiver inserido o professor (PARÁ 2014, p.2,3).

Mais uma vez a aprovação da manutenção das aulas suplementares em leis regulares possibilitou a ampliação da carga horária dos professores, respeitando o limite de 44 horas de regência de classe, excluindo sobre estas o percentual destinado à hora atividade. Esta lei ampliou o tempo de extrapolação de regência docente contida no estatuto do magistério que permitia apenas 40h de regência do professor. Destacamos a manutenção de 20% de hora atividades aplicadas nas aulas suplementares como um retrocesso se compararmos ao Estatuto do Magistério, sendo mantido o mesmo percentual contido nele e não se ampliou aos percentuais de hora atividade aplicados na atual jornada de trabalho, ou seja, deveria ampliar

para 25% e posterior no mínimo 1/3. Para melhor ilustrarmos estas mudanças apresentamos a tabela 18, a seguir:

**Tabela 18 – Lotação dos professores do SOME com 25% da jornada destinado a Hora Atividade de 2014 - 2017**

| Vencimento Base    |               |                |       | Aulas Suplementar |                |       | Total de CH Recebido |
|--------------------|---------------|----------------|-------|-------------------|----------------|-------|----------------------|
| CH em Sala de Aula | Hora Regência | Hora Atividade | Total | Hora Regência     | Hora Atividade | Total |                      |
| 200                | 150           | 50             | 200   | 50                | 10             | 60    | 260                  |
| 205                | 150           | 50             | 200   | 55                | 11             | 66    | 266                  |
| 210                | 150           | 50             | 200   | 60                | 12             | 72    | 272                  |
| 215                | 150           | 50             | 200   | 65                | 13             | 78    | 278                  |
| 220                | 150           | 50             | 200   | 70                | 14             | 84    | 284                  |

Fonte: Lei nº 7.442/2010.

A tabela mostra a jornada do professor com carga horária mínima de 200h de regência enquadrado no percentual de 25% destinados ao tempo de hora atividade ao conjunto dos docentes da rede estadual de ensino. No caso dos professores que atuam no SOME, todos já haviam sido lotados com carga horária de 200h em efetiva regência, o que lhes asseguram 60 horas aulas suplementares. Comparando com a análise feita em contracheques dos professores, constatamos um acréscimo de 12 horas aulas suplementares, saltando de 48 horas aulas para 60 horas aulas, justificado pela redução do tempo de regência do professor na sua jornada de trabalho que passou de 160 para 150 horas aulas respectivamente, possibilitando um aumento remunerativo de 12 horas de trabalho em forma de aulas suplementares.

O impacto desta jornada na remuneração seria maior caso a gratificação do SOME levasse em consideração as aulas suplementares como base de cálculo tendo o mesmo efeito das aulas constantes no vencimento base, como era praticado antes do governo do estado criar a gratificação de 180% do SOME em lei. Concluimos que as aulas suplementares não são gratificações e sim carga horária de trabalho, seja de regência bem como hora atividades e são desenvolvidas nas localidades atendidas pelo SOME, tendo, portanto, o mesmo trato docente pedagógico das turmas que fazem parte do vencimento base do professor.

Neste sentido, ela pode ser entendida como mão de obra barata utilizada pelo governo, pois caso os professores fossem lotados apenas com a jornada de trabalho haveria necessidade de a rede estadual efetivar a lotação de mais 1/3 do seu total de professores ao SOME. Embora isso pudesse causar prejuízo financeiro para os atuais docentes pela diminuição de sua carga horária, não temos dúvidas de que o Estado teria um impacto significativo na folha do SOME, razão porque as aulas suplementares, destituídas de direitos e, portanto, mais econômicas para o governo continuam a existir, precarizando o trabalho do professor.

### **3.3- A remuneração e as especificidades das condições de trabalho do professor do SOME: moradia, transporte e alimentação**

Este item tem como objetivo evidenciar as especificidades das condições de trabalho do professor do SOME no que diz respeito à moradia, deslocamento e alimentação considerando o fato de que esse profissional atua em condições diferenciadas dos professores do ensino regular, ou seja, muito distante de seu local domiciliar. Sobre esse assunto a OIT/UNESCO recomenda que “Nas zonas afastadas dos centros urbanos, reconhecidas como autoridades públicas, deveriam ser fornecidos alojamentos adequados aos professores e suas famílias, de preferência gratuitos ou de aluguel moderado” (OIT/UNESCO, 2008, p. 43).

Conforme explicitado anteriormente, o SOME ocorre em diversos municípios e no interior desses municípios e funciona em ciclos ou módulos, o que implica no deslocamento dos professores para esses locais pelo período de duração do módulo, alterando suas condições de moradia que passa a ser longe da família, junto a outros professores. Em entrevista, a professora E descreve essa condição de vivência em grupo quando afirma: “é em outra localidade que a gente vive em equipe, geralmente são três professores, agora tá uma precariedade... eu já participei de módulo em Porto de Moz, por exemplo, que nós éramos doze professores...” (PROFESSORA E). Desde a implantação do SOME a questão das condições especiais do trabalho do professor era um dos desafios mais difíceis de resolver, dada a pouca regulamentação existente a esse respeito. Os primeiros municípios a implantar o SOME assumiram a responsabilidade com a hospedagem dos professores, como contrapartida ao convênio de cooperação técnica, assegurando assim a permanência dos mesmos nas localidades durante o período do desenvolvimento do módulo. Além disso, a depender das relações entre governo estadual e prefeitura, havia ainda a colaboração das prefeituras para custear transporte e alimentação como afirma o professor entrevistado:

(...) quando eu entrei [no SOME], eu esqueci de te dizer, a gente tinha um salário nosso e no município a gente tinha uma ajuda de custo que custava um salário mínimo no mês, e um salário mínimo no outro mês as prefeituras davam de alimentos no supermercado ou davam em dinheiro e a gente poderia pagar as passagens. Agora nós não temos a ajuda de custo (PROFESSORA E).

Em função dessas peculiaridades domiciliares, de custeio alimentar e de transporte, que implicavam em despesas extras, os professores conseguiram por meio de suas lutas fazer constar na Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014 que regulamenta o SOME, como explicita o “Art. 19. A Secretaria de Estado de Educação providenciará moradia em condições adequadas, para uso exclusivo dos professores que desempenham as atividades pedagógicas

no Sistema de Organização Modular de Ensino, **em parceria com os municípios**” (PARÁ, 2014, p.5, grifos nossos).

A lei prevê, portanto, que a Seduc providencie moradia adequada aos professores em parceria com os municípios. Em relação às despesas com deslocamento e alimentação o “Termo de Cooperação Técnica” celebrado entre o Estado e os municípios para viabilizar o SOME prevê que, dentre outras atribuições, cabe ao Estado por meio da Seduc: “3.1.3. Assegurar a gratificação de deslocamento em conformidade com o Artigo 10 do Plano de cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará – PCCR – Lei de nº 7.442, de 2 de julho de 2012, (correspondente às despesas de locomoção e alimentação)” (PARÁ, 2017). No entanto, isso não isenta o município da responsabilidade de, em situações emergenciais, garantir o deslocamento do professor, pois conforme o Termo de Cooperação Técnica cabe ao município “3.2.7. Garantir, em caso de urgência e emergência de risco à saúde do professor, condições adequadas de deslocamento do mesmo até a Sede polo e/ou capital do Estado” (PARÁ, 2017).

Quanto à moradia, o “Termo de Cooperação Técnica” prevê que esta é uma das competências atribuídas à Prefeitura municipal como se pode verificar no trecho a seguir:

3.2 Caberá ao **Município** \_\_\_\_\_:

(...)

3.2.9. Arcar com a moradia para o professor, que atenda condições adequadas de conforto, higiene e segurança para os servidores residirem durante o período de atividades na localidade, observando-se os seguintes parâmetros:

a) Ter serviços de água, energia e gás (onde tais serviços já sejam do serviço público geral);

b) A moradia deve ser preferencialmente para professores do SOME/SEDUC;

c) Ter mobiliário básico (geladeira, fogão, mesas, cadeiras, camas com colchões);

d) Ter utensílios domésticos como louças, panelas, talheres, material de limpeza, etc.

3.2.10. Designar uma pessoa responsável pela limpeza e manutenção da casa destinada ao professor do SOME (PARÁ, 2017).

De acordo com o termo de convênio entre as partes, compete à prefeitura arcar com moradia aos professores do SOME contendo água, energia, gás de cozinha, condições de higiene básica, cama, fogão, geladeira e utensílios para a cozinha, bem como, garantir uma pessoa responsável em fazer a limpeza do ambiente, ou seja, que seja garantido um mínimo de condições de permanência no local destinado à moradia. Não obstante, há casos em que o “Termo de Cooperação Técnica” não é cumprido, ou sequer assinado, seja por questões partidárias entre governo municipal e governo estadual, seja porque o prefeito alega indisponibilidade financeira para cumprir as despesas decorrentes do convênio. Nestes casos, a responsabilidade por essas condições de habitação aos professores deveria ser assumida pela Seduc com base no que prevê a Lei nº 7.806/2014 em seu Art. 19. No entanto, de acordo com

um dos professores entrevistados, isso não ocorreu no município de Cametá, aonde nem Seduc nem prefeitura vinham assumindo as despesas com o aluguel do espaço destinado ao alojamento dos professores:

Hoje são poucas prefeituras que tem esse convênio. Inclusive lá em Cametá, por exemplo, nós estamos com maior problema de pagamento de aluguel de casa. Os moradores, a comunidade já cede pra gente ficar nas casas, porque eles sabem da importância dos filhos deles, muitos são pais ou tios ou parentes de alunos do SOME, eles já cedem a casa deles sem receber dinheiro. Olha, só pra você ter uma ideia, tem moradores lá que faz quatro anos que não recebem o aluguel da casa, quer dizer, praticamente o mandato do Jatene, aí então eles cedem a casa pra gente porque eles sabem da importância da educação, senão os filhos deles não vão ter professor pra dar aula pra eles lá (PROFESSOR F).

No caso em questão, evidencia-se o atraso do pagamento do aluguel da residência por quatro anos, onde tanto o governo estadual quanto o governo municipal isentam-se de tal responsabilidade, deixando os professores à mercê da benevolência da comunidade, que, pela necessidade de ter seus familiares estudando no local onde residem passam a assumir esta incumbência estatal. Quanto às condições de habitação, as residências nem sempre seguem os padrões das existentes nas comunidades, como afirma a professora entrevistada:

Às vezes na comunidade as pessoas moram em casas assim médias ou ruins. (...) Eu creio que as casas devem ser compatíveis com a realidade da localidade. Eu não vou querer exigir numa localidade uma casa boa se todas as pessoas vivem daquele jeito, de uma situação lá... então eu gosto assim, tem que ser adequada à realidade. Lá no Surubi, por exemplo, a casa é quente demais, muitos professores falam que o diabo chegando ali quer voltar pro inferno, de tão quente que é. Todo mundo fica com problema de saúde. (...). Mas eu não posso reclamar porque a casa não molha, tem uma coisa básica não sabe? Tem banheiro... é ruim quando não tem. Então assim... a gente precisa que os técnicos observem o mínimo do mínimo, pelo menos de acordo com a comunidade. Nós não estamos exigindo casas de alvenaria, onde não tem casa de alvenaria, sabe? A gente tá exigindo uma casa que não molha, uma casa que tenha banheiro, né? E ter onde a gente sentar. Tem casa que nem cadeira tem, não tem painéis, a gente tem que levar das nossas casas. Então é assim. O que nós queremos é o mínimo e o estado não tá oferecendo o mínimo (PROFESSORA E).

O depoimento da entrevistada deixa claro que o padrão de residência destinada ao professor do SOME apresenta o mesmo das residências da maioria dos moradores da comunidade existente, ou seja, tem pouco conforto, o que de certa forma é um fato compreendido. Até mesmo o fato de residir em uma casa muito quente parece não incomodar a ela. Todavia, a entrevistada ressalta a necessidade de que a casa não tenha goteiras, que tenha pelo menos banheiro, mobília básica como cadeira e utensílios de cozinha, pois existem alguns alojamentos que nem isso têm. Percebe-se ainda a cultura dos professores em sempre providenciarem algo que poderá faltar na casa. Ela crítica a equipe técnica da Seduc que não consegue solucionar tais problemas, o que poderia propiciar certo conforto para os professores nas localidades que atuam.

Diante de tais condições, quando as situações são extremas, nem todos os professores aceitam permanecer nessas residências. O relato de outra professora entrevistada evidencia que além das condições desfavoráveis há ainda o fato de não poderem assumir outro emprego como o fazem os professores que trabalham nas sedes dos municípios. Por conseguinte, ela avalia que a gratificação recebida pelo SOME a título de deslocamento e alimentação, compensa muito parcialmente dadas essas condições vividas por alguns deles, como afirma:

(...) tem muitos professores que trabalham [próxima] das suas residências, nas suas sedes e têm outro emprego (...). Trabalham no município e no estado e ganham muito melhor que a gente e ainda tem o conforto de dormir todos os dias nas suas casas. E nós não, nós somos pagos pra viver dormindo no chão, sabe? Debaixo de uma mesa quando tem casa que tem falha no telhado. Sabe, dormir junto com barata, com rato porque gente, ser pobre não é ser imundo não, não é viver junto com rato. (...). Gente, as casas são cheias de morcego e bicho e cobra. Eu já vi cobra dentro da casa dos professores. Então é assim... isso não compensa. Nós saímos de lá [da casa]. Tem localidades que a gente vai ... quando sai, sabe o quê? Tem infecção urinária, ameba. Então esse dinheiro que a gente ganha a mais, a gente não vê... (PROFESSORA E).

Portanto, as condições diferenciadas em que os professores do SOME são submetidos para atuarem no ensino médio são bem diferentes daquelas em que estão lotados os professores do ensino regular, não apenas pela forma como se encontram organizadas as disciplinas, mas principalmente pela exigência de deslocamento para outros municípios, o que implica em despesas com passagens, alimentação, utensílios de cozinha, materiais de higiene pessoal e até pagamento de hospedagem a depender do “Termo de Cooperação Técnica” firmado entre as prefeituras e o Estado.

Com a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, a contrapartida do governo se materializa na gratificação aos professores que atuam no SOME a título de cobrir as despesas com transporte e alimentação, ficando a cargo das parcerias com os municípios a moradia. Vale ressaltar na década de 1960 a própria OIT/UNESCO versava que “sempre que os professores estejam submetidos a condições de vida particularmente difíceis, deveriam ser compensados com o pagamento de indenizações especiais que deveriam entrar em linha de conta para o cálculo das pensões de reforma” (OIT/UNESCO, 2008, p. 43).

No entanto, o estudo não identificou mecanismos do governo que possam mensurar se de fato tal gratificação é suficiente para cobrir as despesas necessárias para a permanência desses professores e a consequente viabilização do atendimento do ensino médio em comunidades distantes dos grandes centros urbanos. Além disso, há grande diversidade entre essas localidades, pelas próprias condições peculiares da Amazônia brasileira.

## CONCLUSÃO

O estudo analisou a carreira e remuneração dos professores do Sistema de Organização Modular – SOME do ensino médio no Pará. A pesquisa foi desenvolvida para responder ao seguinte questionamento: Como vem se processando historicamente a Carreira e a Remuneração dos professores que atuam no Sistema Modular de Ensino Médio – SOME no estado do Pará e quais as justificativas para a diferenciação remuneratória desses professores?

As políticas de valorização do magistério no Brasil e no estado do Pará, do ponto de vista das legislações vigentes apresentam avanços significativos nos últimos trinta anos. A luta dos professores por meio de suas organizações resultou na aprovação da Constituição Federal de 1988 que contemplou se não todas, mas parte significativa da reivindicação desses profissionais ao garantir o ingresso no serviço público por meio de concurso público de provas e títulos, planos de carreira e remuneração para todos os profissionais da educação em forma de lei, piso salarial profissional nacional para a educação básica com garantia de reajustes anuais. O Plano Nacional de Educação (PNE) ao tratar da valorização docente aponta como uma de suas metas a equiparação salarial dos professores aos demais profissionais com formação equivalente até o ano de 2020. Ao mesmo tempo, tais políticas também vêm sofrendo retrocessos expressos nas várias Emendas Constitucionais que trazem a marca da flexibilização das contratações dos serviços educacionais (E.C nº 19/98); a exigência de avaliação por desempenho ou por resultado com possível exoneração (E.C nº 19/98)<sup>74</sup>; alterações nas regras de aposentadoria (E.C nº 20/98 e E.C.41/2003); o congelamento das despesas primárias (E.C nº 95/2016), dentre outras medidas, que deram consequência ao enxugamento do estado proposto no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE.

Isso submete os profissionais do magistério ao enfrentamento cotidiano frente aos governos dos entes federados, na perspectiva de fazer valer os avanços legais conquistados. A aprovação da EC nº 95 será um entrave para a política de valorização do magistério, visto que ao congelar os gastos da União com investimentos primários nos próximos 20 anos apontam para minimização dos direitos, o que requer ainda mais organização dos professores e luta do

---

<sup>74</sup> A possibilidade de exoneração do cargo por insuficiência de desempenho vem sendo fruto de debates no Senado Federal, onde tramita o PL nº 116/2017, cuja ementa “Regulamenta o art. 41, § 1º, III, da Constituição Federal, para dispor sobre a perda do cargo público por insuficiência de desempenho do servidor público estável”, conforme o site: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/128876>

conjunto da sociedade, para que minimamente essa política de ajuste fiscal, não seja ampliada para os estados e municípios.

O processo de criação e desenvolvimento do Sistema de Organização Modular – SOME ocorre em meio a esse contexto de lutas por políticas de garantia do direito de acesso ao ensino médio no estado do Pará. Ao ser implantado inicialmente em quatro municípios, o SOME visava atender à formação de professores leigos que atuavam no ensino fundamental (1º grau) nos municípios, tendo sido posteriormente ampliado para outras localidades. O processo de implantação e permanência do SOME nas localidades tem sido marcado por mobilizações das lideranças comunitárias em articulação com políticos regionais e estaduais na perspectiva de pressionar o governo estadual (e municipal) para que lhes seja assegurado o ensino médio no campo. Por meio de parceria entre o governo estadual e as prefeituras municipais, o SOME em funcionando desde 1982. Inicialmente o governo estadual utilizava somente atos administrativos (Decretos, Resoluções, Portarias, Convênios) para o funcionamento do Programa. Após três décadas de muita luta dos professores por meio de sua entidade representativa (Sintepp), o SOME foi regulamentado em lei específica no ano de 2014 (Lei nº 7.806/2014).

Na perspectiva de reduzir investimentos educacionais com a expansão do ensino médio, em 2017 a Seduc criou o SEI como uma ferramenta de ensino a distância a ser implantado nas localidades de difícil acesso. De acordo com o calendário letivo do ano de 2018, o SEI substituiu o SOME em 8 municípios e 23 localidades, pois tende a reduzir custos operacionais existentes no próprio SOME. Neste sentido, a permanência do SOME, encontra-se ameaçada. Entende-se que a educação a distancia faz parte de uma política de redução de gastos desencadeada pelo ajuste fiscal decorrente do neoliberalismo, da globalização da informática que trazem impactos à organização do trabalho docente e profundos efeitos nas relações já precarizadas entre professores e alunos do ensino médio do campo. Isso afeta a implementação da política pública de expansão do ensino médio para com as comunidades distantes dos grandes centros urbanos atendidos pela Seduc que, ainda que precariamente, ocorria presencialmente por meio do SOME.

Historicamente, a carreira do professor do SOME é a mesma do conjunto dos professores da Seduc, visto que os professores que atuam no SOME em sua ampla maioria são professores que fazem parte do quadro de professores efetivos da rede estadual. O Estatuto do Magistério da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará, Lei nº 5.351/1986 (regulamentado pelo Decreto nº 4.714, de 9 de Fevereiro de 1987) estruturou a Carreira do Pessoal do Magistério Público Estadual. Posteriormente, o Estatuto foi complementado pela

Lei nº 5.810/1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará. Este último é essencial para a remuneração dos professores, pois estabelece gratificações (adicional de tempo de serviço e gratificação de escolaridade) de caráter permanente, pois acompanham a remuneração durante a aposentadoria. É somente no ano de 2010 que os professores passam a contar com um Plano de Carreira e Remuneração por meio da Lei nº 7.442/2010.

A carreira dos professores que atuam no SOME é regida pelo PCCR dos Profissionais da Educação do Estado do Pará, Lei nº 7.442/2010, que estabelece a carreira para o grupo do magistério. Assim sendo, os professores fazem jus à movimentação por titularidade (movimentação vertical) e por tempo de serviço/avaliação de desempenho (movimentação horizontal).

Em relação às gratificações, o professor do SOME apresenta diferenças substanciais em relação ao professor do ensino regular. As gratificações do SOME foram pagas inicialmente de forma precária sem constar no contracheque do professor, durante algum período até a homologação do Decreto nº 1.837 de 28 de agosto de 1993. Este estabeleceu 100% de gratificação para o professor do SOME, tendo como base de cálculo o vencimento base; o pró-labore; a gratificações de nível superior e a gratificação de magistério. Seu efeito remunerativo atingia um percentual que a depender da carga horária do professor, duplicava o seu vencimento base. A única gratificação que não contabilizava para o cálculo da gratificação do SOME era a de titularidade, ou seja, esse decreto apresentou a maior base remunerativa da gratificação do SOME ao longo de sua história.

Com o passar do tempo, essa base de gratificação foi alterada e passou a considerar as distancias das localidades onde ocorriam as aulas em relação à capital do Estado. Assim, o Decreto nº 390 de 08 de setembro de 2003, além de estabelecer três categorias para pagamento da gratificação do SOME, conceituando em: A para de fácil acesso; B para de médio acesso e C para locais de difícil acesso, com os percentuais de 30%, 60% e 100% respectivamente, mudou drasticamente a base de cálculo da gratificação, restringindo-a apenas ao vencimento base e às aulas suplementares. Esse decreto foi o que menos valorizou o professor, principalmente aos que eram lotados em locais classificados pela rede estadual como de fácil e médio acesso. Estas mudanças levaram vários professores efetivos da Seduc a saírem do SOME, tendo em vista que a gratificação não cobria suas despesas mínimas de deslocamento, alimentação e permanência na comunidade.

A luta dos professores repercutiu em nova alteração por ocasião da aprovação do PCCR. Assim, a Lei nº 7.442/2010 (PCCR) estabeleceu a gratificação de 100% aos professores do SOME, tendo como base de cálculo o vencimento base e a gratificação de escolaridade. No entanto, no decorrer do processo de implementação do PCCR, por razões jurídicas, e, a partir de negociação entre o governo e o Sintepp essa gratificação foi novamente modificada por meio da Lei nº 7.643/2012 que alterou o artigo 30 do PCCR que versava sobre gratificação do SOME, passando a nova redação do artigo a estabelecer 180% de gratificação, porém a base de cálculo utilizada é apenas o vencimento base. Tanto a Lei nº 7.442/2010 (PCCR) como a lei que o alterou Lei nº 7.643/2012 trouxeram aumento à remuneração dos professores se comparadas aos decretos anteriores, tendo inclusive estendido a gratificação para o mês de férias e para o décimo terceiro salário. Essas vantagens não eram praticadas pelos decretos anteriores, tendo como justificativa o não deslocamento dos professores em período de férias. Não obstante, a gratificação excluiu da base de cálculo a incidência das aulas suplementares.

As alterações na gratificação do SOME, principalmente se levarmos em consideração o tempo percorrido na movimentação horizontal e vertical demonstra que a gratificação do SOME não é um valor uniforme. Embora o percentual seja único, de 180%, este está relacionado ao enquadramento do professor na referida classe e nível em que ele se encontra. Portanto, quanto maior for sua titularidade e o seu tempo de serviço na rede estadual de ensino, mais elevada será sua gratificação por atuação no SOME e consequentemente, sua remuneração.

Outro fator analisado nesse estudo foi o impacto da composição da jornada dos professores ao longo da implantação do SOME sobre a sua gratificação e a sua remuneração. A análise documental dos decretos que instituíram a gratificação do SOME antes da criação do PCCR tinha também como incidência o Pró-labore até o ano de 2002, que posteriormente, foi denominado de aulas suplementares, sendo estas extrapolações de carga horária que os professores obtinham no contracheque para além da jornada regular de trabalho a que eles eram enquadrados. Portanto, o impacto financeiro da gratificação do SOME nos contracheques levavam em consideração, além de outros componentes, o conjunto das turmas em que os professores eram lotados, que poderiam ser ampliadas até 280h de regência mensal.

O fato das aulas suplementares serem excluídas da base de cálculo da gratificação do SOME, evidencia uma discriminação remuneratória, pois elas correspondem a 1/3 da carga horária de regência do professor, de forma que, se por um lado aumenta sua remuneração, por outro o professor ao ministrar essas aulas desonera o governo em não ter que lotar mais professores para atuarem no SOME.

O estudo conclui que a política de gratificação destinada aos professores do SOME, desde a sua implantação é uma pré-condição do desenho de interiorização do ensino médio, como uma política pública. Portanto o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da rede estadual de ensino do Pará, ao estabelecer uma gratificação de 180% no vencimento base dos professores lotados no SOME, não pode ser considerado uma política de valorização, uma vez que, esses recursos são destinados para despesas de deslocamento, alimentação e até hospedagem em alguns casos, pois os professores lecionam em trânsito, ou seja, fora de sua cidade domiciliar e de seus familiares em locais distantes de centro urbano. Embora a Lei nº 7.806/2014 determine moradia digna ao professor o mesmo não se aplica aos seus familiares. Neste caso, eles são obrigados a se afastar temporariamente de seus familiares.

Os espaços que são ministrados as aulas pertencem às prefeituras e/ou centro comunitários, e em muitos casos são locais improvisados, suprimindo a falta de escolas públicas com infraestrutura mínimas, sem água potável, sanitários sépticos e até a falta de energia elétrica.

Outro fator que nos chama atenção é que esses professores ao tirarem licenças (prêmio, aprimoramento, maternidade, aperfeiçoamento e saúde) não fazem jus à gratificação, tendo em vista que elas se justificam, segundo o governo, pelo deslocamento do professor para as localidades e por isso não se agregam aos períodos de afastamento. O mesmo se aplica aos que solicitam aposentadoria que passam a não mais contar com a gratificação.

Portanto, conclui-se que a gratificação do SOME não valoriza o professor, pois não faz parte de uma política que lhe garanta condições de boa remuneração para além do tempo em que está em atuação. Além disso, o fato de ter que se deslocar constantemente, residir fora de seu ambiente familiar nega a estes professores tempo significativo de convivência familiar. Suas possibilidades de aperfeiçoamento continuado também são prejudicadas, o que certamente tem implicações para a sua valorização com o profissional. Mesmo que relatem que em grande parte das localidades são submetidos a condições precárias de trabalho, moradia e transporte, ainda assim os professores permanecem no SOME. A gratificação por atuação no SOME tem se constituído, portanto, o grande atrativo da carreira de professores do SOME.

Por fim, consideramos que este estudo se torna relevante para começar a desvendar melhor a carreira e a remuneração dos professores que atuaram e/ou atuam no SOME ao longo da existência do ensino modular. Principalmente considerando a obrigação desses professores de se deslocarem e permanecerem nas localidades em que ministram suas aulas, confrontando essas condições com a gratificação que recebem. Diante da dimensão territorial do estado do Pará e de suas especificidades geográficas, faz-se necessário aprofundar estudos que contemplem as diversas realidades da educação em nosso Estado, na perspectiva de

avançar rumo a uma educação que possa efetivamente valorizar os profissionais da Educação, inclusive os que atuam no SOME. A perspectiva é de que haja a garantia do ensino médio em caráter regular de qualidade como direito de todos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luana. C. P. **A Política de Expansão do Ensino Médio no Estado do Pará: O Caso do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME**. 2010. 39f. (Monografia) Especialização Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>> Acesso em: 19/04/2017.

AMARAL, Nelson C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**AE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/70262/39677>> Acesso em: 10/04/2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>> Acesso em: 10/04/2017.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 7ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20/07/2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e Os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 87-102.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: LEMME, Paschoal: **Memórias de um Educador**, vol 4, 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc122e.pdf>> Acesso em: 19/04/2017.

Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Disponível em: <[www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses)>. Acesso em 06/08/2015.

Banco de Teses e Dissertação do Programa de Pós-Graduação da UFPA. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br/>>. Acesso em: 15/07/2015.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contrarreforma – desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v.2).

BOLLMANN, Maria da Graça. **Revedo o Plano Nacional de Educação:** proposta da sociedade brasileira. *Nóbrega Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25/04/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil>> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 19**, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm)> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 20**, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm)> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 41**, de 19 de dezembro de 2003. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm)> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html>> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)> Acesso em: 06/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a

Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)> Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2008/07/17>>. Acesso em: 06/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 805**, de 30 de outubro de 2017. Posterga ou cancela aumentos remuneratórios para os exercícios subsequentes, altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e a Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004, quanto à alíquota da contribuição social do servidor público e a outras questões. Disponível em: <[https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7\\_251884&disposition=inline](https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7_251884&disposition=inline)> Acesso em: 23/10/2018.

BRAYNER, Conceição de N. M. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <<http://educampoparaense.com.br/arquivos/Biblioteca/0102.pdf>> Acesso em: 19/04/2018.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará: Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010 – comentado**. Belém: [s.n], 2010.

BRITO, Vera L.A. de. O Plano Nacional de Educação e o ingresso no magistério da educação básica. In: CAMARGO, Rubens B. de; JACOMINI Márcia A. (Org.). **Valorização docente na educação básica: Análise de Planos de Carreira**. São Paulo: Xamã, 2016, p. 51-68.

CAMARGO, Rubens. et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19501/11325>> Acesso em: 21/08/2017.

CARNEIRO NETO, Eládio D. **Aniversário SOME: trinta e três anos de histórias**. Modular Notícias, Belém, 15 abr. 2013. Disponível em: <<https://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/search?q=Anivers%C3%A1rio+SOME%3A+trinta+e+tr%C3%AAs+anos+de+hist%C3%B3rias>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Informa. 448. Piso Salarial Nacional dos Professores da Educação Básica. de 01 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1174-cnte-informa-448-01-de-setembro-de-2008.html>>. Acesso em: 19/04/2017.

\_\_\_\_\_. Informa 606. **Governo sério cumpre a Lei, não espera anúncio**. 19 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica>>

[%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/432-cnte-informa-606-19-de-janeiro-de-2012/9575-governo-serio-cumpre-a-lei-nao-espera-anuncio>](#). Acesso em: 10/08/2017.

\_\_\_\_\_. **O passo-a-passo do piso salarial profissional nacional**. Brasília, CNTE: 2007.

\_\_\_\_\_. **A qualidade da educação depende também da valorização de seus trabalhadores**. Piso e Carreira andam juntos. CNTE, Brasília, 2010.

Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>> Acesso em: 06 de dezembro de 2017.

COSTA, Marina de Sousa. **Processos de resignificação docente na educação básica: experiências sócio-educacionais vivenciadas no ensino modular do Pará**. 2010. 293f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Évora, Évora, 2010. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11849>> Acesso em: 21/08/2017.

COUTINHO, Carlos N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (Org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29 – 43.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FERNANDES, Maria Dilnéia E; RODRIGUEZ, Margarida V. O processo de elaboração da Lei nº 11.738/2008 (lei do Piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06\\_41.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf)> Acesso em: 21/08/2017.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, 223p.

\_\_\_\_\_. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 69-90. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11)

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez 2010.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>> Acesso em: 21/08/2017.

\_\_\_\_\_.; BARRETO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 21/08/2017.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990. Coleção Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <[https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod\\_resource/content/1/como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)> Acesso em: 08/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 08/10/2017.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 7ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GURGEL, Rogério Fernandes et al JUNIOR, Luiz de Sousa (Org.). Uma análise dos Planos de Cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil In: CAMARGO, Rubens B. de; JACOMINI, Márcia A. **Valorização docente na educação básica: Análise de Planos de Carreira:** São Paulo: Xamã, 2016, p. 31-50

GUTIERRES, Dalva V. G. **A municipalização do ensino no município de Altamira/Pa e suas implicações para a democratização educacional.** [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21368/000736846.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 08/10/2017.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Editora Loyola, 2005

\_\_\_\_\_. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo, 2008.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo, Companhia das Letras, 1995. Tradução: Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli, 2ª edição, 9ª reimpressão Companhia das Letras. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Eric%20Hobsbawm-1.pdf>> Acesso em: 19/04/2017.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política.** [Trad. Florestan Fernandes] 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, Olgaíses C. **O trabalho docente no contexto das reformas.** GT: Estado e Política Educacional / n.05. Agência Financiadora: CNPq. 28 ANPED, 2005. Caxambu-MG.

Disponível em <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.194798765.1642257622.1531756196-2125558329.1531449032](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.194798765.1642257622.1531756196-2125558329.1531449032)>. Acesso em 20/12/2017.

\_\_\_\_\_, **A reforma da educação superior e o trabalho docente**. V Seminário da REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006. UERJ, Rio de Janeiro- RJ.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a teoria da transição**. 1. Ed. São Paulo, Boitempo Editorial, 2002.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTAÑO, Carlos E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 8, p. 53- 64, 2002. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8\\_carlos\\_montano.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2015.

NETO, João G. T. **O lado instituinte das políticas públicas de educação do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998**. 1998. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011, 64 p.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci** / Paolo Nosella. -4. Ed.-São Paulo: Cortez, 2010.

OIT/UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: 21/11/2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Revista Retrato da Escola**, vol. 10, n.18, p.121-140. Jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

OLIVEIRA, Rosivânia M. **Elementos Administrativos Pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.ucb.br>> Acesso em: 12/05/2017.

PARÁ. **Decreto nº 4.714** de 09 de fevereiro de 1987. Aprova o regulamento da Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986. Disponível em: <<http://www.jaderdias.com.br/legisla/estado/d4714.pdf>> Acesso em: 12/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.351**, de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. 1986. Disponível em: <<http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/repositorio/1986/lo5351.pdf>> Acesso em: 12/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.810**, de 24 de janeiro de 1994. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas

do Estado do Pará. Republicada no DOE Nº 3.103, de 08/02/2008. Disponível em <<http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo5810.pdf>>. Acesso em 12/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.442**, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <[http://banco.deleis.alepa.pa.gov.br:8080/arquivos/lei7442\\_2010\\_91368.pdf](http://banco.deleis.alepa.pa.gov.br:8080/arquivos/lei7442_2010_91368.pdf)> Acesso em: 12/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.643**, de 12 de julho de 2012. Dispõe sobre a alteração de artigos na Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e na Lei nº 7.047, de 19 de outubro de 2007, que dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7643.pdf>> Acesso em: 12/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.806**, DE 29 DE ABRIL DE 2014 Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. Disponível em: <<http://biblioteca.mppa.mp.br/ph182/capas/Lei7.806.pdf>> Acesso em 12/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.030** de 21 de julho de 2014. Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará, de que tratam os arts. 35 e 28 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/73472995/doepa-caderno-1-24-07-2014-pg-5>> Acesso em: 12/02/2018.

PEREIRA, M.A.E; MERCURI, E; BAGNATO, M.H. **Inovações curriculares: experiência em desenvolvimento em uma universidade pública**. Currículo sem fronteira, v 10, n2, pp.200-2013, jul/dez 2010.

PERONI, Vera M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23. 2000, Minas Gerais. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. et al. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera. et al. (Org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber, 2013.

\_\_\_\_\_; CAETANO, M. Raquel. Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez., 2012. Disponível em:

<<https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7ZEJCM3pUM0xseVU/edit>> . Acesso em: 15 maio. 2017.

PIMENTEL, Adriana. M; ROLIM, Rosana. M. G. Magistério público da EB – À luz da reforma do Estado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 175-188, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/657>> Acesso em: 12/05/2017.

PIRES, D. O. V. O histórico da relação público – privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In: PERONI, Vera M. V (Org.). **Diálogos sobre as definições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e privado na educação**. São Leopoldo, RGS: Oikos, 2015. p.35 – 51.

PROFESSOR A. Entrevista concedida a José Mateus Rocha da Costa Ferreira. Cametá, 2017. Em: 24/11/2017.

PROFESSOR B. Entrevista concedida a José Mateus Rocha da Costa Ferreira. Marabá, 2017. Em: 24/11/2017.

PROFESSORA C. Entrevista concedida a José Mateus Rocha da Costa Ferreira. Santarém, 2017. Em: 24/11/2017.

PROFESSORA D. Entrevista concedida a José Mateus Rocha da Costa Ferreira. Santarém, 2017. Em: 24/11/2017.

PROFESSORA E. Entrevista concedida a José Mateus Rocha da Costa Ferreira. Altamira, 2017. Em: 24/11/2017.

PROFESSOR F. Entrevista concedida a José Mateus Rocha da Costa Ferreira. Cametá, 2017. Em: 24/11/2017.

QUEIROZ, Aldeíse Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento educacional no Município de Abaetetuba**. 2010. 98f. Dissertação (Planejamento e Desenvolvimento Regional). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010. Disponível em: <<http://www.unitau.br>> Acesso em: 12/05/2017.

RODRIGUES, João M. P. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/joaomarcelinodisserta.pdf>> Acesso em: 12/05/2017.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. PIB. 1ª edição. Beste Seller editora, 1999, p. 459. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>> Acesso em: 12/11/2017.

SANTOS, Terezinha. F. A. M. Trabalho, educação e o desenvolvimento regional da Amazônia. **UNOPAR. Cient. Ciênc. Human. Educ.** Londrina, v. 11, n.1, p. 59-67, jun.

2010. Disponível em: <<http://www.observe.ufpa.br/docs/artigo%20Rev%20UNOPAR%20-%20C%C3%B3pia.pdf>>. Acesso em: 06 de outubro. 2017.

SARAIVA, Maria da C. C; ROCHA, Glória M. F. da. **Ensino de 2º Grau – Sistema Modular de Ensino**. 1987. 64f. (Monografia) Especialização. Universidade Federal do Pará, Belém, 1987.

Secretaria de Estado da Fazenda – SEFA. **Balancos Gerais do Estado**. Disponível em: <<http://www.sefa.pa.gov.br/index.php/receitas-despesas/contabilidade-geral/4593-balancos-gerais>> Acessado em: 02 nov. 2017.

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Pará – SINTEPP. **Cartilha comparativa entre a proposta do governo e a proposta do SINTEPP sobre o PCCR**. 2010. Disponível em: <[http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/pccr\\_propostas.pdf](http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/pccr_propostas.pdf)> Acesso em: 12/11/2017.

SILVA, Enely Tavares da. **O SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DISSERTAENELY.pdf> Acesso em: 12/11/2017.

SOUZA, Michele Borges de. **Política de Valorização dos profissionais da educação básica na rede Estadual de ensino do Pará**. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-Pa, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2948/1/Dissertacao\\_PoliticaValorizacaoProfissionais.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2948/1/Dissertacao_PoliticaValorizacaoProfissionais.pdf)> Acesso em: 24/11/2017.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n.123, pp.551-571, abr./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

VIEIRA, Jussara.D. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

## ANEXO

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

#### APLICAÇÃO DE ENTREVISTA NA PESQUISA DE CAMPO

#### DADOS DO AUTOR

|        |  |                                   |
|--------|--|-----------------------------------|
| Nome   | JOSÉ MATEUS ROCHA DA COSTA<br>FERREITA | Contato<br>98102-7466/99187-7466  |
| Função | Professor                              | CPF 467059292-00                  |
| CURSO  | MESTRADO EM EDUCAÇÃO<br>UFPA/PPGED     | E-mail<br>mateussintepp@gmail.com |

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

TÍTULO: SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO DO PARÁ: UM ESTUDO DA CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Coletar dados por meio da realização de entrevista, de campo de modo que, essa possa estar subsidiando a elaboração de uma Dissertação de Mestrado no que tange as suas descrições e análises de resultados.

SOLICITAÇÃO: Vimos por meio desse, solicitar aos Professores do Sistema de Organização Modular de Ensino a realização de entrevista. De modo que, as informações feitas possam estar contribuindo como subsidio na elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação. Sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalva Valente Guimarães Gutierrez. Desde já agradecemos a contribuição, nos comprometendo que as informações fornecidas sejam mantidas, guardadas e assegurando seu tratamento técnico, profissional e ético, bem como, todo o anonimato do trabalhador (a) informante. Resguardando-nos ao tratamento que deverá ser dado aos dados desta Dissertação.

Assinatura do (a) Orientador(a)

Assinatura do (a) Mestrando (a)

Loca/ Data:-----

#### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PERGUNTAS SEMI- ESTRUTURADAS

- 1- Em sua opinião qual a situação dos professores no Pará?
- 2- Qual a sua opinião sobre sua lotação no SOME?
- 3- Qual sua opinião sobre o SOME?
- 4- Quais as vantagens e desvantagens de lecionar no SOME?
- 5- Qual sua opinião sobre como deveria ser o SOME?
- 6- Oque lhe levou a buscar lotação no SOME?
- 7- Qual o motivo que poderia lhe desvincular do SOME?

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Entrevistado (a)