



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

BRUNA SAFIRA ARAÚJO COSTA

**A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE
SANTA BÁRBARA DO PARÁ: Implicações do FUNDEB e do PSPN**

**BELÉM – PA
2025**

BRUNA SAFIRA ARAÚJO COSTA

**A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE
SANTA BÁRBARA DO PARÁ: Implicações do FUNDEB e do PSPN**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará –UFPA/ICED, na linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais”, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

BELÉM – PA
2025

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

A658c AraújoCosta, Bruna Safira.
A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS
PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA BÁRBARA DO
PARÁ: Implicações
do FUNDEB e do PSPN / Bruna Safira Araújo Costa. — 2025.
166 f. : il. color.

Orientador(a):Profª. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Belém, 2025.

1.Carreira do Magistério. Plano de Carreira. Remuneração
Docente. PSPN. I. Título.

CDD 379

BRUNA SAFIRA ARAÚJO COSTA

**A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE
SANTA BÁRBARA DO PARÁ: Implicações do FUNDEB e do PSPN**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará–UFPA/ICED, na linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres.

Avaliado em: 01/ 09 / 2025

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres – Orientadora
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Ilma de Andrade Barleta – Examinadora Externa
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof.^a Dra. Marilda de Oliveira Costa – Examinadora Externa
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Prof. Dr. Rubens da Costa Ferreira – Examinador Externo
Universidade Federal do Pará (UFPA/Cametá)

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas. Primeiramente, agradeço a Deus que me sustentou até aqui, me guiando, iluminando a cada passo, abençoando e dando-me fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir.

Aos meus pais Jucival e Dulcelina por estarem comigo e me ajudarem nos momentos de crise; agradeço imensamente à minha filha Jade Sophia, mesmo sendo uma criança compreendeu a importância desse sonho e me impulsionou a seguir. Obrigada, família por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. A vocês, sou eternamente grata por tudo que sou e que consegui conquistar.

Minha gratidão à Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, minha orientadora e, sobretudo, uma grande amiga, pela pessoa e profissional que é. Obrigada por sua dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho, sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Um agradecimento mais que especial ao professor e Coordenador do PPGED Dr. Waldir Ferreira de Abreu que sempre estendeu a sua mão nesta minha trajetória acadêmica.

Obrigada ao Técnico em Assuntos Educacionais William Mota pela parceria e conselhos, assim, como a Coordenadora Pedagógica Danielle Brito, aos meus professores do PPGED e aos amigos do grupo de pesquisa Geppoge que estiveram ao meu lado, apoiando-me e torcendo por mim e transmitindo seus conhecimentos em cada encontro e aos amigos de vida Jonathan Silva, Gabriela Pimentel, Cleber Junho e Assis por me ajudarem e me apoiarem quando mais precisei. A todos minha gratidão, pois tornaram possível a concretização deste trabalho. Obrigada, Senhor, por tudo de bom que tenho e que sou, sempre olhando por mim e intercedendo ao meu favor.

“Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina e não perguntar o que se ignora”
(São Beda, o venerável, s/d.)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região de Integração Guajará	75
Figura 2 – Santa Bárbara do Pará: imagem do Organograma do Executivo municipal	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do valor do PSPN e % de reajuste anual em relação ao VAAF- Fundeb (2009-2020).....	71
Tabela 2 – Santa Bárbara do Pará: População (2007-2022).....	75
Tabela 3 – Santa Bárbara do Pará: População por Faixa Etária 2007/2010/2022*	76
Tabela 4 – Santa Bárbara do Pará: Participação (%) dos setores da economia no PIB - (R\$ (2007-2020).....	77
Tabela 5 – Santa Bárbara do Pará: Vínculos Empregatícios Segundo Setor de Atividade Econômica (2010-2020).....	77
Tabela 6 – Santa Barbara do Pará: Taxa de ocupação (2020).....	79
Tabela 7 – Santa Barbara do Pará: população desocupada (2020).....	80
Tabela 8 – Santa Bárbara do Pará: Desempenho econômico, em relação ao Brasil a ao Pará (2020).....	81
Tabela 9 – Santa Bárbara do Pará: Composição das receitas conforme a origem – 2007 a 2020	81
Tabela 10 – Desempenho do Índice de Progresso Social: Santa Barbara do Pará, Pará e Brasil (2024).....	85
Tabela 11 – Comparação da pobreza entre as Regiões metropolitanas do Brasil com a pobreza de Santa Barbara do Pará (2014-2021).....	85
Tabela 12 – Santa Barbara do Pará: Taxa de Desemprego (2020).....	86
Tabela 13 – Santa Bárbara do Pará: Participação no Programa Bolsa Família - PBF (2007-2020)	86
Tabela 14 – Santa Bárbara do Pará: Taxa de mortalidade infantil - óbitos por mil nascidos vivos (2007-2020).....	88
Tabela 15 – Santa Bárbara do Pará: Estabelecimentos de ensino na rede municipal (2007/2020).....	92
Tabela 16 – Santa Bárbara do Pará: quantidade de professores (2007, 2010, 2015, 2020).....	93
Tabela 17 – Matrículas em Creches e Pré-Escolas na rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022).....	94
Tabela 18 – Matrículas nos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022)	95
Tabela 19 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022).....	96

Tabela 20 – Número de docentes da rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022)...	97
Tabela 21 – Santa Bárbara do Pará: Número de docentes por faixa etária (2007-2022).....	98
Tabela 22 – Santa Bárbara do Pará: Número de Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica (2007-2022).....	100
Tabela 23 – Santa Bárbara do Pará: Número de Docentes da Educação Básica, com Pós-Graduação (2007-2022)	101
Tabela 24 – Santa Bárbara do Pará: Relação entre Arrecadação Total do município, as Despesas com a Função Educação a Receita do Fundeb e o % aplicado em MDE (2007 – 2020)	102
Tabela 25 – Santa Bárbara do Pará: Composição da receita do Fundeb (2007 – 2020).....	103
Tabela 26 – Santa Bárbara do Pará: Nº de Professores por dependência administrativa e vínculo funcional (2011-2020).....	117
Tabela 27 – Santa Bárbara do Pará: Jornada de trabalho para o Professor municipal (2010)	119
Tabela 28 – Santa Bárbara do Pará: coeficientes e valores remuneratórios aos professores Nível Especial (Ensino médio) decorrentes de progressão de classe (2010)	130
Tabela 29 – Santa Bárbara do Pará: coeficientes e valores remuneratórios adicionais aos professores Nível I, II e III decorrentes de progressão de classe (2010)	130
Tabela 30 – Santa Bárbara do Pará: Movimentação horizontal na carreira docente segundo os níveis de formação	132
Tabela 31 – Santa Bárbara do Pará: Vencimento Especial, Nível I, II e III (30hs) em relação ao PSPN de 2010 a 2020.....	139
Tabela 32 – Santa Bárbara do Pará: Receita do Fundeb e o valor absoluto e relativo dos gastos com remuneração de professores (2007 – 2020).....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis sobre carreira e remuneração do magistério do município de Santa Bárbara do Pará	26
Quadro 2 – Estruturas referenciais nas experiências internacionais para a valorização docente	44
Quadro 3 – Santa Bárbara do Pará: Estrutura da SEMED local.....	88
Quadro 4 – Definição das categorias-componentes do PCCR dos professores de Santa Bárbara do Pará	110
Quadro 5 – Estrutura da carreira dos cargos do magistério efetivo de Santa Bárbara do Pará (2010).....	111
Quadro 6 – Estrutura da carreira dos cargos do magistério efetivo de Santa Bárbara do Pará (2018).....	112
Quadro 7 – Formas de ingresso no magistério nas legislações municipais de Santa Bárbara do Pará	114
Quadro 8 – Cargos de Professores para atuar na rede municipal de Educação de SBP, concurso 2008	115
Quadro 9 – Santa Bárbara do Pará: Cargos de Professores para atuar na rede municipal, concurso 2019	116
Quadro 10 – Santa Bárbara do Pará: Orientação normativa-legal para a formação dos professores municipais	124
Quadro 11 – Critérios condicionantes da movimentação na carreira docente na legislação brasileira.....	125
Quadro 12 – Santa Barbara do Pará: Síntese da Movimentação da carreira docente no magistério municipal	128
Quadro 13 – Coeficientes para aplicar nos vencimentos referentes aos cargos de Professores (2018).....	131
Quadro 14 – Santa Bárbara do Pará: Providências do PME para a remuneração docente (2015-2025).....	134
Quadro 15 – Coeficientes para aplicar nos vencimentos referentes aos cargos de Professores (2018).....	136
Quadro 16 – Santa Bárbara do Pará: Vantagens que compõem a remuneração dos professores na legislação	138

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato de Disposição Constitucional Transitória
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EC	Emenda Constitucional
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Estados
FUNBOSQUE	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEPPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEP	Instituto de Educação do Pará
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPS	Índice de Progresso Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação

NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Programa Auxílio Emergencial
PAPE	Projeto de Adequação de Prédios Escolares
PBF	Programa Bolsa Família
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCR	Plano de Carreira do Magistério Público Municipal
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIB	Plano Nova Indústria Brasil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProQP	Programa da Qualidade e Produtividade
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
SIOPE	Sistema de Informação sobre o Orçamento da Educação Pública
STF	Supremo Tribunal Federal
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAF	Valor Anual por Aluno

RESUMO

A presente Dissertação tem como objetivo analisar a carreira e a remuneração dos professores da educação básica do município de Santa Bárbara do Pará, na perspectiva de verificar possíveis indícios de valorização docente, tendo em vista a implementação do FUNDEB (2007 a 2020) e do PSPN (2008 a 2020). A partir de um referencial teórico-metodológico ancorado na perspectiva crítica, compreende-se que a política de carreira e de remuneração de docentes vigente se insere no conjunto de mudanças decorrentes da crise capitalista iniciada no final do século passado. Por meio de análise documental analisou-se a configuração da carreira docente e a composição da remuneração municipal com base nos seguintes indicadores: critérios de ingresso na carreira, estrutura da carreira, composição da jornada de trabalho, critérios de movimentação na carreira e composição da remuneração. As fontes utilizadas foram basicamente às leis de carreira e remuneração docente da rede de ensino de Santa Bárbara do Pará, especialmente o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação (Lei nº 126/2010 e suas alterações: Lei nº 216/2018 e Lei nº 231/2020), além das tabelas salariais e de reajustes. Os resultados revelaram que a política de carreira e de remuneração de professores do município de Santa Bárbara do Pará traduz-se em avanços e retrocessos. Por ser um município relativamente novo, criado na década de 1990, ainda vem expandindo sua rede física, que no período analisado (2007 a 2020) teve crescimento de 23,52%. Houve avanços também na formação dos professores, pois em 2007 eram 36,5% com formação superior e em 2022 passaram a ser 89,8% do total de docentes com essa formação no município. Como retrocessos, destacamos que na composição da jornada de trabalho, o município não garante tempo de hora-atividade compatível com a Lei do PSPN que prevê 33,3%, limitando-se a 20%. A Lei nº 216/2018 reduziu os percentuais de progressão entre as classes e níveis implicando na redução dos vencimentos docentes, situação reafirmada pela Lei nº 231/2020. Os vencimentos dos professores municipais são incompatíveis como o que estabelece a Lei nº 11.738/08 em relação ao PSPN. Além disso, até 2019, predominou na rede municipal os professores contratados, representando mais de 95%, situação que melhora com o concurso de 2019, mas que em 2020 ainda preservava 39,87% dos professores em atividade contratados em regime temporário. Embora o Fundeb tenha contribuído com acréscimo de recursos desde 2007 o que certamente resultou em alguns avanços nas políticas municipais registradas no período estudado, isso não tem sido suficiente para valorizar de fato o professor em Santa Bárbara do Pará.

Palavras-chave: Carreira do Magistério. Plano de Carreira. Remuneração Docente. PSPN.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the career and remuneration of basic education teachers in the municipality of Santa Bárbara do Pará, with the perspective of verifying possible indications of teacher appreciation, considering the implementation of FUNDEB (2007 to 2020) and PSPN (2008 to 2020). Based on a theoretical-methodological framework anchored in a critical perspective, it is understood that the current teacher career and remuneration policy is part of the set of changes resulting from the capitalist crisis that began at the end of the last century. Through documentary analysis, the configuration of the teaching career and the composition of municipal remuneration were analyzed based on the following indicators: criteria for entry into the career, career structure, composition of the work schedule, criteria for career advancement, and composition of remuneration. The sources used were basically the career and remuneration laws for teachers in the Santa Bárbara do Pará education network, especially the Career Plan for Education Professionals (Law No. 126/2010 and its amendments: Law No. 216/2018 and Law No. 231/2020), in addition to salary and readjustment tables. The results revealed that the career and remuneration policy for teachers in the municipality of Santa Bárbara do Pará translates into advances and setbacks. Being a relatively new municipality, created in the 1990s, it is still expanding its physical network, which grew by 23.52% in the analyzed period (2007 to 2020). There were also advances in teacher training, as in 2007, 36.5% had higher education, and in 2022, this figure rose to 89.8% of the total number of teachers in the municipality. As setbacks, we highlight that in the composition of the work schedule, the municipality does not guarantee time for non-teaching activities compatible with the PSPN Law, which provides for 33.3%, limiting it to 20%. Law No. 216/2018 reduced the percentages of progression between classes and levels, implying a reduction in teachers' salaries, a situation reaffirmed by Law No. 231/2020. The salaries of municipal teachers are incompatible with what is established by Law No. 11.738/08 in relation to the PSPN. Furthermore, until 2019, contracted teachers predominated in the municipal network, representing more than 95%, a situation that improved with the 2019 competitive examination, but which in 2020 still preserved 39.87% of active teachers hired on a temporary basis. Although Fundeb has contributed with increased resources since 2007, which has certainly resulted in some advances in municipal policies recorded during the period studied, this has not been enough to truly value teachers in Santa Bárbara do Pará.

Keywords: Teaching Career. Career Plan. Teacher Remuneration. PSPN. Basic Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX: REPERCUSSÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	29
1.1 Crise capitalista contemporânea, o neoliberalismo e suas consequências para o trabalho docente.....	29
1.2 Pressupostos neoliberais do desenvolvimento profissional e da carreira dos professores em âmbito internacional.....	41
CAPÍTULO II – A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO FEDERALISMO BRASILEIRO	51
2.1 A carreira e a remuneração dos professores no brasil: aspectos históricos e legislativos	51
2.1.1 Diretrizes da Carreira do Magistério Público	56
2.2 O financiamento da educação no contexto do federalismo brasileiro	61
2.3 a política de fundos e o PSPN: valorização do magistério público?	66
2.3.1 A política de Fundos e o compromisso de valorização do professor	66
2.3.2 O Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN como componente da remuneração no contexto da política de valorização docente.....	69
CAPÍTULO III – A POLÍTICA EDUCACIONAL, O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM SANTA BÁRBARA DO PARÁ .	74
3.1 O município de Santa Bárbara do Pará: aspectos históricos, socioeconômicos e políticos:	74
3.1.2 Santa Bárbara do Pará: Principais Indicadores Sociais	84
3.2 Atendimento Educacional em Santa Bárbara do Pará	88
3.3 Financiamento da educação municipal de Santa Bárbara do Pará	101
3.4 Política de valorização dos profissionais da educação de Santa Bárbara do Pará ..	104
3.4.1 A luta pela valorização dos professores municipais de Santa Bárbara do Pará e o papel do SINTEPP	106
CAPÍTULO IV – A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA BÁRBARA NO CONTEXTO DO FUNDEB E DO PSPN	110
4.1 Estrutura da Carreira.....	111
4.2 Forma de ingresso e formação mínima exigida.....	113

4.3 Composição da Jornada de Trabalho.....	118
4.4 Incentivos à formação continuada.....	120
4.5 Movimentação na Carreira: tipos, critérios e acréscimos pecuniários	124
4.5.1 Amplitude da carreira	132
4.6 Composição da remuneração docente	133
4.7 O valor do vencimento-base em relação ao PSPN: implicações do FUNDEB.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO A – Dissertações sobre Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério (2007 – 2020).....	164
ANEXO B - Teses sobre Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério (2007 – 2020).....	165
ANEXO C - Santa Bárbara do Pará: Comparação dos principais aspectos da Educação (1991/2007-2020).....	166

INTRODUÇÃO

O tema discutido nesta dissertação é a carreira e a remuneração dos professores das escolas públicas de educação básica. A escolha dessa temática é fruto do meu contato direto com a educação, pois o ensinar e o aprender sempre estiveram presentes na minha vida, desde muito cedo, uma vez que a minha mãe trabalhava em escolas e costumava levar-me para seu local de trabalho. Aliás, a minha própria mãe alfabetizou-me no período em que ela cursava o magistério no antigo Instituto de Educação do Pará (IEP), visto que não tive oportunidade de cursar o maternal e a pré-escola. Ainda na infância, presenciei minha mãe ministrando aulas particulares em casa e nas escolas em Belém, o que me estimulou significativamente a seguir a profissão docente.

A esse respeito, Santos (2005) analisa que o indivíduo, ao nascer, já carrega consigo uma série de expectativas da família, que ele deverá (ou não) cumprir ao longo de sua vida. Os pais depositam seus sonhos nos projetos que fazem para o futuro do filho, e este desenvolve-se dentro desse contexto, em que, muitas vezes, assimila que deve seguir a profissão do pai ou da mãe ou do avô. Esse autor argumenta que é na fase da adolescência que o indivíduo experimenta mudanças em sua vida, deparando-se com uma série de escolhas que definirão o seu futuro, dentre elas a escolha profissional.

Portanto, o contato prematuro com a educação foi fundamental para despertar meu interesse pela profissão docente, pois admirava ver a minha mãe lecionando e a maneira como ela lidava e conduzia os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa minha preocupação com a educação reproduz o pensamento de Machado (2010, p. 46), para quem: “a reflexão por parte do educador, quanto a sua prática pedagógica, é de vital importância, por se colocar no lugar do aprendiz para entender suas dificuldades, avançando assim na interface professor-aluno”.

Durante toda a minha formação básica, sempre estudei em escolas públicas, e enveredei pelos estudos, como fazia minha mãe. Após ter concluído a educação básica, por influência dela, consegui uma vaga como auxiliar de classe na escola onde ela trabalhava. Ali obtive muitas experiências que foram determinantes para eu escolher, de fato, a docência. Portanto, posso afirmar que, antes de licenciar-me, já exercia a profissão do magistério nos anos iniciais, desde fevereiro de 2013. E fiquei muito feliz porque eu trabalhava em uma escola como professora. Era um sonho! Desde então, passei a vivenciar a docência em várias escolas.

A esse respeito, o educador Paulo Freire (1975) considera que a escola seja um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem, um lugar em que a convivência permite estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Entende

esse catedrático que a escola seja uma extensão da sociedade, onde homens e mulheres podem ser capazes de pensar, criar, transformar e construir. Desse modo, nas asas do pensamento de Freire (1975), parti para o meu sonho maior, que era ingressar no ensino superior, por meio do então concorrido vestibular para as universidades públicas, e consegui ser aprovada no processo seletivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA) para cursar Pedagogia.

Além de passar a ter amor pela docência, como aluna de curso superior absorvia e adquiria alguns atributos, definidos por Paulo Freire (1975), de que a educação torna o estudante um sujeito ativo, construtor de seu conhecimento, habilitando-o a pensar e analisar a situação social em que está inserido. Mas esse aprendizado é coletivo e se faz em contato com os outros, que também analisam as suas realidades, respeitando-se mutuamente.

O ingresso no funcionalismo público, em 2019, possibilitou-me vivenciar a educação pública de forma mais próxima e observar as lacunas que permeiam os limites para se alcançar uma educação de qualidade e o bom funcionamento da escola, cujas origens se associavam sempre à carência de recursos. Diante dessa situação, em 2021 decidi participar da seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), visando tratar sobre a política de financiamento da educação pública básica, sendo aprovada nesse processo.

Não obstante, a partir de 2020 já havia ingressado também como professora da educação básica na Rede Municipal de Educação do Município de Santa Bárbara do Pará. E, juntamente com outros docentes daquele concurso, fundamos a primeira subsele do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) a funcionar em Santa Bárbara.

A partir dessa experiência com a organização sindical, com os estudos das disciplinas realizadas no mestrado e a vivência propiciada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE)¹ da UFPA, resolvi, em comum acordo com minha orientadora, redimensionar o tema e o objeto de pesquisa para a carreira e a remuneração docente, o que resultou no projeto que deu origem a esta dissertação, intitulada: “A Carreira e a Remuneração dos Professores Municipais de Santa Bárbara do Pará: implicações do FUNDEB e do PSPN”.

A justificativa da escolha desse município para desenvolver a pesquisa tem duas motivações. A primeira, foi o fator profissional, visto que desde 2020 trabalhava na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santa Bárbara do Pará, na função docente, decorrente de

¹ Esse grupo tem como objetivo promover estudos e pesquisas relacionados às políticas educacionais voltadas à gestão e ao financiamento da educação pública, bem como políticas de valorização do professor, entre elas, as que tratam da carreira e da remuneração docente.

aprovação em concurso público realizado em 2019.

A segunda motivação, e mais significativa, foi a constatação, já quando fazia parte do corpo docente desse município, da precária condição de trabalho dos professores e da remuneração, o que indicava a pouca valorização desse profissional, refletindo em sua carreira. Esse cenário indesejado, o qual passei a vivenciar, inquietou-me a ponto de tomar esse problema para compor o objeto de estudo da presente dissertação.

Ademais, percebi os limites do meu conhecimento a respeito do tema diante das dificuldades de regulamentar e efetivar os direitos dos professores em Santa Bárbara, principalmente à remuneração. Ficou clara, para mim, a importância de discutir mais profundamente a valorização dos profissionais do magistério da educação pública, pois, além de tudo, o município de Santa Bárbara é relativamente novo, e poucos estudos têm sido realizados sobre ele.

Algumas questões inquietavam-me. Particularmente, preocupava-me em saber se a política de fundos (especialmente o Fundeb) e o PSPN tinham produzido alguma mudança no sentido de contribuir para melhorar a carreira e remuneração dos profissionais do magistério público na rede Municipal de Santa Bárbara do Pará.

A questão da valorização docente, referente à carreira e à remuneração dos professores da educação pública, está na agenda da política educacional brasileira das décadas mais recentes e tornou-se foco das lutas de professores e suas organizações, dadas as condições históricas de desvalorização dessa profissão (Oliveira, 2010). Em função dessas lutas, a valorização do professor foi aprovada como um dos princípios educacionais mais importantes da CF/88, constando em seu art. 206. Para dar materialidade a esse princípio, a Carta Magna estabeleceu a necessidade de criação de planos de carreira para os professores, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além do estabelecimento do piso salarial, como expressões da valorização desses profissionais. Essa mesma necessidade de alcance da valorização docente expressou-se na Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2016).

Tal premissa também foi reiterada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB). Ambos os fundos tinham em comum o fato de buscarem a valorização do professor, embora o FUNDEF limitasse seus

recursos de incentivos à valorização do professor do ensino fundamental, o que se tornou mais abrangente com o FUNDEB, cuja lei de regulamentação, em seu art. 2º, definia: “os fundos se destinam à manutenção e ao desenvolvimento **da educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração**, observado o disposto nesta Lei” (Brasil, 2007, p. 36, grifos nossos).

Ainda que sejam de grande valia essas políticas, adverte-se que a proposta de carreira e remuneração docente na educação pública está inserida em um contexto de crise capitalista global, marcada pela política neoliberal, que adota a reestruturação produtiva que, dentre seus efeitos, resultou na redefinição do papel do Estado (Peroni, 2003) e no processo de flexibilização, marcado pela precarização do trabalho como estratégia para garantir a reprodução do sistema econômico vigente. Portanto, a política de valorização docente ocorre dentro de um contexto de Estado neoliberal, que utiliza seus mecanismos institucionais para garantir o lucro do capitalista, tendo como espaço privilegiado para essa finalidade a educação, trazendo impactos nas dinâmicas do mundo do trabalho, em especial para os trabalhadores docentes. Entendo que a educação pública, ao longo do seu processo histórico, modifica seus objetivos e seu papel social, de acordo com o contexto político-social e econômico de cada período. Nesse século XXI, como parte das transformações econômicas e sociais globais, a educação recebe influências de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial que visam adequá-la aos interesses da expansão do capitalismo mundial (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). E o professor tem um papel bastante importante nesse processo, como peça fundamental para a reprodução da força de trabalho. No entanto, assim como os demais trabalhadores, tem seu trabalho cada vez mais precarizado e desvalorizado.

Logo, entende-se que as políticas de carreira e remuneração não foram instituídas apenas para dar materialidade à valorização dos professores, mas também como mecanismos para atender aos interesses capitalistas, comportando muitas contradições.

Em termos salariais, um marco para a remuneração dos professores da educação pública foi a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para essa categoria profissional. Segundo Gatti (2012), essa lei gerou duplo benefício, pois além de instituir um piso nacional em um país de dimensão continental, ainda regulamentou a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho do professor para a realização de outras atividades que não fossem o ensino, como planejamentos, estudos, reuniões e avaliação. Mais que essas duas evidências, a Lei nº 11.738 representou uma profunda alteração na política salarial dos professores, pois, até então, cada estado e município, além do Distrito Federal e da própria União, tratavam a questão de forma diferenciada, resultando em

valores diferenciados pagos aos docentes, contribuindo para manter a crônica desigualdade de remuneração desses profissionais entre as regiões brasileiras.

Nesse contexto, a instituição da Lei nº 11.738/2008 pressupõe uma vinculação mais estreita com os planos de carreira e remuneração de estados e municípios ao estabelecer um padrão nacional de vencimento e de jornada de trabalho. Portanto, o PSPN foi instituído no sentido de minimizar a precarização do trabalho e garantir uma remuneração mais equitativa, pois a partir dele nenhum professor poderá receber abaixo do valor estabelecido pelo piso. Na concepção de Vieira (2007, p.38), “o Piso implica reconhecimento da profissão docente” e contribui para a sua valorização como profissional.

Para Valle (2006), o estabelecimento de planos para promover a carreira profissional na educação faz parte das reivindicações dos professores, a partir de suas representações sociais (associações e sindicatos), sobretudo a partir dos anos de 1980. Assim, a carreira docente é vista como fundamental para a profissionalização do pessoal da educação e ao engajamento dos professores nas lutas coletivas em favor do magistério, principalmente quanto à sua remuneração e condições de trabalho. Essa mesma autora relaciona a carreira e a remuneração docente à profissionalização do magistério, na perspectiva de se forjar outra identidade social para os professores, e que não seja mais sustentada sob o viés da vocação, mas sim no conhecimento de técnicas específicas do magistério e de sua competência para lidar com situações de ensino-aprendizagem, de forma que o(a) docente se torne um agente que intermedia esse processo.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que o Estado se tornou responsável pela elaboração de medidas para melhoria das condições salariais e de carreira dos professores. Contudo, as medidas adotadas para a efetivação dessa valorização ainda estão muito aquém, devido à flexibilização dos direitos trabalhistas e à precarização das condições de trabalho e salários, além da exigência de possuir níveis elevados de qualificação para o exercício do magistério. Esse quadro resulta no “baixo prestígio da profissão, baixos salários” (Adachi, 2009, p. 61) com impacto na valorização do professor. Especificamente quanto à questão salarial, Adachi (2009) constatou que existe um abismo que separa os professores de educação básica dos outros profissionais com nível superior, chegando a 52,5% de defasagem em relação à média, e com maior diferença quando comparado com a média salarial dos profissionais da área de Exatas e outras áreas afins.

Para compensar a defasagem salarial, os professores são obrigados a acumular duas ou três jornadas de trabalho em escolas distintas, com o intuito de melhorar sua remuneração, sob o risco de esse esforço acarretar problemas físicos e psicológicos, além da diminuição na

qualidade dos serviços prestados à comunidade (Lira, 2013). Com isso, o professor delega seu tempo livre às atribuições extraescolares que lhe são imputadas, diminuindo drasticamente o tempo destinado à família, ao lazer, aos estudos, ao aprimoramento e à sua qualificação profissional continuada.

Para melhor situar o tema em discussão, realizou-se a análise de teses e dissertações presentes no banco de dados do GEPPGE². Das obras produzidas até 2020, foram selecionadas nove trabalhos dissertativos e sete teses para análise (Anexo A e Anexo B). A seleção dos estudos se deu a partir dos seguintes critérios: (a) recorte temporal: de 2007 a 2020; (b) produção oriunda de programa de pós-graduação de IES do Brasil; (c) envolver pelo menos uma das palavras-chaves: carreira no magistério; remuneração docente; valorização do professor. Contudo, nenhum desses trabalhos analisados tiveram como objeto a carreira e a remuneração docente no município, tampouco a análise dos efeitos do Fundeb e do PSPN para a valorização do professor de Santa Bárbara do Pará.

Tendo em vista o contexto apresentado e as lacunas no conhecimento verificado, a presente dissertação se propôs a responder a seguinte questão: quais as implicações do Fundeb e do PSPN para o desenvolvimento da carreira e da remuneração dos professores da rede municipal de ensino de Santa Bárbara do Pará?

A partir dessa questão central, a pesquisa buscou respostas a outras inquietações igualmente relevantes:

(I) Qual o contexto político, econômico e social em que se desenvolve o trabalho docente na contemporaneidade?

(II) Quais as principais políticas de valorização do professor com enfoque na carreira e na remuneração docente no Brasil?

(III) Quais as relações entre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a política de carreira e remuneração docentes no Brasil?

(IV) Quais as principais mudanças na configuração da carreira e na composição da remuneração a partir do FUNDEB em Santa Bárbara do Pará?

(V) Quais as implicações da Lei nº 11.738/08 que instituiu o PSPN para o pagamento do vencimento dos professores de Santa Bárbara do Pará?

Com bases nessas questões, definiu-se como objetivo geral desta dissertação analisar a

² Essa seleção teve como base o banco de dados do GEPPGE, produto do levantamento de teses e dissertações que tratam da carreira e da remuneração de professores capturadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), feito pelo grupo. A partir desse banco, procedeu-se a escolha das obras aqui analisadas.

carreira e a remuneração dos professores da educação básica do município de Santa Bárbara do Pará na perspectiva de verificar possíveis indícios de valorização docente, tendo em vista a implementação do FUNDEB (2007 a 2020) e do PSPN (2008 a 2020) no município.

Os objetivos específicos deste trabalho refletem os questionamentos secundários e, portanto, são os seguintes:

(I) analisar a política de carreira e de remuneração de professores do município de Santa Bárbara do Pará;

(II) analisar os efeitos da Lei nº 11.738/08, que instituiu o PSPN, no pagamento do vencimento dos professores do município de Santa Bárbara do Pará; e

(III) avaliar indicadores de valorização docente a partir da análise da configuração da carreira docente e da composição da remuneração dos profissionais do magistério em Santa Bárbara do Pará.

Compreendemos que as questões que envolvem a discussão da valorização de professores atinentes à carreira e à remuneração dos professores do município de Santa Bárbara do Pará estão além das questões puramente salariais, mas são manifestações da organização macroestrutural da sociedade que envolve contradições econômicas, políticas e sociais. Interpretar essa realidade de maneira adequada requer a utilização de ferramentas teórico-metodológicas também adequadas, visto que a apreensão da realidade supõe uma relação entre sujeito [o que aprende] e objeto [o que se quer conhecer] nem sempre tão simples e raramente neutra, pois ambos imbricados na realidade.

Para Gramsci (1991), compreender a relação sujeito-objeto é entender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. E esse problema, segundo o autor, pode ser compreendido a partir da abordagem dialética, particularmente o materialismo histórico- dialético de Karl Marx, que tenta a superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto. Na visão de Gramsci (1991), na busca de um caminho epistemológico que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, Marx conferiu à dialética um caráter materialista e histórico, superando assim as oposições de Hegel, por separar o sujeito-objeto. Portanto, segundo Marx (2013), a separação sujeito-objeto e a lógica formal isoladamente não conseguem explicar as contradições existentes na realidade, pois amarram o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Conforme o argumento desse autor, se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, sendo esse instrumento lógico o método dialético.

Para o pensamento marxista, tudo está interligado, por isso importa descobrir as leis

ou conexões existentes entre os fenômenos de cuja investigação nos ocupamos. Ou seja, o que importa é captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo e analisar suas evoluções e conexões com outros fenômenos que os envolvem (Gramsci, 1991). Esse processo traduz-se, na realidade, por movimento de ligação e, ao mesmo tempo, de contradição, pois, conforme Cury (2000, p. 30), “[...] em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente”.

Portanto, a realidade envolve contradições expressas sobretudo na divisão de classes sociais e econômicas, onde poucos detêm os meios de produção enquanto a grande maioria luta pela sobrevivência, expropriada desses meios. Mas essas classes assim como os diversos fenômenos da realidade vivem em constante ligação e interconexão uns com os outros, portanto, não podem prescindir de mediações, outra das categorias importantes do materialismo histórico-dialético. Para Masson (2009), a mediação é “fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade” (Masson, 2009, p. 25), o que caracteriza todo fenômeno interligado a outros.

Com base nessa perspectiva da dialética de Marx, entendemos ser possível analisar a carreira e a remuneração dos professores do município de Santa Bárbara do Pará como fenômeno interligado a outros de cunho econômico, político e social e que expressam contradições.

De acordo com Frigotto (2001), assim como a lógica dialética reflete o movimento do pensamento, para se abstrair informações de um objeto, a “materialidade histórica” diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, a partir das relações sociais construídas pela humanidade durante sua existência. A materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises de uma categoria central: o trabalho, por ser o elemento fundamental nas relações sociais (Frigotto, 2001). Assim, esse autor, com base nas ideias de Marx, reforça que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens, pois o trabalho representa a atividade vital para a reprodução humana “enquanto ser vivente e social”.

Dessa forma, segundo o autor, o trabalho reflete-se na produção social de sua existência, em que os homens estabelecem relações determinadas, independentes da sua vontade, que são as relações de produção correspondentes a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Nesse caso, interessa saber que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx, 2003).

O materialismo histórico caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da

materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história. Disso deriva o “princípio da contradição”, que indica que, para pensar sobre dada realidade, seja necessário aceitar a contradição como caminho para apreender o que dela (a contradição) é essencial (Frigotto, 2001). Nesse caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade, partindo do empírico (a realidade dada) e, por meio de abstrações (elaboraões de reflexões), chegar ao concreto, isto é, à compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto de interesse. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) significa abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (Frigotto, 2001).

É nesse processo que se manifesta a lógica dialética do método de Marx, por não descartar a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Dessa forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética, e o mais interessante é que se deve usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (Frigotto, 2001). Pensar a realidade a partir dessa lógica é compreender que, no modo de produção capitalista no qual vivemos, a contradição evidencia-se por meio da divisão social e econômica em classes, em que os que não possuem meios de produção vendem sua força de trabalho para os que detêm a hegemonia e a propriedade privada de tais meios. Sobretudo, como o capital almeja lucro para a sua reprodução, então é típico desse modelo a espoliação e a exploração do trabalhador.

Para tanto, o capital vem se utilizando de estratégias diversas, como o neoliberalismo, a reestruturação produtiva (Peroni, 2006), a flexibilização do trabalho (Harvey, 1992) e a precarização do trabalho em escala global (Antunes, 2008) para manter suas taxas de lucro no contexto contemporâneo.

Portanto, entende-se que a visão histórico-dialética de mundo é a mais adequada para este estudo, que tem como objetivo analisar a política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério público no município de Santa Bárbara do Pará, na perspectiva de identificar as implicações da implementação do FUNDEB e do PSPN para valorização docente. Isso porque se entende que o trabalho docente não está dissociado das demais atividades laborais presentes na sociedade capitalista excludente, mas é parte dessa dinâmica, podendo ser mais bem compreendido se considerarmos a totalidade, as interconexões (mediações) e as contradições presentes no movimento do real que envolvem o objeto de pesquisa.

O desenvolvimento da dissertação a respeito da carreira e da remuneração dos professores de Santa Bárbara do Pará deu-se a partir de algumas etapas de estudo.

Inicialmente foi realizada a revisão da literatura das produções científicas que tratam a respeito da carreira e da remuneração docente, no período de 2007 a 2020, selecionadas a partir do acervo do arquivo do GEPPGE, cujas fontes foram as teses e dissertações capturadas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essas leituras, além de nos situar na discussão sobre o tema, permitiram identificar a escassez de estudos sobre o tema relacionados ao município de Santa Bárbara do Pará. Para a discussão do trabalho docente no contexto do capitalismo contemporâneo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, visando identificar referenciais teóricos que tratam sobre a temática. As principais obras utilizadas para a discussão desse tema, que se encontra no Capítulo 1, foram as obras de Anderson (1996); Antunes (2001; 2005; 2009; 2010; 2011); Frigotto e Ciavatta (2003); Frigotto (2010; 2011); Harvey (1992; 2014); e Mészáros (2011).

Para a discussão das políticas públicas de financiamento da educação e de valorização docente com ênfase na carreira e na remuneração dos professores da educação básica, nos apoiamos em: Camargo e Jacomini (2011); Jacomini, Minhoto e Camargo (2012); Jacomini, Alves e Camargo (2016); Davies (2017; 2019); Ednir e Bassi (2009); Gatti e Barreto (2009); Gatti (2012); Pinto (2009); Gemaque, Picanço e Mendes (2010); Monlevade (2000); Jacomini e Penna (2016); Gutierrez (2010; 2016); Gemaque, Carvalho e Mendes (2012); Grochoska (2015); Gutierrez e Rolim (2016); Sousa (2019); e Nascimento (2020), dentre outros autores.

Para a realização da pesquisa, priorizamos o recorte temporal que compreende o intervalo entre 2007 e 2020, por significar o período de implementação da primeira versão do FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que também comporta o período que ocorreu a implementação da Lei nº 11.738/2008, a qual instituiu o PESP.

A pesquisa é a ferramenta para conhecer o que nos rodeia e, quando desenvolvida a partir de uma sólida metodologia, “contribui para o desenvolvimento e avanço da ciência, na medida em que seus resultados signifiquem conhecimento novo, subsidiando na solução de um dado problema” (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013, p. 22). Para tecer esse conhecimento novo, as informações que subsidiaram a construção do texto dissertativo foram produzidas a partir da revisão da literatura e da pesquisa documental. Para Gil (2002), a pesquisa documental apresenta algumas diferenças em relação a uma pesquisa bibliográfica, como assinala:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

A análise documental possibilita ao pesquisador reunir informações a respeito do objeto de estudo a partir de diversas fontes, como “[...] leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (Triviños, 1987, p. 111). No caso do objeto desta pesquisa, que trata da carreira e da remuneração docente no município de Santa Bárbara do Pará, as principais fontes utilizadas foram as legislações municipais que versam sobre carreira e remuneração do magistério público do município de Santa Bárbara do Pará, conforme o Quadro 1 seguinte.

Quadro 1 – Leis sobre carreira e remuneração do magistério do município de Santa Bárbara do Pará

Leis municipais	Ementas
Lei nº 231/2020, de 30 de março de 2020	Altera a Lei Municipal nº 126/10, e institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, do Município de Santa Bárbara do Pará.
Lei nº 216/2018, de 16 de julho de 2018	Altera a Lei Municipal Nº 126 de 2010, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público, do Município de Santa Bárbara e dá outras providências
Lei nº 214/2018, de 11 de julho de 2018	Cria o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências.
Lei nº 197/2017, de 24 de janeiro de 2017	Altera a lei nº 160/2012 para dispor sobre a contratação de pessoal para atender necessidade temporária da administração pública.
Lei nº 192/2016, de 22 de março de 2016	Reajusta o vencimento dos profissionais do magistério e dá outras providências.
Lei nº 186/2015, de 11 de junho de 2015	Reajusta o vencimento dos profissionais do magistério e dá outras providências
Lei nº 177/2014, de 17 de março de 2014	Reajusta o vencimento dos profissionais do magistério e dá outras providências
Lei nº 147/2011, de 21 de outubro de 2011	Reajusta o vencimento dos profissionais do magistério e dá outras providências
Lei nº 136/2010, de 01 de setembro de 2010	Institui o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores da prefeitura de Santa Bárbara e dá outras providências
Lei nº 126/2010, de 12 de março de 2010	Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do magistério público e pessoal de apoio da Prefeitura e dá outras providências

Fonte: Site da Prefeitura Municipal (2024), elaborado pela autora.

Lei nº 231/2020, de 30 de março de 2020 (Altera a Lei Municipal Nº 126, de 2010, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, do Município de Santa Bárbara e dá outras providências)

Considerando os objetivos do estudo e os documentos definidos, a carreira e a remuneração dos professores do município de Santa Bárbara do Pará foram analisadas a partir dos seguintes eixos/indicadores:

- a) critérios de ingresso na carreira de professores;
- b) estrutura da carreira considerando seus níveis e classes;
- c) critérios de movimentação e identificação de acréscimos pecuniários decorrentes da movimentação na carreira;

- d) incentivos à formação inicial e continuada;
- e) composição da jornada de trabalho dos professores;
- f) composição da remuneração dos professores;
- g) equivalência entre vencimento e PSPN.

Adotamos a metodologia de análise de conteúdo, a qual se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a alguns elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos. Ou seja,

A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, texto etc. [...] As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175).

Por definição usual, as categorias nada mais são que termos (com significado) usados para descrever dado objeto e que variam. Portanto, são variáveis (qualitativas) que descrevem os atributos do objeto estudado. É justamente esses atributos/variáveis que são as categorias utilizadas para a classificação dos objetos, sendo que cada uma dessas categorias aponta para certo conjunto possível de valores (Carlomagno; Rocha, 2016).

No caso da presente pesquisa, essas categorias se basearam nos eixos/indicadores definidos para a pesquisa.

Além dos documentos normativos jurídico-legais que regem a carreira e a remuneração dos professores do município de Santa Bárbara do Pará, os dados de caracterização do município, da situação educacional e do financiamento da educação municipal foram acessados de *sites* de órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Ministério da Educação, entre outros, conforme as necessidades para compor o estudo.

A presente dissertação está organizada em partes. Os elementos pré-textuais (Resumo, abstract, agradecimentos, lista de quadros e tabelas, sumário, entre outros), a Introdução, quatro Capítulos, Considerações Finais e os elementos pós-textuais como Referências e Anexos.

Na introdução apresentamos o objeto, a justificativa do estudo, os objetivos, o referencial teórico-metodológicos, os procedimentos metodológicos e a estrutura da dissertação.

No Capítulo I, intitulado **O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX: REPERCUSSÕES PARA O TRABALHO DOCENTE,**

contextualizamos as mudanças decorrentes da crise estrutural do capital e abordamos suas repercussões no mundo do trabalho, incluindo o trabalho docente, em uma perspectiva abrangente e global.

No segundo capítulo, denominado **A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO FEDERALISMO BRASILEIRO**, centra-se a discussão na política de valorização dos professores, com foco na carreira e na remuneração desse profissional no Brasil, a partir de elementos históricos e legais. Destaca-se também a criação da política de fundos (FUNDEF e o FUNDEB) no contexto brasileiro, além da criação do PSPN como possibilidades para fomentar a valorização do magistério público.

O Capítulo III, intitulado **A POLÍTICA EDUCACIONAL, O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM SANTA BÁRBARA DO PARÁ**, tem o objetivo de discutir o contexto municipal nas dimensões econômicas, sociais e educacionais. Caracteriza e coloca em evidência a estrutura da organização do sistema de ensino de Santa Bárbara, dados de atendimento à educação básica, seu financiamento e a política de valorização do magistério público local. Colocou-se em debate a luta dos professores, por meio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP - subsede local) em busca da sua valorização profissional.

O Capítulo IV, intitulado **A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA BÁRBARA E SUAS INTERFACES COM O FUNDEB E O PSPN**, trata dos resultados da pesquisa documental, enfocando os efeitos da implementação do FUNDEB e do PSPN na carreira e na remuneração docente de Santa Bárbara do Pará, com base nos eixos/indicadores definidos para a análise.

Por fim, nas conclusões procuramos trazer algumas inferências e reflexões baseadas nos principais resultados alcançados à luz do referencial teórico adotado pela pesquisa tendo em vista os objetivos definidos. Procura-se ainda trazer algumas indicações para futuros trabalhos.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX: REPERCUSSÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo trata do contexto político, econômico e social em que se desenvolve o trabalho docente na contemporaneidade. Compreende-se que, em meio à dinâmica do capitalismo, o trabalho docente se reproduz como força de trabalho, além de atuar na formação dessa mesma força de trabalho. No contexto das crises capitalistas do final do século XX, o mundo do trabalho ganha novos contornos se, em consequência, seus desdobramentos também repercutem no trabalho docente e nas políticas educacionais por meio da redefinição do papel do Estado (Peroni, 2003). O capítulo está configurado em duas partes. A primeira parte versa sobre a crise contemporânea capitalista, destacando o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e as suas consequências sobre o trabalho docente. Já a segunda aborda os pressupostos neoliberais do desenvolvimento profissional e da carreira dos professores em âmbito internacional.

1.1 Crise capitalista contemporânea, o neoliberalismo e suas consequências para o trabalho docente

Na contemporaneidade, István Mészáros (2002) defende que se vive um processo de crise estrutural, intrínseco à dinâmica do capitalismo, marcado pela queda tendencial das taxas de lucros. Para amenizar esses efeitos, os arautos do sistema capitalista (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002) buscam criar mecanismos para intensificar a exploração sobre o trabalho e, ao mesmo tempo, retirar os direitos sociais dos trabalhadores historicamente conquistados (Antunes, 2008), promovendo a expansão do capital para permitir o enriquecimento privado em detrimento das necessidades humanas. Essa ampliação acumulada do capital intensifica e contribui ainda mais para acentuar os processos de crises (Mészáros, 2002). Os fundamentos teóricos do atual quadro de dificuldades que o capitalismo se depara para a sua reprodução encontra respaldo na reestruturação produtiva mundial, que emergiu a partir da década de 1970, centrada no sistema de acumulação flexível (Antunes, 2008; Harvey, 1992; Gounet, 1992; Krein, 1997).

A reestruturação produtiva do capital expressa a crise do modelo fordista nos países industrializados, com marco em 1970, que atingiu os países de economia periférica, como o Brasil. O desdobramento dessa crise configura-se na transformação do modelo até então

vigente, de acumulação taylorista-fordista, com forte atuação do Estado-nação, para um modelo de acumulação flexível e globalizado. Após a crise do capitalismo de superprodução, em 1970, acentuada pelas suas contradições, as políticas neoliberais começaram a ser implementadas, principalmente na América do Norte e Europa, por meio da instituição de reformas administrativas e gerenciais (Anderson, 1996).

De acordo com Harvey (2014), o neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas que propõem que o bem-estar humano pode ser mais bem viabilizado liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no contexto de uma estrutura institucional, cujas características se fundam nos direitos tanto de propriedade privada como de livres mercados e livre comércio.

A reestruturação produtiva é um processo de transformação nas empresas e indústrias, por meio da produção e pela emergência do Estado neoliberal. Tem como fundamento para a sua existência a desregulamentação e a flexibilização do trabalho. No entanto, dependendo do tempo e do espaço, a reestruturação produtiva e o sistema de acumulação são dinâmicos e, assim, passam por mudanças significativas, rumo à retomada do modelo neoliberal, marcado, historicamente, por um lado, pela maior participação do setor privado nos mercados e, por outro, na mínima intervenção do Estado na economia (Anderson, 1996).

Para compreender a reestruturação produtiva e os novos parâmetros de acumulação, torna-se necessário retornar ao tempo, quando predominava o antigo modo de produção capitalista: o taylorismo/fordismo, tendo como principal fundamento o Estado, o qual era responsável na formalização da relação entre capital e trabalho.

Para Harvey (1992), o Estado, devido às suas condições históricas, atua conforme os interesses do capital. De fato, “o Estado teve de assumir novos (Keynesianos) papéis para construir novos poderes institucionais; onde o capital corporativo teve que ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha a lucratividade segura” (Harvey, 1992, p. 125). Isso significou mudanças na organização do trabalho, com o fim de assumir novos papéis e funções no desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção, resultando no equilíbrio de forças entre o trabalho organizado, o capital corporativo e o Estado-nação, cujo tripé formou a base para a expansão capitalista no pós-guerra.

Assim, “o fordismo do pós-guerra se fundamentou em um sistema de produção em massa, cujo fundamento era a padronização de produtos voltados para o consumo de massa” (Harvey, 1992, p. 131). Para a concretização desse projeto, a atuação estatal, por meio do chamado Estado de Bem-estar Social, foi muito importante, por garantir os interesses capitalistas de produção fordista. O principal mecanismo para isso foi o acesso da população

aos serviços sociais e a maiores salários, com a finalidade de estimular os trabalhadores ao consumo em massa. Porém, a adoção dessa política de Bem-estar Social apresentou algumas limitações, resultando na intensificação das desigualdades e tensões e em movimentos sociais, pois a raça, o gênero e a origem étnica determinavam o acesso, ou não, ao emprego, excluindo assim parte significativa da população ativa.

Ou seja, a legitimação do poder do Estado dependia, cada vez mais, da capacidade de levar e ampliar os benefícios do fordismo à sociedade, como assistência médica, habitação e serviços educacionais em larga escala. Entretanto,

[...] a condição do fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo, por meio da política Keynesiana, fundada no compromisso capital, trabalho e estruturada pela regulação do Estado, tornando-o viável fiscalmente para garantir o bem-estar social (Harvey, 1992, p. 133).

A limitação desse modelo, conforme Harvey (1992), advém da própria crise estrutural do capital, centrada na tendência da taxa decrescente de lucros, apontado inclusive por Karl Marx, no século XIX. Nesse contexto, o padrão de produção taylorismo/fordismo deu sinais de esgotamento no final da década de 60, o que contribuiu para acentuar a luta de classes, fomentada pela força do movimento operário. A incapacidade do fordismo e do keynesianismo em dar respostas às contradições do capitalismo podem ser compreendidas por uma palavra: rigidez; e nesse aspecto:

Havia problemas de rigidez dos investimentos de capital fixo, de largo e de longo prazo em sistema de produção em massa, o que impedia a flexibilidade do planejamento, rigidez no mercado de trabalho, etc., que afetavam o consumo e, como efeito, o sistema de produção em massa (Harvey, 1992, p. 135).

Como resposta à crise do padrão de acumulação até então vigente, iniciou-se a reestruturação produtiva, sob o advento do neoliberalismo, cujo modelo foi ancorado na transferência sistemática de capitais ao mercado financeiro e na Revolução Tecnológica. Isso significou a passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta do modelo anterior. Trata-se da acumulação flexível, que surgiu com a proposta de “sobrepôr o problema da rigidez do fordismo e, para tanto, foi adotado de mecanismo de flexibilização no processo de trabalho, no mercado de trabalho, no mercado de produtos e com alteração no padrão de consumo, com fortes impactos no setor de serviços” (Harvey, 1992, p. 140).

Segundo ainda esse autor, a lógica da flexibilização neoliberal centra no controle do

processo de trabalho e dos trabalhadores, em que se tornou mais interessante a economia operar com desemprego estrutural (oferta menor do que a demanda por trabalho) para levar a concorrência entre os que buscam trabalho, com fim de afetar e rebaixar os salários. Nesse novo cenário, o trabalho organizado, agora orientado pela acumulação flexível, perdeu força, o que significou “retrocesso do poder sindical, um dos pilares do regime fordista de produção” (Harvey, 1992, p. 141).

Tanto que o mercado de trabalho passou a ser orientado por dois elementos: (a) enfraquecimento do poder sindical; e (b) grande quantidade de mão de obra disponível. Esse ambiente favoreceu os patrões, os quais passaram a impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, manifestos na maior jornada de trabalho, em média 40 horas semanais, porém, na prática, “o empregado era obrigado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda e compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, acompanhada pelo aumento do trabalho temporário ou subcontratado, como forma de reduzir o emprego” (Harvey, 1992, p. 143).

Essa nova fase do capitalismo requer que o Estado redimensione suas feições, enxugando sua atuação no atendimento às políticas sociais, mas que não deixe de garantir o bom funcionamento do mercado e da propriedade privada, pois:

[...] o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado (Harvey, 2014, p. 12).

Ao utilizar como estratégia a reestruturação produtiva, muda-se o curso da forma e da dinâmica de trabalho, em favor do sistema de acumulação flexível, e vice-versa, no sentido de atender as necessidades de reprodução e continuidade do lucro, do capital e do próprio sistema capitalista. As renovadas formas de usufruir do trabalho permitem atender demandas as mais diversificadas, que se caracterizam pelo “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 1992, p. 140).

Essas novas formas de dispor da força de trabalho têm papel fundamental na construção de novos meios de acumulação e, à medida que seja uma forma própria do

capitalismo, o ordenamento flexível do trabalho funda-se em três fatores fundamentais: intensificação da exploração do trabalho; crescimento baseado na exploração do trabalho vivo; e o capitalismo, enquanto um sistema que regula e busca incessante a acumulação, apresentando uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional (Antunes, 1998).

Nesse contexto, as políticas neoliberais foram se firmando a partir da diminuição do tamanho e do poder do Estado, do enfraquecimento dos movimentos sindicais e do rebaixamento de salários, entre outros efeitos nefastos para a classe trabalhadora. Ainda, na visão de Antunes (2010), o Estado é chamado a liderar todo um processo de desmonte de direitos da classe trabalhadora por meio da flexibilização de leis trabalhistas, como afirma:

[...] os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa aumentar ainda mais os mecanismos de extração sobre o trabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e, especialmente, pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro. Tudo isso em plena era do avanço tecno-científico que fez desmoronar tantas (infundadas) esperanças otimistas. Isso porque, em pleno avanço informacional, amplia-se o mundo da informalidade (Antunes, 2010, p. 15).

Dessa forma, a transição para a acumulação flexível significou um marco para os trabalhadores, na medida em que essa classe teve perdas trabalhistas, dada a “quebra” dos sindicatos, resultando na precarização das formas de trabalho e dos postos de trabalho, aumento do desemprego estrutural, aumento da intensidade do trabalho e, para piorar, muitos dos direitos sociais historicamente conquistados foram suprimidos. Por certo que esse processo foi determinante para acentuar o fosso social entre ricos e proletários.

O processo de reestruturação produtiva, centrado no toyotismo japonês, por seu lado, desenvolveu-se a partir do ingresso da tecnologia, com objetivo do aumento da produtividade, utilizando, além da força de trabalho dos operários, a sua inteligência. Para tanto, o ideário difundido era da “empresa enxuta”, uso intensivo da tecnologia, visando ao acúmulo de atividades, derivado também da redução do quadro de pessoal. Esse padrão de organização do trabalho resultou nas redes de subcontratação e nas redes de terceirização, fenômenos mais expressivos, até hoje vigentes, traduzidos no “[...] trabalho terceirizado, flexibilizado, pelas formas de trabalho *parttime*, pelo “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “terceiro setor” [...]” (Antunes, 2010, p. 14).

Os resultados desse item evidenciaram que a reestruturação produtiva está relacionada ao sistema de acumulação flexível, por meio da redefinição e flexibilização das relações de trabalho, alicerçada na lógica neoliberal. O fundo dessa mudança é garantir condições

favoráveis para a reprodução do sistema do capital, a qual requer, por um lado, perdas de direitos sociais dos trabalhadores e, por outro, grande contingente de exército de reserva de mão de obra, com vista a gerar concorrência entre os próprios trabalhadores, com fim de aceitar o que seja conveniente ao capital (Antunes, 2010).

Acompanha essa lógica o respaldo ideológico do neoliberalismo, que atribui ao Estado todas as mazelas sociais, exigindo a sua retirada da economia e dos serviços sociais, em favor do mercado, como solução para a superação da pobreza e da exclusão social. Essa prescrição neoliberal impacta diretamente a educação pública, pois a redefinição do Estado corrobora a diminuição de sua capacidade orçamentária, o que afeta o repasse de verbas para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério.

A partir da crise financeira global de 2007-2008, o capital manifestou-se em forma de crise estrutural, o que exige mudança também estrutural para além da ordem capitalista e de seu sistema sociometabólico (Mészáros, 2009). Nesse contexto, o capitalismo contemporâneo tem necessidade de intensificar a exploração da classe trabalhadora, mediante a reedição de formas de expropriação, associadas a novos mecanismos de extração do lucro (Alves, 2005). Nesse caso, a exploração do trabalhador, como resposta à crise estrutural do capital, manifesta-se na precarização estrutural do trabalho, com impactos diretos na vida do trabalhador, como elemento histórico do capitalismo.

Nesses termos, Mészáros (2002) reforça que a crise estrutural capitalista provoca sérias consequências aos demais complexos sociais, sobretudo na educação. A crise afeta o conjunto de relações sociais estabelecido no interior de seu sistema e, dessa maneira, constitui alternativas e estratégias para a manutenção e a continuidade desse modo de controle sociometabólico, efetuando reformas a favor do grande capital. E a educação, como complexo social, é responsável pela formação da classe trabalhadora e, nesse caso, a própria escola é forçada a “salvaguardar” a ordem do capital, manifestando assim mais uma das tantas contradições do capital dentro da educação.

Esse processo tornou-se evidente com o aumento da competição entre os atores empresariais em escala global, a partir de meados do século XX, levando o capitalismo a entrar em uma fase elevada de acumulação, conduzindo a uma reconfiguração da divisão internacional do trabalho. Para tanto, foi preciso adotar novo padrão de acumulação, de base tecnológica, o qual promoveu a concentração técnica e financeira e, com efeito disso, demandou o desenvolvimento de novas formas de execução de trabalho (Borges, 2010).

Nesse quadro de transformações, a educação apresenta-se como um campo de disputa hegemônica, na perspectiva de manipular processos e conteúdos educativos, a partir de

interesses das classes que detêm os meios de produção. Nesse embate, os sujeitos passam a ter a sua formação voltada para o mercado de trabalho, orientados por ideologias neoliberais. Assim, um dos fatores que passam a condicionar a acumulação capitalista é a educação, a ponto de esse segmento ser uma das áreas que mais receberam investimentos da iniciativa privada. Isso sem falar da transferência significativa de serviços e orçamentos públicos da educação para a esfera privada (Basso, 1998).

A crise do capitalismo da contemporaneidade, no Brasil, com marco a partir do ano de 1990, tem um de seus desdobramentos no mundo do trabalho configurado na superexploração do trabalho, em meio a políticas ultraliberais, em prol da acumulação e valorização do capital (Alves, 2005). Isso porque se encontra em curso um processo de desestruturação do trabalho, com maior visibilidade a partir dos anos de 1990, quando foi verificada a presença de formas de trabalho atípicas na economia brasileira, como o trabalho intermitente, o trabalho por conta própria, os empregos temporários e o trabalho cooperado, entre outros (Borges, 2010). Essa nova composição do mercado de trabalho coincidiu com o ingresso da política neoliberal para orientar a economia brasileira e suas atividades essenciais afins (Frigotto, 2011).

A desestruturação do trabalho no Brasil foi propiciada pela sua própria desregulamentação, a qual resultou na precariedade do trabalho, acompanhada de elevada taxa de desemprego, o que fez com que muitos buscassem oportunidade de ocupação no mercado de trabalho informal (Frigotto, 2011).

A desregulamentação do trabalho foi corroborada pela edição de um pacote de medidas legislativas que alterou as regras trabalhistas básicas, como o vínculo contratual, a jornada e o salário. Para compensar essas mudanças, foi adotado o contrato de trabalho por tempo determinado, o trabalho em tempo parcial, a suspensão temporária do contrato de trabalho por motivos econômicos, o banco de horas, a participação nos lucros e resultados das empresas, as reduções do salário com redução da jornada, entre outros, que passaram a fazer parte do rol de possibilidades legais de mudança nos contratos de trabalho (Pochmann *et al.*, 1998). Disso resultou que mais de 1 milhão de empregos foram destruídos na indústria de transformação, sendo que boa parte dos trabalhadores desse segmento ocupou-se na informalidade. Uma das táticas para fomentar esse processo foi o aumento da competitividade, cuja lógica neoliberal foi reproduzida na educação, visto a promoção de programas avaliação para selecionar o melhor trabalho, escola e aluno, uma vez que a educação se tornara a centralidade nos “novos” modelos de produção capitalista (Wallerstein, 1999).

Assim, nos anos de 1990, assistiu-se à implementação de diversos programas com o objetivo de aumentar a competitividade do trabalhador e melhorar o mercado de trabalho, já

que o Brasil aumentou sua participação no mercado global. Nesse sentido, Wallerstein (1999) evidencia três programas pontuais: Programa da Qualidade e Produtividade (ProQP), que visou melhorar a qualidade e aumentar a produtividade dos produtos e serviços no país; Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), que tinha como escopo a qualidade e a produtividade, no sentido de aprimorar os processos e a competitividade das empresas brasileiras; e o Plano Nova Indústria Brasil (PNIB), que tem por objetivo estimular o setor industrial, a partir de linhas de crédito, subsídios públicos e fortalecimento da política de conteúdo local para elevar a competitividade até 2033.

Esses programas redefiniram a formação do trabalhador brasileiro, a partir dos interesses capitalistas, considerando o novo ambiente global e competitivo no qual o Brasil se inseriu. Essas propostas formativas visam tornar o trabalhador mais competitivo e mais produtivo, a partir de treinamentos, capacitação e incentivos para aprimorar habilidades e conhecimentos. O objetivo é preparar os trabalhadores para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em constante mudança, cujo perfil seja de profissionais mais qualificados e adaptáveis às novas demandas da economia mundial (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Segundo Mészáros (2005), a educação, operando por meio do sistema capitalista, torna-se espaço privilegiado para acumulação do capital e reprodução do sistema hegemônico mundial. Aliás, desde muito tempo, a educação sempre correspondeu aos interesses mercadológicos e ao capitalismo, tendo, assim, íntima relação entre o trabalho que produz bens de consumo e o trabalho docente.

Tanto que, no século XVIII, a aprendizagem [educação] dos ofícios ocorria no próprio local de trabalho. Porém, no decorrer do tempo, a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando uma necessidade de os trabalhadores dominarem certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver qualquer trabalho (Duarte; Hypolito, 2008).

Desde então, essa demanda não permitiu que os trabalhadores aprendessem mais no local de trabalho, sendo que isso foi delegado às escolas, que, aos poucos, passaram a assumir papel não só de socialização, mas também de instrumentalizar e transmitir saber (Duarte; Hypolito, 2008).

Essa assertiva deixa claro que a escola e o trabalho docente historicamente surgiram para atender as necessidades das fábricas, indústrias, empresas e do mercado. Isso quer dizer que qualquer mudança no chão da fábrica, ou na forma do trabalho, implica o trabalho docente, pois é esse ator que contribui na formação e qualificação do sujeito para o mundo do trabalho.

Nesse caso, como comenta Bernstein (1996, p. 36), “[...] os avanços científicos e

tecnológicos nas atividades produtivas impõem mudanças no ensino, visando a formação de trabalhadores com competências, sendo essas definidas pelas necessidades do setor produtivo, como interlocutor entre a educação e o mercado ou o sistema de capital”. Tudo isso é articulado com as instâncias da educação e inserido devidamente no currículo do ensino para ser cumprido pelo docente, que, inclusive, perde a sua autonomia no processo de aprendizagem do aluno (Tedesco, 2001). Nesse caso, o capital subordina a educação e o trabalho docente às necessidades do setor produtivo. Por esse enfoque, segundo Lopes (2004), a educação é desenvolvida por critérios econômicos e mercadológicos.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais passam a estar mais vinculadas ao mercado de trabalho, por meio de propostas curriculares que produzam sujeitos com novas habilidades e capacidade flexíveis para se adaptar às novas exigências do mundo do trabalho. Ou seja, quando a escola é orientada pelo mercado, a educação deixa de cumprir a sua finalidade básica, que é de atuar na formação do sujeito sob variados modos. Logo, para atender essa necessidade, o conteúdo sofre alterações em favor da formação de competências básicas e habilidades tecnológicas e outras mais, e não propriamente a aquisição do repertório de saberes socialmente construídos como objeto da educação (Morin, 2001).

Nesse cenário de impactos na educação pública decorrentes do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, tem importância o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o “Todos pela Educação” na redefinição do trabalho docente no Brasil, dentro de um contexto mercadológico.

O PDE tem como proposta o cumprimento e a superação das metas que não foram contempladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O PDE, como instrumental do PNE, foi desenvolvido como um conjunto de ações que visariam melhoras na qualidade da educação, com ênfase na educação básica. Segundo os objetivos de seus propositores, o PDE visa, sobretudo, superar crônicas questões que perpassam os professores, os educandos e os processos educacionais ainda em aberto (Souza, 2014).

Diferente do PNE (que define metas para serem alcançadas), o PDE traz sugestão de intervenção visando alterar os indicadores oficiais da qualidade do ensino público, com foco no ensino básico, mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em substituição da Prova Brasil e do censo escolar (Saviani, 2007). Entre as várias ações previstas no PDE, encontra-se o Compromisso Todos pela Educação que estabelece um plano de metas de qualidade a ser alcançada a partir do Ideb (Brasil, 2006).

Em 2010, o Todos Pela Educação, como instrumento do PDE, centrou nas seguintes metas: definição das expectativas de aprendizagem; uso relevante das avaliações externas na

gestão educacional; aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação; ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem; e implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, tendo como critérios a formação e a avaliação do desempenho.

Essas metas adotadas pelo PDE e pelo Todos pela Educação, que têm como escopo alterar a qualidade do ensino público, trazem mudanças no trabalho docente, por ter como fundo a interferência de parcerias público-privadas, a qual inseriu o viés mercadológico na educação. Dentre as premissas requeridas, têm destaque: a concepção de educação que passou a enfatizar a preparação da força de trabalho para atender às demandas de um mercado em constante mudança; o foco não é apenas no conhecimento, mas também nas habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho; os docentes precisam se adaptar às mudanças e desenvolver habilidades para lidar com as demandas do mercado e as transformações sociais (Brasil, 2006).

Ou seja, o docente tem seu papel redefinido, na medida em que visa a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Enfim, desenvolver estratégias para garantir a empregabilidade em um mercado precarizado e competitivo. A transformação da educação em mercadoria resulta em consequências sociais nefastas, pois compromete a histórica construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada em valores como solidariedade, respeito e cidadania.

A intensificação e precarização do trabalho docente manifesta-se no aumento do trabalho extraclasse³ (orientações *online*, publicações, projetos, elaboração de conteúdos, apresentações e participações em eventos, pesquisa para compor o trabalho pedagógico, dentre outros), como ocorre no trabalho produtor de bens de consumo. Essa intensidade nas atividades pedagógicas faz parte do trabalho docente atual, que se apresenta com aumento de encargos, precarizando o fazer docente.

A questão é que parte dessas atividades poderia ser desenvolvida por outro professor, mas, na prática, tem-se mais trabalho com arrocho salarial e menos concursos na educação, como proposta da política neoliberal para esse segmento. Isso ocorre quando o sentido do trabalho docente passa a significar apenas garantir a sobrevivência do professor, por meio de seu salário, o que faz perder o significado da docência, isso é, de fazer a mediação entre o aluno e os instrumentos culturais, visando ampliar o entendimento da realidade do mundo em que vive (Basso, 1998).

³ Corresponde ao tempo que o professor realiza atividades pedagógicas em ambiente extraescolar, ou seja, fora da sala de aula.

Essa situação sugere que o Estado não vem cumprindo o seu papel de propiciar condições de trabalho adequadas e melhor remuneração para os professores da rede pública de ensino, o que compromete a qualidade na educação básica. Nesse sentido, torna-se difícil o docente desenvolver um eficiente trabalho se ele ganha mal, tem uma jornada de trabalho exaustiva, se não tem tempo suficiente para preparar suas atividades extras nem recursos físicos, se tem sua ocupação por contrato e, pior, se não há condições para sua formação continuada e atualizada.

É oportuno lembrar Fernandes *et al.* (2014) que chamam atenção para o fato de que os docentes, assim como outras categorias de trabalhadores, se inserem no modelo capitalista em que a sobrevivência humana fica condicionada à produtividade e qualidade, que são claramente valores derivados da lógica do mercado. A desvalorização da carreira do professor, diante do contexto de crise do capital, afeta o exercício da sua profissão e a qualidade do ensino, como também reflete na sua possibilidade de ingresso e permanência ou não na profissão (Duarte; Melo, 2013).

No Brasil, inclusive, já é observado o desinteresse dos egressos dos cursos de licenciatura, que não aspiram exercer o ofício docente, ou seja, a atratividade da profissão está em questão. Ferraz *et al.* (2023) pesquisaram o futuro da docência, apontando os desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor, e constataram que muitos jovens não escolhem a profissão docente pela ausência de atratividade da carreira, quando comparada a outras profissões. Os autores citam um estudo do BID que destaca quatro principais fatores que motivam a escolha pela docência, a saber: o prestígio social da profissão, o salário, as oportunidades de crescimento profissional e as condições de trabalho. Destes, o prestígio social, os incentivos financeiros e as oportunidades de crescimento são os fatores que mais pesam na escolha da docência. Essa percepção é mais marcante na América Latina, onde o jovem tem pouco interesse em ingressar na profissão, por entender que a carreira docente traz pouco prestígio e valorização social, além de uma baixa remuneração e poucas oportunidades de crescimento (Ferraz *et al.*, 2023). Essas características e perspectivas sobre a profissão docente também estão presentes no Brasil. Conforme Ferraz *et al.* (2023), dados do Censo da Educação Superior mostram o baixo interesse dos ingressantes em cursos de licenciatura, como afirmam:

Em 2021, enquanto os cursos de bacharelado concentraram a maioria (54,8%) dos ingressantes em cursos de educação superior, 29,7% dos jovens ingressaram em cursos tecnológicos e apenas 15,4% representam os cursos de licenciatura, correspondente a uma queda de 12,8% de ingressantes em licenciatura, quando comparado ao ano de 2020 (Ferraz *et al.*, 2023, p. 10).

Diante desse contexto de desvalorização da docência, podemos deduzir que os recém-formados em licenciatura pensam uma ou duas vezes antes de ingressar nessa carreira, podendo buscar outras oportunidades. Isso se reflete na falta de professores no sistema de ensino público, com mais evidência em determinadas áreas, como física, matemática, química e biologia (Ferraz *et al.*, 2023).

Então, podemos considerar que a educação não é prioridade no Brasil, como apregoa o discurso neoliberal da elite, que defende a “Educação para Todos”. Além disso, a Emenda Constitucional – EC⁴ nº 95/2016 congelou os gastos públicos por 20 anos e, como efeito, certamente impacta na concretização das metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação para os próximos anos (Palu; Petri, 2020).

Ainda com objetivo de reequilibrar o arcabouço fiscal do governo federal, entrou em vigor a LC nº 200, de 30 de agosto de 2023, que institui o novo regime fiscal⁵ sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, isto com fundamento no art. 6º da EC nº 126, de 21 de dezembro de 2022, inciso VIII, Parágrafo único do art. 163 da CF/88, que alterou a LC nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal).

Por sinal, os frutos dessa legislação já são sentidos na educação pública. Sala e Piolli (2024) investigaram a meta para o financiamento do próximo Plano Nacional de Educação - PNE (2024-2034) e concluíram que, tanto pela leitura das regras fiscais, quanto pelas projeções feitas pelo Tesouro Nacional e pelo próprio executivo, o quadro fiscal imposto pela LC nº 200/23, que redefine o arcabouço fiscal, inviabilizará a expansão do financiamento governamental para a educação pública no próximo decênio. Essa norma coloca em risco até o dispositivo constitucional que estabelece um piso para o investimento da União, estados, distrito federal e municípios na educação pública.

Então, pela nova regra fiscal, a expansão das despesas primárias do governo e, conseqüentemente, as despesas públicas em educação são condicionadas pelo desempenho arrecadatório fiscal. Logo, o investimento na educação, e a garantia dos recursos para o FUNDEB, passa pela própria regra fiscal e que, por sua vez, depende da dinâmica da economia. Nisso, podemos inquerir que a questão não seja que o financiamento da educação dependa do estado nacional (já que é um serviço público de alta essencialidade, assim como a saúde), mas é a sua fonte vinculada à arrecadação do Estado, que é algo oscilante, e com

⁴ De acordo com Ednir e Bassi (2009) a vinculação de recursos de impostos para a educação apresenta lacunas ou intervalos durante os períodos em que o Brasil foi governado de forma centralizada (no Estado Novo durante a vigência da Constituição de 1937 e durante o regime militar).

⁵ Informação capturada do site: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3698566>

causas diversas, incluindo a gestão desses recursos, e que não depende apenas dos agentes econômicos. Isso sugere que esse critério ainda não o financiamento regular e duradouro da educação pública, tendo isso efeito na remuneração dos professores.

Esses fatores elencados sugerem que as mudanças no trabalho impactam a totalidade das condições estruturais em que o docente desenvolve o seu trabalho. Não é por acaso que Leda (2006), com grande propriedade, analisa que, para a sociedade de acumulação flexível, a educação é operacional ao capital, como qualquer outro tipo de mercadoria que existe no capitalismo. A experiência mostra que é justamente nesse contexto, permeado de controvérsias, que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tendo que enfrentar uma situação de flexibilização dos direitos trabalhistas e precarização das condições de trabalho mesmo com a exigência de possuir níveis elevados de qualificação.

Enfim, considera-se que as mudanças imprimidas no mundo do trabalho são necessidades para a reprodução do capital, sendo que a educação se tornou espaço privilegiado para alcançar esse objetivo, subordinando e alterando as condições do trabalho docente. Assim, a interferência privada na educação pública resulta em uma formação para atender as necessidades dos processos produtivos, permeados por novas tecnologias e outras inovações, garantindo a continuidade do lucro e da acumulação capitalista.

Concordamos com Sampaio e Marin (2004) de que, sob a rédea do capitalismo, o Estado transforma o professor em uma figura de trabalho simples, descartável, com características de precarização, com baixo salário, fragilidade na carreira e falta de estabilidade profissional.

Essa situação pode ser assim sintetizada: a educação, no contexto de crise do capitalismo, resume-se na desvalorização da carreira do professor e no baixo prestígio de seu *status* social, quando comparado com outros profissionais de mesmo nível de formação. Sob as rédeas da minimização de direitos e máxima eficiência em âmbito internacional, vários países vêm desenvolvendo propostas neoliberais voltadas para a construção da profissão e do desenvolvimento na carreira docente, como podemos verificar no item a seguir.

1.2 Pressupostos neoliberais do desenvolvimento profissional e da carreira dos professores em âmbito internacional

Os estudos sobre as experiências internacionais a respeito do desenvolvimento da carreira docente na contemporaneidade aqui retratados seguem a linha de que é preciso fazer

uma conexão entre a formação docente inicial, a sua experiência e o aprendizado adquirido ao longo da carreira no exercício do magistério. Um retrato dessa acepção internacional é o que Darling-Hammond (2000, p. 14) indica, que “a qualidade da formação inicial, a certificação, o ingresso e o desenvolvimento profissional afetam as qualificações e as capacidades que os professores trazem para seu trabalho”.

Seguindo essa lógica, alguns autores (Meckes, 2015; Abrucio; Segatto, 2017; Darling-Hammond, 2017) são unânimes ao concordarem que a construção da profissão e a valorização docente têm de ser vistas cada vez mais como um sistema constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Esses autores consideram que essa visão sistêmica deva envolver a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais, com foco nos incentivos à carreira e que venham a contribuir na produção do seu fazer pedagógico.

Esse viés sistêmico no plano nacional para valorizar a carreira do professor tem sido referência internacional e objeto de importação para vários sistemas de diversos países do mundo, por ocasião da elaboração de suas políticas para esse profissional e/ou na implementação de reformas educacionais. Dentre os países, têm destaque a Finlândia, a Austrália, o Chile, a Escócia, Singapura, Xangai (China), algumas províncias do Canadá e algumas unidades federativas dos Estados Unidos (Segatto, 2017; Darling-Hammond, 2017).

O mais importante é que devem ser adotadas diretrizes-referenciais que orientem os professores na formação inicial e no seu desenvolvimento profissional. Isso envolve valores e princípios que norteiam a carreira docente, descrevem o que os professores devem saber e fazer, incluindo práticas eficazes, indicando caminhos para desenvolverem seus conhecimentos e habilidades de modo a alcançar os objetivos do sistema educacional (Meckes, 2015). Por meio dos referenciais, são estabelecidos os elementos básicos que devem guiar a construção da profissão, em um sistema estruturado em quatro etapas principais, articuladas entre si: (a) formação inicial; (b) políticas de indução à carreira; (c) desenvolvimento profissional; e (d) formação continuada. Essas, portanto, são as bases para desenvolver e valorizar o profissional docente no plano internacional.

Esses referenciais-normativos internacionais que orientam a construção da profissão encontraram respaldo em organismos internacionais emblemáticos, a partir de 2015, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe.

Esses organismos tratam as demandas da educação pública no contexto do desenvolvimento sustentável, com referência principalmente à formação de professores, apontando para três vertentes: políticas para a formação de professores; internacionalização na formação de professores; e carreira e desenvolvimento profissional (Morosini; Nez; Woicolesco, 2022). Conforme ainda tais autores, a construção da profissão e da carreira docente passa pela cooperação e pelo diálogo interdisciplinar e interinstitucional, o que requer esforço individual e coletivo, em âmbito institucional, regional e global.

Nessa orientação, tanto no processo de formação inicial como ao longo da carreira, ocorre a promoção de aprendizado contínuo na profissão, que se alicerça em quatro elementos, os quais devem ser desenvolvidos nas três etapas já citadas, conforme Abrucio e Segatto (2017): conhecimentos relativos à(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos professores; competências necessárias ao ofício de professor, em áreas como comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de escuta dos alunos etc.; prática profissional, que diz respeito ao conjunto de aprendizados didáticos e de metodologias de ensino aprendidos tanto na formação inicial como ao longo da carreira, de modo que a reflexão sobre a experiência, individual e coletiva, dentro das escolas torna-se um elemento constitutivo do sistema de formação docente; e valores relativos ao ofício de professor, especialmente um *éthos* público vinculado à profissão docente, pois professores devem servir à sociedade, particularmente na garantia do direito ao aprendizado de crianças e adolescentes.

Segundo Abrucio e Segatto (2017), a aquisição dessas premissas nas políticas educacionais permitiu que muitos países se tornassem excelências na formação de professores em seu desenvolvimento, bem como por seus resultados em exames internacionais. Destes, têm evidência no plano mundial a Alemanha, a Austrália, o Canadá, o Chile, a Escócia, os Estados Unidos, a Finlândia, o México, o Peru, a Polônia, Portugal e Singapura. Por vezes, ainda que de maneira não sistemática, outras nações têm adotado tais referências, internalizando nos seus sistemas educativos apenas as tendências globais sistêmicas de reforma na valorização docente.

Os instrumentos adotados nas experiências internacionais para compor e valorizar a carreira dos professores, estruturada na formação inicial, nas políticas de indução à carreira e no desenvolvimento profissional e formação continuada, cabendo outras subcategorias, estão organizados no quadro 2, a seguir.

Formação inicial	Políticas de indução à carreira	Desenvolvimento profissional e formação continuada
Currículo da formação inicial	Certificação e/ou avaliação	Avaliação após período probatório
Preparação por ciclo ou modalidade	Mentoria	Avaliação ao longo da carreira
Avaliação e/ou acreditação dos Cursos	Formação e capacitações (internas e externas)	Mecanismos de reconhecimento, incentivo e responsabilização
Formação lastreada na prática	Criação de cultura escolar	Comunidades de aprendizagem e Trabalho colaborativo
Processos de seleção	Avaliação	Condições para o desenvolvimento Profissional

Fonte: Elaboração da autora a partir da leitura de Abrucio e Segatto (2017)

A política de **formação inicial** tem evidenciado algumas tendências gerais no plano internacional, sendo que cinco delas são objetos de discussão nas obras de Abrucio (2016) e Segatto e Louzano (2019), resumidamente expostas a seguir.

Para a primeira tendência, além de ensinar o conteúdo específico de formação disciplinar – que tem de estar articulado ao currículo –, a formação inicial deve ter uma parte importante de seu conteúdo vinculada à didática e às metodologias de ensino, preparando o futuro professor para o processo pedagógico dentro da sala de aula.

A segunda é que a formação inicial também precisa ensinar, além do conhecimento específico e da didática, competências fundamentais para a atividade docente, como a comunicação com os alunos, a aptidão para lidar com contextos distintos e com a diversidade discente, para usar tecnologias e para trabalhar coletivamente, entre alguns dos temas mais importantes.

A terceira tendência diz respeito a uma boa formação inicial que depende da capacidade de construir valores sólidos sobre o papel do professor na sociedade e com o alunado. Quanto mais valores de um *éthos* público forem fortalecidos, maior será a chance de os docentes atuarem firmemente e com altas expectativas pelo aprendizado dos alunos, do mesmo modo que a construção dessa visão é importante para a retenção e motivação dos futuros professores.

A quarta é atinente à prática já no período de formação inicial, é o elemento que mais aparece com destaque nas experiências dos governos que fizeram reformas docentes nos últimos quinze anos. Para tanto, a relação entre os centros formadores, as escolas e o sistema educacional precisa estar bem articulada, de maneira que se utilize esse instrumento como uma forma efetiva de aprendizado. Ressalte-se que, além da prática nas escolas por meio de estágios e residências pedagógicas, a formação inicial, em vários lugares, tem usado métodos

participativos e investigativos nas disciplinas como instrumento para desenvolver habilidades que ajudarão a futura prática profissional e numa lógica de resolução de problemas pedagógicos.

A quinta tendência mundial é o processo de avaliação dos centros de formação de professores, o qual tem se intensificado em muitos países, embora haja diversas maneiras de realizá-lo. Em alguns casos, criou-se um processo de certificação das faculdades formadoras de docentes, o que gerou um sinalizador importante para a sociedade e para os sistemas educacionais. Os vários processos avaliativos, mais ou menos atrelados a formas de indução e de controle, ajudam a estabelecer padrões de qualidade e reforçam os referenciais docentes na etapa inicial.

Ressalta-se que o êxito de tais processos depende de seu diálogo com o caráter sistêmico da carreira, formação e profissionalização docente, sob condição de fragmentar o plano para alcançar essa finalidade.

Quanto às políticas de indução à carreira, ainda que a formação docente ocorra em diferentes fases da carreira, a literatura internacional mostra que os primeiros anos na profissão são cruciais para a permanência, qualidade e eficácia dos professores em sua atividade. Há evidências de que esse período é central para estruturar o saber docente, mudar ou formar padrões de ensino e conhecer o contexto e as necessidades dos alunos, além de influenciar a permanência na carreira (Loeb; Béteille, 2008).

O abandono nos primeiros anos ocorre tanto porque os professores se deparam com situações cotidianas para as quais não foram preparados e não recebem apoio para lidar com elas (Gatti; Barreto; André, 2011) quanto porque os mais eficazes e mais bem qualificados têm outras oportunidades de trabalho (Loeb; Béteille, 2008). Nesse sentido, a literatura vem enfatizando a importância de políticas focadas nesse período, tendo como objetivos a continuação da formação nos primeiros anos no magistério, a consolidação de uma cultura escolar, a ampliação da eficácia do ensino e o aumento da retenção e motivação dos docentes na carreira (Wang; Odell; Schwille, 2008).

Essa etapa da carreira tem sido considerada, portanto, um processo de formação de professores iniciantes, e as políticas adotadas são chamadas de políticas de indução. Ingvarson *et al.* (2014) apontam que políticas voltadas para o momento do ingresso dos professores na carreira assumiram posições mais permanentes e estão entre as estratégias mais relevantes no processo de formação docente. Consideram ainda que essas políticas não podem focar somente o primeiro ano, já que leva dois ou três anos para que os professores se adaptem e consigam desenvolver estratégias, segundo referenciais de docência desafiadores – o que, no

caso brasileiro, equivale ao período do estágio probatório.

As políticas de indução entendem que os primeiros anos no magistério devem ser considerados um processo formativo que inclua como ensinar bem e como melhorar a aprendizagem dos alunos, ao contrário do que ocorria e ainda ocorre em muitos sistemas educacionais em que os professores iniciantes já são cobrados para ter um modelo acabado de gestão da sala de aula. Esses professores precisam ser incentivados a contextualizar o conteúdo específico de sua(s) disciplina(s) e a preparação pedagógica e a se integrar na comunidade escolar, adaptando-se paulatinamente à organização e cultura da instituição de ensino. Eles também devem contar com um apoio mais sistemático e consistente de mentores, programas de treinamento e diferentes formas de colaboração entre pares para que possam desenvolver práticas eficazes (Ingvarson *et al.*, 2014).

Por fim, o desenvolvimento profissional e a formação continuada *se* referem ao processo de formação ao longo da carreira, que induz os professores a alcançarem ganhos em experiência por meio de reflexões sistemáticas sobre sua docência e prática. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional consiste em uma estratégia mais ampla em relação à progressão na carreira, podendo envolver experiências formais, como reuniões e programas de mentoria, e informais, como vivências pessoais (Villegas-Reimers, 2003).

A novidade nas mudanças feitas recentemente nos países foi estabelecer uma relação direta e constante entre desenvolvimento da carreira e modelos de formação continuada, tendo a escola como lócus principal. Nesse modelo, tanto o progresso dos professores como o da escola são organizados em torno de instrumentos contínuos de aprendizado, entre eles cursos, mentorias e trabalhos conjuntos.

Para que isso ocorra, Villegas-Reimers (2003) diz que, em primeiro lugar, as escolas e o sistema educacional que as organiza devem ter um novo tipo de relacionamento com centros formadores e universidades, de modo que estes incidam diretamente na vida escolar. Além disso, nesse novo modelo interligado de desenvolvimento profissional com formação continuada, criam-se outros papéis no sistema e na escola para liderar o processo de aprendizado contínuo. Mentores, articuladores de trabalhos coletivos na unidade ou entre unidades, líderes de comunidades de aprendizagem, entre outros, aparecem em vários países.

Esse modelo só é possível quando há uma cultura colaborativa na escola, construída por metodologias de trabalho e formação continuada, fazendo com que os professores sejam, coletivamente, responsáveis pelo fortalecimento da qualidade pedagógica de cada um deles e, o mais importante, pela melhoria do aprendizado dos alunos.

Villegas-Reimers (2003) mostra que há diversos modelos de desenvolvimento

profissional acoplados a modalidades de formação continuada, que podem ser divididos em dois modelos. O primeiro é a parceria entre organizações, como escolas de desenvolvimento profissional, parcerias universidade-escola, outras colaborações entre instituições, redes de escolas e de associações de professores – o que comumente envolve educação a distância e uso de novas tecnologias.

O segundo modelo diz respeito aos pequenos grupos ou individuais, com supervisão, avaliação do desempenho dos alunos, seminários e cursos, estudos de caso, autodesenvolvimento, cooperação, observação de boas práticas, desenvolvimento de competências, reflexão, modelos baseados em projetos, portfólios, pesquisa-ação, uso de narrativas de professores e mentoria.

As experiências internacionais com melhores resultados reconhecem que o desenvolvimento profissional ocorre quando os docentes são expostos ao conhecimento produzido na universidade, quando esse conhecimento é conectado à prática (produzindo um conhecimento prático) e, sobretudo, quando os professores podem refletir sobre suas práticas, investigar e solucionar problemas relacionados a seus contextos e processos de aprendizagem (Villegas Reimers, 2003).

No fundo, o sucesso dessas experiências de desenvolvimento profissional reside na articulação entre os saberes produzidos sobre a docência, em universidades e outros centros de pesquisa, e a reflexão feita sobre a prática na escola, por se tornar lugar de formação contínua dos profissionais docentes. Todavia, entendemos que boa parte dessas propostas se ancora nas matrizes da Nova Gestão Pública (NGP) que, de acordo com Cóssio (2018), é um novo modelo de gestão que surge como alternativa à administração pública burocrática e que corresponde aos preceitos neoliberais presentes a partir do final do século passado, em função da crise do capital de 1970. Esse autor divide as características desse modelo em duas fases:

[...] um primeiro momento, no cenário das transformações no papel do Estado voltadas ao ajuste estrutural das economias em crise, sobretudo nos países centrais, no final da década de 1970 (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio, alterações no modo de produção), e à supremacia do princípio do mercado com a inserção do modelo neoliberal. E, em um segundo momento, nos anos 1990, a ênfase da NGP [Nova Gestão Pública] recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente como enfoque da participação da sociedade civil (Cóssio, 2018, p. 67).

As características da NGP, conforme os estudos de Cóssio (2018), baseiam-se em princípios adotados no setor privado, como o próprio autor ratifica que:

A reforma gerencial visa a adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (Cóssio, 2018, p. 68).

Esses valores voltados para a eficiência, competitividade e certificação de competências, pagamento por resultados (produtividade) e responsabilização certamente estão presentes nas propostas que foram demonstradas sobre “a carreira e a valorização do professor”, que vêm sendo desenvolvidas em vários países do mundo. Contudo, é oportuno salientar que essas e outras iniciativas na educação pública partem de organismos multilaterais em âmbito internacional, como o Banco Mundial, com forte influência na construção da profissão docente, bem como na sua carreira e valorização.

Além disso, a educação passa a ser um mecanismo que favorece a reprodução econômica do capital internacional, sendo utilizada também como mercadoria sob as regras de organismos como a OMC, conforme Frigotto e Ciavatta (2003):

[...] A Organização Mundial do Comércio teceu uma legislação que transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais, cujo papel dessa instância é articular com os representantes do capital mundial, com fim de sinalizar os espaços mais fecundos para negócios, sendo a educação o mais rentável (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 96).

Aliás, as próprias reformas na educação têm a interferência desses organismos, como bem relatam Shiroma e Evangelista (2014, p.32): “Existem esforços de organizações interacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e seus representantes, em estruturar redes, cuja articulação visa intervir nas diretrizes educacionais, com vista a realizar reformas no âmbito educacional”. Diante dessas decisões globais para a educação, a lógica é de unir forças para contrapor qualquer tipo de desmonte de conquistas históricas educacionais no Brasil.

A propagação de princípios do gerencialismo a partir da Nova Gestão Pública (NGP) como elemento que orienta a política educacional, visa atender os interesses do Estado neoliberal por meio de seu processo regulatório. A esse respeito, Abrucio (1997, p. 7) afirma que o modelo gerencial e suas influências estão presentes nos “modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos ‘consumidores’ [...]”.

Graziella Cavalcante (2016) investigou o gerencialismo e suas influências no campo educacional e constatou que suas práticas interferem na formulação das políticas educacionais brasileiras e, sobretudo, no funcionamento da escola. Os resultados desse estudo mostraram

que as políticas educacionais, quando formuladas sob a influência do gerencialismo, priorizam aspectos como a diversificação e ampliação da educação em todos os seus níveis e a descentralização da gestão administrativa, financeira e pedagógica. Entretanto, a autora concluiu que esses aspectos citados, na realidade, manifestam-se no processo de massificação da educação, em detrimento da democratização; e na desconcentração da gestão, em favor do modelo de gestão gerencial, concorrendo com a gestão democrática.

Aqui podemos acrescentar ainda que o gerencialismo e seus princípios economicistas induz o gestor a se concentrar mais em cumprir metas quantitativas do que garantir uma educação inclusiva; promove padrões e processos homogêneos, o que limita a criatividade e a autonomia dos educadores, comprometendo a autonomia docente. Além disso, o gerencialismo aumenta a pressão por resultados, intensifica a carga de trabalho, promovendo o desgaste emocional e físico dos professores; e pode acentuar as desigualdades sociais, na medida em que as escolas com menos recursos podem enfrentar dificuldades para atender às metas impostas. Enfim, a presença de elementos de mercado e a competição dentro da educação apenas contribuem para acentuar as desigualdades, algo que não combina com o discurso de escola inclusiva e para todos (Cavalcante, 2016).

Nesse sentido, Duso e Sudbrack (2014, p. 176) alertam que:

[...] a educação está passando de uma relação de saber, de trocas de experiências, de humanização, de mediação do conhecimento para uma relação de mercado, de interesses mercantis que prevalecem numa sociedade capitalista e num órgão financiador que tem como princípio fortalecer o capitalismo.

E um desses órgãos é o Banco Mundial, que vem atuando em vários países do mundo, incluindo o Brasil, por intermédio de seus diretores, técnicos e conselheiros, que atuam não apenas nas decisões econômicas locais há mais de 50 anos, mas também na educação, quanto ao seu investimento, pois “decidem quando, onde e como gastar o dinheiro”, conforme seus interesses (Medeiros; Sudbrack, 2021).

Portanto, fica evidenciado que a educação não responde apenas aos seus próprios fins, mas, sobretudo, responde também aos objetivos econômicos. Por isso que a educação vem sendo tratada como mercadoria. Nessa ótica, tais organismos encontraram terreno fértil à medida que passaram a pressionar os países que precisavam de empréstimos para que a economia fosse estabilizada (Medeiros; Sudbrack, 2021).

Essa nova conjuntura abandonou os princípios clássicos de igualdade e cidadania, sendo que sua organização passou a se fundamentar no modelo de administração privada e na lógica gerencialista (Costa, 2015).

De modo consonante, o estudo de Silva (2018) aponta que a avaliação em larga escala e a concepção da qualidade da educação, oriundas da Prova Brasil e do IDEB, são resultados de políticas educacionais emergidas a partir das ideias de competitividade entre os países desenvolvidas pelo Banco Mundial e pelos organismos multilaterais no final do século XX e início do século XXI. Esse autor menciona ainda que o Brasil desenvolveu tais políticas e induziu os estados, municípios e a sociedade a atuar segundo essa lógica.

Em perspectiva semelhante, a pesquisa de Fernandes (2019) reforça que a educação foi incluída na agenda dos organismos multilaterais em função de que os investimentos nessa área elevariam as condições materiais de competição global entre as nações. Como consequência, os/as estudantes passaram a ser tratados/as como clientes e a educação, como mercadoria. Outro apontamento da pesquisa desse autor é de que há dois grupos com interesses distintos: se por um lado há um grupo hegemônico que defende uma educação voltada para o mercado de trabalho; por outro, há um grupo contra hegemônico, representado por associações, sindicatos e entidades civis que compreendem que a educação de qualidade é a voltada para a formação humana.

No contexto dessa polarização, assiste-se à atuação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o apoio técnico do Todos Pela Educação, que emitiu um Relatório, sob a denominação *A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional*, que traz uma análise detalhada do desempenho do tema educacional brasileiro em relação a países comparativamente relevantes, incluindo os da América Latina e os membros da OCDE (Fernandes, 2019). Esse organismo emitiu dez passos para melhorar a qualidade e a equidade dos resultados educacionais, sendo que, inclusive, algumas metas já estão em marcha como, por exemplo, a garantia do financiamento redistribuído com mais racionalidade e de forma a induzir à qualidade na educação pública.

Diante dessas assertivas, podemos deduzir que a institucionalização das(os): reformas, novas regulações, planos, programas, diretrizes, metas, projetos e políticas públicas voltadas(os) para a valorização da profissão docente têm viés mercadológico defendido por representantes dos organismos internacionais, com vista a manter o sistema econômico capitalista. Essas interferências mostram que a educação se tornou espaço privilegiado para a reprodução do capital que, indiretamente, contribui para manter a relação desigual de classes, o que torna frágeis as iniciativas de fomento à carreira e remuneração docentes.

Visto dessa maneira, a própria construção da profissão docente tem orientação mercadológica, pois o novo papel do professor exigido pelo capital é formar sujeitos para o mercado de trabalho, já que a educação se tornou espaço privilegiado para manter o lucro do

capitalista. No entanto, a realidade comporta contradições, pois também constituída por aqueles que resistem a essa lógica e que buscam uma educação baseada na justiça e na emancipação humana, entre os quais nos inserimos. O próximo capítulo aborda com um pouco mais de aprofundamento as políticas de financiamento da educação e de valorização docente com enfoque na carreira e na remuneração docente no Brasil.

CAPÍTULO II – A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO FEDERALISMO BRASILEIRO

Este capítulo visa discutir as políticas de valorização do magistério público no Brasil, com foco na carreira e na remuneração desse profissional, a partir de elementos históricos e legais. Ademais, aborda a relação entre a política de financiamento da educação com destaque para a política de fundos (FUNDEF e FUNDEB) e o PSPN como possibilidades para fomentar a valorização do magistério público. O capítulo está organizado em dois subitens: o primeiro versa sobre os aspectos históricos e legais da carreira e remuneração dos professores no Brasil, e o segundo trata da política de fundos no contexto do federalismo brasileiro, com destaque para o FUNDEB, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e suas interfaces com a política de carreira e remuneração docente no Brasil.

2.1 A carreira e a remuneração dos professores no Brasil: aspectos históricos e legislativos

Esse item tem o objetivo de compreender a trajetória histórica da remuneração docente, com o fator de valorização do magistério na educação pública. Para tanto, toma-se como ponto de partida o ano de 1932, pois nesse período já havia tensão para definir os rumos da educação, devido à sua relevância. Também havia a preocupação com um ponto essencial da educação, no que diz respeito “à tradição cultural e ao que ela tem representado de limitação cultural do professor, menos na teoria, que na prática” (Fernandes, 1998, p. 157).

O debate da limitação cultural do professor naquela época centrou-se na limitação das metodologias utilizadas, e de lições essencialmente decorativas e introduziu-se a filosofia da escola nova, centrada no aprender fazendo. Desde então, a educação passou ser vista como um dos pilares do desenvolvimento sociopolítico e, por isso, tornou-se objeto de discussão no meio da intelectualidade brasileira no final dos anos de 1930 (Fernandes, 1998).

A dificuldade de se firmar uma satisfatória remuneração aos professores da rede

pública de ensino também tem relação com o legado da concepção religiosa de educação que ainda se faz presente nos dias atuais, pois se tornou parte da cultura brasileira (Cury). A tradição prega que seja inaceitável o professor discutir remuneração e, quando muito, o mestre deveria tomar o magistério como uma missão, na perspectiva de ser idealista, pobre e feliz no exercício da profissão. Enfim, tudo pelo amor pela vocação de ser professor, cujo ideário tornou o magistério sem prestígio social, diante de outras profissões, sendo isso manifesto nas condições socioeconômicas do professor (Ribeiro, 1993).

O sociólogo Florestan Fernandes (1989) analisou a história brasileira e identificou a dependência econômica, o obscurantismo das classes dominantes e um permanente conflito, os quais são levados para o interior da escola, significando fatores de atraso para a educação pública. É como se existisse uma medição ininterrupta da correlação de forças por meio da educação. Assim, ocorrem disputas de projeto de escola; de projeto de valorização, ou não, do professor; projeto de sociedade; projeto de homem, ou seja, a educação e os elementos que as constituem tornaram-se objeto político no Brasil, como bandeira de luta política, onde um governo faz e outro desmonta a educação pública.

No decorrer do tempo a demanda escolar aumentou, impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de urbanização ocasionado pela industrialização, o que influenciou a remuneração do professor (Romanelli, 2005). Para atender essa necessidade, o ensino primário público expandiu-se, mas à custa da contenção de salários dos professores e com jornada de trabalho dobrada, assim como a demanda excedente por escolarização secundária fora absorvida pelas escolas particulares religiosas, com professores não assalariados. Em contrapartida, havia outra categoria de professores mais bem pagos, os educadores burocratas (que também ocupavam cargos de diretores, supervisores e inspetores), os quais se aliavam à classe política e econômica dirigente do país (Monlevade, 2000).

Esse processo foi se afunilando para os professores que tinham baixa remuneração, pois havia a urgência de qualificação do trabalhador para atender ao modelo produtivo. Isso sugere que a expansão do ensino público ocorreu de forma precária e, por conseguinte, sem que tivesse se elevado o número de professores e com a desatualização de seus salários. Dessa forma, no contexto do capital engendrava-se um novo quadro de professores, “os professores assalariados que, por precisarem de salários para sobreviver, seriam mais dóceis em aceitar a proposta do capital travestido em Estado empregador” (Monlevade, 2000, p. 49).

A massificação do sistema público de ensino brasileiro traz os alicerces das reivindicações por políticas de valorização do professor, centrados na sua remuneração. Tanto que a CF/88 reconheceu a importância da valorização do magistério público como condição para melhorar a qualidade da educação, no art. 206, inciso V, o qual prevê que o ensino seja

ministrado com base na:

Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (Brasil, 1988, p. 6).

Assim, pela perspectiva da CF/88, a valorização do magistério, por meio de um plano de carreira e remuneração, teve a aceção de profissionalizar os trabalhadores da educação, visando ao melhor atendimento dos alunos, a partir de um ensino de qualidade. Por esse olhar, o professor deixa de ser orientado pela chamada "vocação" e agora se prepara para ser professor. Assim como também previa que o professor tivesse formação inicial, formação continuada e condições de trabalho adequadas. Aqui se verifica a importância de se constituir um plano de carreira para valorizar o magistério público e com remuneração aos professores, cujo piso salarial profissional lhe garanta atender melhor suas necessidades

A remuneração dos professores, como um dos principais fatores de valorização do magistério, também é fruto do movimento dos profissionais da educação básica, principalmente a partir da reabertura da democracia brasileira, a partir de 1985 (Monlevade, 2000).

Também teve importância normativa, o que contribuiu para gerar políticas para a valorização dos profissionais do magistério, a aprovação da LDB. Entre suas premissas, essa lei define, em seu art. 67, que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais do magistério, por meio de "estatutos e planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, acompanhado de piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e condições adequadas de trabalho" (Brasil, 1996, p. 7).

Contudo, a própria CF/88, alicerçada na participação cidadã e democrática, contribuiu para eclodir, nos anos de 1990, o movimento em favor da educação, devido aos impactos sentidos pelo acentuado processo de globalização. Nesse sentido, Bollmann (2010) diz que as instâncias representantes da educação, mais a sociedade organizada, propuseram um novo modelo de educação para o Brasil, o qual derivou no primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, sendo esse gerido a partir do governo federal.

O I PNE foi instituído pela Lei nº 10.172/2001, projetado para dez anos (2001 a 2010), com o objetivo de estabelecer metas decenais para a educação brasileira. Esse Plano priorizava alguns eixos temáticos, dos quais têm importância para esse estudo a valorização dos profissionais da educação, com notoriedade para a formação inicial e continuada dos professores; melhores condições de trabalho, remuneração e de carreira no magistério público (Brasil, 2001).

Assim, a essência do I PNE foi que a melhoria da qualidade do ensino público estava associada à valorização do magistério. Por isso, os interlocutores da educação entendiam ser necessário o esforço nacional sincronizado entre as três esferas subnacionais para promover os três pilares do ensino público: (a) formação inicial, (b) melhores condições de trabalho e de remuneração, e (c) carreira e formação continuada (Brasil, 2001).

O pouco sucesso do I PNE pode refletir o pensamento de Shiroma *et al.* (2004), para quem as políticas educacionais sempre foram pensadas de modo a promover reformas no ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas e ambiciosas, a fim de alcançar projetos para uma nação forte, porém submetida aos interesses do capital internacional.

Com o fim da vigência do I PNE, teve início, em 2009, o processo de elaboração do II PNE para mais dez anos (2011-2020), porém, após várias tramitações, esse último plano só foi aprovado no ano de 2014, com a Lei nº 13.005, em junho de 2014 e, assim passou a vigorar para o período de 2014 a 2024 (Brasil, 2017). Esse *gap* entre o tempo de aprovação e a efetivação do Plano mostra o desinteresse das autoridades para com as demandas da educação no Brasil, por ficar em espera da boa vontade da classe política.

O II PNE tem como uma de suas marcas o regime de colaboração como estratégia para concretizar o compromisso de elevar a qualidade da educação, por conceber que esse objetivo só pode ser alcançado se efetivada a devida valorização dos profissionais do magistério público, pois são esses agentes que ficam na linha de frente do ensino e da aprendizagem.

A valorização dos profissionais do magistério público, inclusa no II PNE, tem sua premissa no item IX, disposta na meta 15, a qual tem como objetivo:

Garantir, centrado em regime de colaboração, a vigorar em um prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61 da Lei nº 9.394/96, por assegurar que todos os professores da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 16).

As ações integradas entre União e as instâncias subnacionais são estratégias para garantir condições financeiras para fomentar a formação dos profissionais para o ensino público. Nesse caso, a qualidade da educação pública está condicionada pela formação e valorização do professor, elevando seu *status* social, com melhores condições de trabalho e remuneração. Assim, a meta 16 reitera que, até o último ano de vigência deste II PNE, 50% de todos os docentes que atuam na educação básica estejam formados (Brasil, 2014).

O mais importante para o magistério público é a meta 17 do PNE, por trazer elementos

fundamentais de valorização dos professores da educação básica, cuja proposta visa equiparar o rendimento médio dessa categoria de trabalhadores a outros profissionais com nível superior, com recorte em dois subitens, trazendo as seguintes prerrogativas:

- É tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e, periodicamente, divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; e
- Implementar (nas três esferas de governos e Distrito Federal) Planos de Carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/08, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (Brasil, 2014, p. 19).

A meta 18 do II PNE reforça e explicita os planos de carreira para os profissionais de educação pública, tais como se apresentam as seguintes estratégias selecionadas:

- 18.1 - Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em pleno exercício nas redes escolares em que atuam;
- 18.4 - Prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, incluindo a pós-graduação stricto sensu; e
- 18.7 – Priorizar o repasse de transferências federais voluntárias para a educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, que tenham aprovado lei estabelecendo planos de Carreira para os profissionais da educação (Brasil, 2014, p. 22).

Portanto, a meta 18 do II PNE, em tese, traz requisitos para o desenvolvimento da carreira e remuneração dos profissionais da educação pública, concedendo respostas às demandas dessa categoria, como o efetivo ingresso no exercício da profissão e licenças remuneradas, porém condiciona as três esferas a criar leis para compor seus planos de carreira, como requisito para os repasses de recursos.

No entanto, no ano de 2016, em plena vigência do II PNE, intensificaram-se ainda mais as políticas de ajuste fiscal, afetando diretamente os investimentos para as políticas públicas sociais, com impactos para a educação. Isso foi acompanhado da Reforma Trabalhista, com a Emenda Constitucional nº 95/2016, gerando perdas de direitos sociais (Brasil, 2016).

É oportuno citar que as políticas para o plano de carreira do professor não dependem apenas do que está preestabelecido nos PNE ou em outros documentos educacionais nacionais, mas dependem também das decisões das instâncias internacionais. Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2003) analisam que o projeto educativo significou um retrocesso, principalmente no período entre 1995 e 2002, quando a política econômica brasileira

intensificou o seu atrelamento e subordinação aos organismos internacionais, cujos representantes estão ligados ao mercado mundial e buscam a acumulação e a reprodução do sistema capitalista.

Ao lado do PNE, tem-se o instrumento do PDE, que, entre suas premissas, visa alcançar metas de qualidade para a educação básica no atendimento aos/às estudantes, com acompanhamento dos municípios com baixos indicadores de ensino. Isso exigiu mudanças na avaliação da educação, pois essa passou a ser atrelada ao financiamento e gestão da escola.

Foi nesse sentido que ocorreu a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2005, cujo baixo desempenho dos alunos resultou na combinação de resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de igualdade: o Ideb (Saviani, 2007).

No contexto neoliberal, Davies (2017) afirma que os planos se tornam fragilizados, já que são desenvolvidos pela racionalidade do capital, visando ao lucro e à reprodução e legitimação de seu sistema, e não pela racionalidade do atendimento das necessidades da educação, de fato. Portanto, isso traz implicações negativas para que as metas sejam efetivadas. Outras normas também são importantes para a formatação da carreira docente, as Diretrizes aprovadas pelo CNE.

2.1.1 Diretrizes da Carreira do Magistério Público

Todo plano de carreira, independentemente de qual seja a classe profissional, deve ser instituído por lei que venha a regulamentar normas para a carreira de determinada categoria. Nessa perspectiva foram criadas as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério. A primeira foi instituída pela Resolução CNE/CEB nº 03/1997, em decorrência da aprovação do Fundef.

A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Essa Resolução tendo em vista o Parecer do CNE/CEB nº 9/2009, reformulou a Resolução CNE nº 3/1997. Dentre os argumentos para essa reformulação, segundo o parecer, destacam-se os seguintes: (a) que ela tinha se tornado obsoleta, diante do contexto em que a educação passou a vivenciar, a partir de dezembro de 2006 com a aprovação do Fundeb; (b) que tinha que se regulamentar a carreira no magistério considerando os dispositivos da Lei nº 11.738, de 2008 especialmente em relação ao piso e à composição da jornada.

Como resultado das audiências públicas nacionais realizadas pelo Conselho Nacional de Educação, a Comissão Especial, com base no Parecer do CNE/CEB nº 9/09, chegou ao consenso de que a valorização profissional docente ocorre pela articulação e efetivação de três elementos fundamentais na educação pública: **carreira, jornada e piso salarial**.

Segundo essas diretrizes, os entes federados deveriam elaborar, ou adequar, seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009. Conforme as novas diretrizes, são considerados profissionais do magistério aqueles que,

Desempenham atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2009, p. 1).

Basicamente, os planos deveriam contemplar os profissionais docentes e de suporte pedagógico à docência. O art. 3º disponibiliza critérios para a remuneração dos profissionais do magistério, que devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação. Em relação às fontes de pagamento para a remuneração docente esse artigo traz o parágrafo único que prevê:

As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (Brasil, 2009, p. 1).

O art. 4º define os princípios que devem ser levados em conta pelas diversas esferas da administração pública ao instituir Planos de Carreira para os seus profissionais do magistério e, eventualmente aos demais profissionais da educação. São definidos treze princípios, dos quais selecionamos alguns:

II - Acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

- III - Remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
- IV - Reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- V - Progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional docente;
- VII - Jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades;
- VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar (Brasil, 2009)

De acordo com esses princípios, o professor deveria ter em seu Plano de Carreira algumas garantias, como acesso por meio de concurso público, remuneração digna, piso salarial, tempo incluído na jornada para trabalhos extraclasse, entre outras garantias. O art. 5º da Res. nº 2/09 dispõe sobre o ordenamento para a adequação dos planos de carreira dos professores, em conformidade com os dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, definindo que União, estados, Distrito Federal e municípios devem observar 22 diretrizes na composição desses planos. Em relação à necessidade de previsão de concurso, piso, diferenciação dos vencimentos básicos conforme titulação, revisão salarial anual, foram definidas as seguintes diretrizes:

- III - determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério (...);
- IV - Fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações (....) vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional;
- V - Diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- VI - Assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 2009).

Portanto, o artigo 5º detalha melhor a necessidade de garantir uma boa remuneração aos professores. O documento também destaca que devem constar nos Planos de Carreira, Diretrizes em relação à formação dos profissionais da educação, os quais destacamos:

- XI - prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:
- a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;
 - b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;
 - c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;
 - d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação, conforme artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 2009, p. 3).
- XII - assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação;
- XIII - utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação;
- XIV - promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da educação escolar básica;
- XV - Instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2009).

Portanto, pela própria natureza do trabalho do professor, que exige formação inicial sólida e constante atualização de conhecimentos, as diretrizes propostas indicam medidas que contemplem essas questões nos Planos de Carreira a serem criados, garantindo inclusive licença remunerada para esse fim.

Algumas diretrizes também tratam de incentivos à progressão na carreira, indicando possíveis critérios a serem considerados nos Plano de Carreira, como por exemplo os seguintes:

- XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros, como:
- a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;
 - b) elevação da titulação e da habilitação profissional;
 - c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional [...]
- XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação das dificuldades no trabalho pedagógico.
- XVIII - Estabelecer mecanismos de progressão na carreira, com base no tempo de serviço; (Brasil, 2009).

Ainda que deem destaque à formação e coloquem em pauta a necessidade de levar em conta o tempo de serviço quando da progressão funcional, as diretrizes também enfatizam bastante a avaliação de desempenho como requisitos de progressão. O item XIX destaca também a necessidade de que a elaboração e a implementação do processo avaliativo do estágio probatório dos profissionais do magistério, conte com a participação desses profissionais. A avaliação de desempenho de professores, expressão da lógica da gestão gerencial, comporta um projeto educacional pautado na produtividade, centrado na lógica empresarial (Ferreira; Gutierrez, 2020). Isso reflete muito bem o contexto vivenciado a partir do final do século XX, quando expressões de caráter empresarial, comuns ao mundo dos negócios, passam a fazer parte do vocabulário presente nas políticas educacionais como: produtividade, competitividade, gerenciamento de resultados, performance (desempenho), *ranking*, dentre outras (Gutierrez, 2010; Ferreira, 2023).

Portanto, a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 expressa um arcabouço normativo-legal para orientar os entes federados a comporem os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação pública de suas redes de ensino e que comporta orientações que expressam a correlação de forças do momento histórico, ora reafirmando dispositivos que incentivam a valorização profissional dos docentes, ora reforçando ou criando novos dispositivos compatíveis com princípios de gestão gerencialista. Contudo, são grandes os desafios para efetivar e concretizar as diretrizes que constam na resolução. E isso certamente passa pela capacidade financeira dos estados e municípios diante do contexto desigual que caracteriza o federalismo brasileiro (Farenzena, 2020) e de implementação de políticas neoliberais que minimizam recursos para políticas sociais (Peroni, 2003).

Outra importante diretriz para orientar a carreira e a valorização docente é a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Em linhas gerais, essa legislação busca valorizar os profissionais da educação básica pública, na perspectiva de atrair e reter bons profissionais para a docência e que venham contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Além de definir quem são os profissionais da educação, essa normativa estabelece diretrizes para planos de carreira, formação continuada, condições de trabalho, remuneração, jornada de trabalho e férias anuais para os professores (Brasil, 2024).

O Art. 4º da Lei nº 14.817/24 dispõe sobre os planos de carreira dos profissionais da educação escolar básica pública e que traz dois dispositivos diferentes para a valorização dos professores, com recorte para dois capítulos:

III – Requisitos para progressão na carreira,

[...]

e) assiduidade;

VI – Fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira de modo a assegurar:

a) um valor de piso que atraia bons profissionais para a carreira (Brasil, 2024, p. 4).

Por essa normativa, a assiduidade se tornou elemento para compor a progressão na carreira docente. Porém, destaca-se que a assiduidade e o valor do piso salarial estão vinculados, pois esse condiciona o enquadramento profissional e que, por sua vez, reflete-se na motivação e a assiduidade dos docentes, o que impacta no desempenho pedagógico e na qualidade do ensino, podendo resultar no abandonar a profissão, quando o piso não é um fator atrativo. Assim, caso o piso não seja adequado, pode imperar um sentimento de frustração, descrédito institucional e dificuldades em manter padrões de qualidade pedagógica, afetando a progressão docente e a qualidade na educação e a confiança dos cidadãos na escola pública.

2.2 O financiamento da educação no contexto do federalismo brasileiro

O federalismo, em uma visão generalizada, pode ser concebido como uma forma de organização política-administrativa, em que o poder é dividido entre um governo central e unidades subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios), dotadas de autonomia e competências para legislar, constituir e tomar decisões próprias. A lógica do federalismo, instituído no Brasil desde a Proclamação da República em 1889, é unificar, por meio de um arranjo institucional pactuando interesses diversos de várias instâncias de governo e atores locais que compartilham um mesmo território nacional (Lopreato, 2020).

A Constituição de 1988 define o federalismo como forma de governo logo no seu Art. 1º, onde se lê: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (Brasil, 1988). Ao mesmo tempo, a Carta Magna define um sistema complexo de repartição de poderes e de competências na perspectiva do equilíbrio federativo, os poderes ou competências da União (arts. 21 e 22), dos Estados (art. 25, § 1º) e dos Municípios (art. 30). Define ainda as competências privativas e as concorrentes ou cooperativas em que se preveem atuação paralelas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 23).

O federalismo brasileiro é associado à descentralização administrativa, pois nele os municípios são considerados entes federados, dispondo de algumas obrigações e responsabilidades. A atuação das unidades federativas na condição de unidade autônoma, com

vistas à descentralização de poder, de responsabilidades e de cooperação, é objeto de regulamentação normativa, com dispositivos específicos para cada esfera administrativa e leis específicas para cada área, como a educação. Assim, os dispositivos constitucionais vão tecendo a dinâmica basilar do federalismo brasileiro e a necessidade de regulamentação da cooperação entre os entes federados, que contam com competências privativas, comuns e concorrentes, que não os descaracterizam, mas que devem se efetivar por meio de relações de cooperação, onde a garantia de direitos deve se firmar como eixo central (Dourado, 2013).

Deste modo, a “cooperação federativa na educação fundamenta-se na competência comum das esferas de governo – União, estados, Distrito Federal (DF) e municípios – de garantir os meios de acesso à educação, à cultura e à ciência” (Farenzena, 2020, p. 3). Nessa perspectiva, o financiamento da educação é um dos principais fatores a atuar na garantia do direito à educação, cujas responsabilidades e competências governamentais são definidas no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 nestes termos:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

[...]

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

Portanto, estabelecidas as áreas de competência de cada esfera, à União cabe a manutenção do ensino superior e a função redistributiva e supletiva em relação à educação básica, visando manter um padrão mínimo de qualidade; aos estados e ao DF cabe o atendimento ao ensino médio e fundamental e aos municípios, oferecer o ensino fundamental e a educação Infantil, com prioridade. Todavia, os entes federativos devem organizar seus sistemas de ensino de forma colaborativa na perspectiva de assegurar a universalização, a qualidade e equidade no atendimento da educação básica. Portanto, a organização jurídico-política da educação brasileira “combina autonomia – coerente com a autonomia

constitucional conferida aos entes federativos – e interdependência, com definições de prioridades de cada nível de governo e de atuação conjunta por meio de colaboração entre os sistemas de ensino e de cooperação federativa” (Farenzena, 2020, p. 13).

Para garantir o atendimento e o financiamento da educação básica, vem se utilizando no Brasil a vinculação de recursos de impostos⁶ de cada uma das esferas governamentais, desde a Constituição de 1934. Atualmente, a Constituição de 1988 o art. 212 estabelece que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988). A preservação da vinculação é importante, pois considerando que a educação básica é garantida na constituição como um direito público subjetivo, o Estado deve propiciar meios para que ela possa ser implementada.

É importante destacar que em um regime federativo, os investimentos na educação pública municipal enfrentam a dependência em relação aos demais entes, especialmente da União, visto que a maior parte dos recursos arrecadados se concentram na União, conforme Arretche (2004):

Na alocação das fontes tributárias, foram discriminados os impostos, bem como a competência de exclusividade dos estados e da União, quanto à arrecadação. Tal realidade de concentração foi acentuada, principalmente a partir da descentralização fiscal promovida pela Constituição Federal de 1988. De modo, que dos cinco principais impostos (responsáveis por mais de 70% da arrecadação total), quatro deles são de competência da União (Arretche, 2004, p. 18).

Portanto, o federalismo brasileiro tem como características fundamentais a alta concentração de recursos decorrentes de arrecadação tributária na União e nos Estados. Além disso, a depender do desenvolvimento econômico, cada estado ou município vai obter um determinado volume de recursos de impostos, nem sempre suficiente para financiar as políticas públicas, acentuando a desigualdade regional e a diferença de renda tributária *per capita* (Cury, 2010). Para minimizar essas assimetrias regionais, o Estado brasileiro opera com as transferências de recursos intergovenamentais. Para Oliveira (2023),

As transferências de recursos são realizadas de uma esfera da administração para outra, tendo como finalidade equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública. Podem estar previstas no ato de instituição de um imposto ou serem parte

⁶Informação capturada do site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/financiamento-da-educacao-basica/salario-educacao>

de um processo mais geral de redistribuição de recursos (Oliveira, 2023, p. 2).

Desse modo, “a Constituição Federal estabelece nos artigos 157 a 162, um sistema automático de partilha da arrecadação tributária pelas esferas de governo, já que no Brasil é o governo federal quem mais arrecada tributos” (Ednir; Bassi, 2009, p. 26). Desse modo, parte da arrecadação realizada pela União é transferida para os Estados e ao Distrito Federal por meio do Fundo de Participação dos Estados – FPE e aos Municípios, em conjunto com o Estado, por meio do Fundo de Participação dos Municípios – FPM. Oliveira (2023) nos coloca com mais detalhes como são operadas essas transferências:

Outras transferências constitucionais estabelecidas pela CF88 são as previstas no artigo 159, incisos a, b e c, que instituem os Fundos de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM), distribuídos proporcionalmente à população de quem receberá os recursos, compostos, segundo o nível administrativo a que se destinam, da seguinte maneira: a) da União aos Estados e ao Distrito Federal, composto por 21,5% do arrecadado do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), constituindo o FPE; do IR de autarquias e fundações estaduais; de 10% do IPI ao estado/DF, proporcionalmente às suas exportações de produtos industrializados; de 20% dos impostos residuais² (arts. 157 e 159). Além destes, são transferidos 3% do IR e do IPI para financiamento do setor produtivo nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, sendo que, para esta última, 50% devem destinar-se ao semi-árido (art. 159, I, c). b) da União e dos Estados aos municípios, compostos por 22,5% do IR e do IPI, constituindo o FPM; por 50% do ITR dos imóveis nele situados; por 50% do IPVA dos veículos lá licenciados; por 25% do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) e pelo IR devido por suas autarquias e fundações municipais (Arts. 158 e 159) (Oliveira, 2023, p. 3).

O maior volume de recursos a ser aplicado por Estados, DF e Municípios na educação advém, portanto, dos 25% dos recursos de impostos arrecadados e dos transferidos.

Outra importante fonte de recursos adicionais para o financiamento da educação é o Salário Educação, contribuição social recolhida pelas empresas e repassada aos cofres públicos para aplicação na educação básica. O Salário Educação “É uma contribuição de 2,5% da folha de contribuição das empresas utilizada para o pagamento da previdência social. É recolhido ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que retém 1%, a título de administração, remetendo o restante ao Ministério da Educação” (Oliveira, 2023, p. 4). Desse valor, 10% ficam com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os 90% restantes são divididos da seguinte forma: 2/3 são direcionados aos estados e municípios e 1/3 fica com o governo federal. De acordo com a Emenda Constitucional nº 53/2006, “as quotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino”. E essa distribuição considerava os recursos da

contribuição social recolhidos no âmbito de cada estado. No ano de 2022, o Supremo Tribunal Federal – STF modifica essa regra com a seguinte argumentação:

Decisão: O Tribunal, por maioria, julgou procedente [...] determinar que as cotas estaduais e municipais cabíveis, a título de salário-educação, sejam integralmente distribuídas, observando-se tão somente a proporcionalidade do número de alunos matriculados de forma linear", e fixou a seguinte tese de julgamento: "À luz da Emenda Constitucional 53/2006, é incompatível com a ordem constitucional vigente a adoção, para fins de repartição das quotas estaduais e municipais referentes ao salário-educação, do critério legal de unidade federada em que realizada a arrecadação desse tributo, devendo-se observar unicamente o parâmetro quantitativo de aluno. [...] modulou os efeitos da decisão, para que produza efeitos a partir de 1º/1/2024 (Decisão de Julgamento, STF, 2022) ⁷.

Mediante essa decisão, a partir de 2024 ocorre uma importante atualização na forma de distribuir o salário-educação, que passa a considerar o montante total arrecadado em âmbito nacional distribuído com base no número de matrícula da educação básica de todos os estados e municípios do Brasil. Isso resultou em benefícios para os estados e regiões mais pobres, como é o caso da Região Norte, pouco industrializada, pois de acordo com o portal do MEC, “pelas regras que vinham sendo aplicadas, alguns estados recebiam mais de R\$ 800 por matrícula da educação básica, enquanto em outros eram distribuídos cerca de R\$ 55 por matrícula”⁸

Os recursos da cota estadual e municipal podem ser utilizados para despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, exceto folha de pagamento. A cota federal é utilizada para financiar programas suplementares voltados à Educação Básica como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros (Edinir; Bassi, 2009).

Contudo, a principal forma de cooperação federativa no financiamento da educação efetivada por meio de transferências intergovernamentais de recursos é sem dúvida a política de fundos, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-Fundef (1997 a 2006) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007 a 2020). Pela importância e centralidade que essa política assume

⁷ Nesse período, os governadores de seis estados (Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina) ajuizaram Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4848) na qual pediam ao Supremo Tribunal Federal (STF) a concessão de liminar para suspender, com efeitos *ex tunc* (retroativos), o artigo 5º, parágrafo único, da Lei 11.738/2008 (noticias.stf.jus.br).

⁸ Para a divisão do Pará em RI foi levado em conta doze critérios: População; Densidade Populacional; Concentração de Localidades; Repasse de ICMS; Renda per capita; Acessibilidade física; Consumo de Energia Elétrica; Leitos por mil habitantes; IDH; Telefonia Fixa; Índice de Alfabetização; e Fatores Geopolíticos.

na perspectiva da valorização dos profissionais da educação, ela será detalhada um pouco mais no item a seguir.

2.3 A política de fundos e o PSPN: valorização do magistério público?

Nesse item discutem-se as políticas de fundos com foco no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-Fundef (1997 a 2006) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007 a 2020), na perspectiva de destacar os seus aspectos voltados para o fomento da valorização do magistério público.

2.3.1 A política de Fundos e o compromisso de valorização do professor

A política de fundos subvincula parte dos recursos de impostos de MDE, e os redistribui entre o governo estadual e seus respectivos municípios, utilizando como principal parâmetro para essa redistribuição a quantidade de matrículas (Farenzena, 2020; Rolim, 2021; Gutierrez; Farenzena, 2024). Assim, em 1996 o governo brasileiro criou a primeira versão da política de fundos, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-Fundef (1997 a 2006), por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esse fundo vinculou 15% dos recursos de impostos para o ensino fundamental. Do total de recursos vinculados, pelo menos 60% deveriam ser gastos com a remuneração dos professores e na capacitação dos professores leigos, com o propósito de valorizá-los (Brasil, 1996). É oportuno lembrar que o Fundef se deu em consequência da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em concordância com a Conferência Internacional para a Educação, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. A recomendação dessa conferência foi a de efetivar a universalização do ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, particularmente em países em via de desenvolvimento, como o Brasil. Para alcançar esse objetivo, os entes públicos tinham que ampliar os recursos financeiros para manter e investir na qualidade da educação básica, de forma a dar maior eficiência e equidade no seu provimento (Gemaque, 2004).

Também não podemos esquecer que a instituição da política de fundos no Brasil foi fruto de inúmeros embates e disputas de forças políticas, tendo em cena os profissionais da educação, representados pelos seus instrumentos de organização e de luta. Assim, os trabalhadores docentes organizaram-se, retomando a luta histórica pela defesa da educação, em todo o Brasil, por volta do início dos anos de 1990, movimento que esteve permeado por

reivindicações, principalmente quanto à carreira docente, requerendo, assim, a aprovação de um piso salarial para esses profissionais (Gutierrez, 2010).

Para Martins (2010), o Fundef teve impactos importantes no processo de universalização do ensino fundamental, além de despertar a atenção para o princípio da equidade, que passou a ser abordado no nivelamento de recursos que deveriam ser despendidos para os alunos das redes de ensino estadual e municipal, com a adoção de diferentes ponderações para as etapas e as modalidades da educação básica.

De acordo com a avaliação de Souza Júnior (2007), “o Fundef, de fato, conseguiu ampliar o acesso ao ensino fundamental, chegando próximo à sua universalização, com uma taxa de atendimento de 97%” (p. 2). Todavia, uma de suas principais limitações como fundo de financiamento da educação, foi o fato de não ter sido capaz de abranger as demais etapas e modalidades da educação básica (Martins, 2010), problemática que acentuou as disparidades no padrão de qualidade do ensino ofertado na educação básica entre os entes federados. Além disso, durante a vigência do Fundef, a União não cumpriu na íntegra o pagamento da Complementação devida, ficando em débito com estados e municípios, acumulando, de 1998 a 2005, cerca de R\$ 20 bilhões, o que se configurou como um dos maiores calotes ao ensino fundamental da história do Brasil, desequilibrando, ainda mais, o financiamento da educação básica (Adrião; Pinto, 2006). Também é interessante observar que a política de fundos não vinha contribuindo substancialmente com a diminuição das desigualdades salariais, conforme as ponderações de Gemaque (2004) na seguinte crítica:

[...] O modelo sobre o qual vem sendo erigida a estrutura da política de fundos (Fundef/FUNDEB) não possibilita modificar substancialmente o contexto das desigualdades regionais salariais na educação. [...] isso carece que as condições concretas da remuneração dos professores nas diferentes unidades federativas sejam analisadas para contribuir com dados para a gestão da educação e da organização dos sindicatos e movimentos sociais que atuam em defesa da valorização desses profissionais (Gemaque, 2004, p. 159).

Ao término da vigência do Fundef, formaram-se coalizões na sociedade brasileira, sustentadas pelas lutas dos movimentos sociais com atuação na defesa do direito à educação, que reivindicavam a elaboração de um PNE e a extensão dos mecanismos redistributivos de fundo para toda a educação básica. Disso, resultou a instituição do do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007 a 2020), criado pela EC nº 53/2006, disposta no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (revogado pelo Decreto nº 10.656/2021) para vigorar de 2007 a 2020 (Brasil, 2006).

Assim como o fundo anterior, o Fundeb se caracterizava como um mecanismo de

natureza contábil que redistribuía, automática e periodicamente, recursos financeiros no âmbito dos estados e do Distrito Federal com complementação da União, de acordo com o número de matrículas efetuadas nas etapas e nas modalidades da educação básica informadas no censo escolar do ano anterior, e com diferentes fatores de ponderação.

O Fundeb (2007 a 2020), em obediência ao art. 70 da LDB, tinha o objetivo de aprimoramento da qualidade e a expansão do ensino, acompanhado da valorização dos profissionais da educação. A legislação desse fundo previa também que pelo menos 60% dos recursos dos fundos de cada ente federado fossem destinados à remuneração dos profissionais do magistério que se encontrassem em efetivo exercício (Brasil, 2006).

O Fundeb incluiu a valorização de todos os profissionais do magistério (docentes e de apoio à docência), e não apenas os professores. Contudo, para diversos autores, como Gatti e Barreto, (2009); Gutierrez (2016) e Gemaque (2014), a desigualdade de carreira e de remuneração dos professores reflete a própria desigualdade dos contextos sociais, econômicos e políticos dos entes federados, as quais se expressam na disparidade salarial dos professores, tanto em nível nacional como regional e local. Nesse contexto de desigualdade de carreira e remuneração dos professores da rede pública de ensino a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamentou o Fundeb chamava a atenção dos entes federados sobre essa questão ao definir em seu art. 40 a necessidade de instituição de Planos de Carreira com algumas garantias básicas, nestes termos:

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.
Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2007).

Além dessas garantias, o artigo 41 da Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamentou o Fundeb previu o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público da educação básica no mesmo ano, conforme o caput do referido artigo: “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. Visando a tender esse dispositivo, em 16 de julho de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.738/2008 que criou Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Vejamos um pouco mais a esse respeito.

2.3.2 O Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN como componente da remuneração no contexto da política de valorização docente

Em se tratando do pagamento de professores do sistema público, é importante inicialmente esclarecer sobre as várias nomenclaturas utilizadas, conforme a composição da remuneração e a situação funcional do servidor público. Nessa perspectiva, nos valem da concepção de Di Pietro (2002) para quem:

Vencimento é a retribuição pecuniária pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao padrão fixado em lei (art. 40 da Lei n.º 8.112/90) e remuneração é o vencimento mais as vantagens pecuniárias atribuídas em lei (art. 41). Provento é a retribuição pecuniária a que faz jus o aposentado. E pensão é o benefício pago aos dependentes do servidor falecido (Di Pietro, 2002, p. 492).

Portanto, quando se trata de piso salarial o entendimento é de que ele corresponde ao vencimento inicial, destituído das vantagens pecuniárias adicionais que compõem a remuneração.

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério foi instituído por meio da EC nº 53/2006 (Brasil, 2006), que alterou os dispositivos do art. 206 da CF/88, pois o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dispôs que a lei de regulamentação do Fundeb deveria estabelecer um prazo a ser fixado em lei específica para a instituição de um valor nacional de vencimento inicial a ser pago aos profissionais do magistério público da educação básica (Brasil, 1988).

Segundo Cury (2011), a criação de um piso salarial tal já vinha sendo discutido desde os anos de 1990. Isto porque até o final dessa década era recorrente encontrar professores do ensino público pelo país ganhando menos do que o salário-mínimo. Dessa forma, entidades de organização docente como a CNTE tinham como pauta de suas lutas, a criação de um piso nacional que possibilitasse tornar menos díspares os ganhos do professorado (Monlevade, 2000). Além disso, lutava-se para alcançar resposta para o art. 67 da LDB, Lei nº 9.394/1996 que já previa vários requisitos para a valorização dos profissionais do ensino, conforme o *caput* do artigo:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

desempenho;

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

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

Conforme visto no item anterior, a lei de regulamentação do Fundeb também previu a necessidade de criação do PSPN, estabelecendo inclusive prazo para tal. Assim, em julho de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.738 de 28 de julho de 2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) como “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 horas semanais” (art. 2º, §1º) (Brasil, 2008).

Para Monlevade (2000) o piso consiste no “salário-mínimo” do professor da educação básica pública. O PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica foi fixado, de acordo com o art. 2º da Lei nº 11.738/08, em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal com vigência a partir de 2009. Nessa acepção, o PSPN deve equivaler ao primeiro nível da carreira dos professores com formação de nível médio, modalidade normal.

O parágrafo 1º desse mesmo artigo esclarece que o PSPN consiste no valor referencial mínimo, abaixo do qual tanto a União quanto os demais entes da federação não poderão estabelecer o vencimento inicial da carreira do magistério público da educação básica, considerando uma jornada de 40 horas por semana (Brasil, 2008). O parágrafo 3º do art. 2º estabelece que os vencimentos iniciais para as demais jornadas de trabalho deverão ser proporcionais ao mínimo fixado do piso, estabelecido no art. 2º da Lei nº 11.738/08. Em relação aos reajustes do valor do PSPN, a lei previa que eles fossem realizados anualmente com base na evolução do valor anual mínimo pago pelo Fundeb ao aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano, conforme definido no artigo 5º da lei do PSPN:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2008).

Desde então, os valores do PSPN têm variado ao longo dos anos. A tabela 1, a seguir demonstra os valores e percentuais de reajustes do PSPN, considerando a sua proporcionalidade em relação aos reajustes verificados no valor do aluno ano-Fundeb conforme o previsto na lei, sendo os seguintes:

Tabela 1 – Evolução do valor do PSPN e % de reajuste anual em relação ao VAA- Fundeb (2009-2020)

Ano ¹	PSPN - R\$	Variação%*	VAA/R\$
2009	950,00	--	---
2010	1.024,67	7,86	1.414,85
2011	1.187,00	15,84	1.729,28
2012	1.451,00	22,22	1.867,16
2013	1.567,00	7,97	2.022,51
2014	1.697,00	8,32	2.285,57
2015	1.917,78	13,01	2.545,31
2016	2.135,64	11,36	2.739,87
2017	2.298,80	7,64	2.875,03
2018	2.455,35	6,81	3.016,67
2019	2.557,74	4,17	3.238,52
2020	2.886,24	12,84	3.643,16

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do MEC/FNDE.

Em 2009, o valor do piso docente foi definido para R\$ 950,00. De 2010 a 2012, a variação foi positiva com ampliação expressiva. Já em 2013, no entanto, esse percentual sofreu uma redução considerável justificada pela redução do crescimento econômico do Brasil (Davies, 2019). Por conseguinte, muitos estados⁹ e municípios, alegando fatores de ordem econômico-financeira e questionando a legitimidade da lei se negaram a pagar o PSPN.

De fato, nos primeiros anos de vigência da lei, Tardif e Lessard (2009) ao analisar a Lei nº 11.738/08 considerando sua abrangência, entendiam que existe limitação de seu alcance em todo o território brasileiro, visto que muitos municípios ainda continuavam a remunerar o docente com base no salário-mínimo nacional, e não no PSPN. Por isso, esses autores concluem que as tensões e conflitos que giram em torno da lei do PSPN podem indicar a fragilidade do pacto federativo brasileiro, pois, até então, os entes subnacionais e a União não foram capazes de encontrar solução para tais contradições que servem de obstáculos à valorização docente da educação pública.

A lei ainda previa que os entes federados deveriam criar ou adequar o Plano de Carreira do magistério até o final de 2009, conforme o,

Art. 6º:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2008, p. 6).

⁹ A sede do Executivo de Santa Bárbara do Pará tem como local de funcionamento o seu prédio, a Casa do povo, localizada na Rodovia Augusto Meira Filho, km 17, no bairro Central desse Município.

A esse respeito, diversos estudos foram desenvolvidos na perspectiva de compreender, discutir e fundamentar os efeitos da implementação da Lei nº 11.738/08 na criação e implementação da carreira, na remuneração e na valorização dos professores públicos (Pinto, 2009; Vieira, 2013; Alves; Pimentel, 2015). Tais estudos são unânimes em afirmar que a Lei nº 11.738/08, embora tenha representado um avanço, especialmente em relação à definição de um piso e de tempo para atividades extraclasse, não tem sido suficiente para garantir a valorização dos profissionais da educação, pois na maior parte das vezes tais definições ficam apenas no âmbito da legislação, não chegando a ser colocadas em prática.

Para Monlevade (2000), a questão é que o PSPN não consegue atender aos anseios dos professores, pois não propiciou a valorização dessa categoria na sua totalidade, visto que, na realidade, a Lei nº 11.738/08 definiu valor somente para o vencimento básico do magistério público na modalidade Normal, servindo esse apenas como referência para os professores com outras formações. Esse mesmo tema é discutido por Gemaque (2021), que argumenta que não se pode negar que a institucionalização do PSPN foi uma conquista histórica dos professores da educação pública, mas chama atenção o nivelamento por baixo do valor. Segundo essa autora, a interpretação do piso como vencimento inicial da carreira docente tem causado confusão e resultado em polêmicas, contradições e conflitos, já que alguns gestores subnacionais tendem a pagar como remuneração total dos professores, apenas e tão somente o valor mínimo que a Lei nº 11.738/08 estabelecia, ignorando o fato do piso corresponder ao vencimento e não à totalidade da remuneração. Ou seja, o que era para ser “piso” foi transformado por esses gestores em “teto” salarial.

Outro aspecto da Lei nº 11.738/08 que trouxe mudanças para a política de carreira e de remuneração docente se refere à composição da jornada de trabalho. Nesse aspecto, o parágrafo 4º do art. 2º define 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”, ou seja, define-se que 1/3 dessa jornada seja para atividades extraclasse (Brasil, 2008). Contudo, em razão da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) impetrada pelos estados, somente em 2020 o supremo deu o parecer definitivo em que considera “constitucional a norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da educação básica a dedicação às atividades extraclasse” (Brasil, 2020). A partir do ano de 2020, portanto, os entes federados não poderão mais questionar a legalidade da Lei nº 11.738/08 e terão que obrigatoriamente cumpri-la integralmente.

Com a aprovação da EC nº 108/2020 criou-se o Fundeb em caráter permanente,

regulamentado pela Lei nº 14.113/2020. Entre outras características, essa fase atual do Fundeb traz um modelo híbrido de Complementação da União e a obrigatoriedade de aplicação de pelo menos 70% de seus recursos com o pagamento dos profissionais da educação (Gutierrez; Farenzena, 2024). E, embora não seja objeto do presente estudo, visto que foge ao recorte temporal dessa pesquisa, considera-se importante apontar a necessidade de estudos futuros que analisem as relações entre a Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o Fundeb e a Lei nº 11.738/08 que instituiu o PSPN. Isto porque essa lei ainda considera no caput do art. 5º que trata do reajuste do PSPN, as regras estabelecidas na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamentou o Fundeb em sua versão anterior, ou seja, urge a atualização da Lei do Piso.

O PSPN, como política pública para a educação, significa um avanço, na perspectiva de garantir direitos mínimos, mas não podemos desconsiderar que seus valores ainda ficam aquém do necessário para a valorização dos profissionais do magistério público. Nesse aspecto, corroboramos com Alves e Pimentel (2015), que ao avaliar os efeitos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 consideram que:

A aprovação da Lei nº 11.738/2008 tem sido um passo importante rumo à melhoria salarial dos profissionais do magistério público, haja vista que não havia legislação nacional definidora de igualdade salarial para estes profissionais. Contudo, muitos outros passos deverão ser tomados para que os inúmeros desafios que impedem a tão almejada valorização docente sejam de fato superados em nosso país (Alves; Pimentel, 2015, p. 14).

Em síntese, não há como desconsiderar os avanços na lei que instituiu o PSPN, mas também não há como ignorar que seus efeitos práticos ainda se fazem de forma muito lenta.

Mas como a política de fundos e a Lei nº 11.738/2008 tem repercutido na política de carreira e de remuneração dos professores de Santa Bárbara do Pará? O próximo capítulo trata dessa questão.

CAPÍTULO III – A POLÍTICA EDUCACIONAL, O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM SANTA BÁRBARA DO PARÁ

O estudo da carreira e da remuneração do magistério público na rede municipal de Santa Bárbara do Pará requer situá-lo no contexto local em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais. Assim sendo, este capítulo apresenta os aspectos históricos, geográficos, culturais, socioeconômicos e educacionais, bem como analisa a Política Educacional da Rede Municipal de Santa Bárbara do Pará. Discute-se ainda as condições concretas de financiamento da Educação Básica desse município, a partir da política de fundos, como fator de valorização do professor da educação pública.

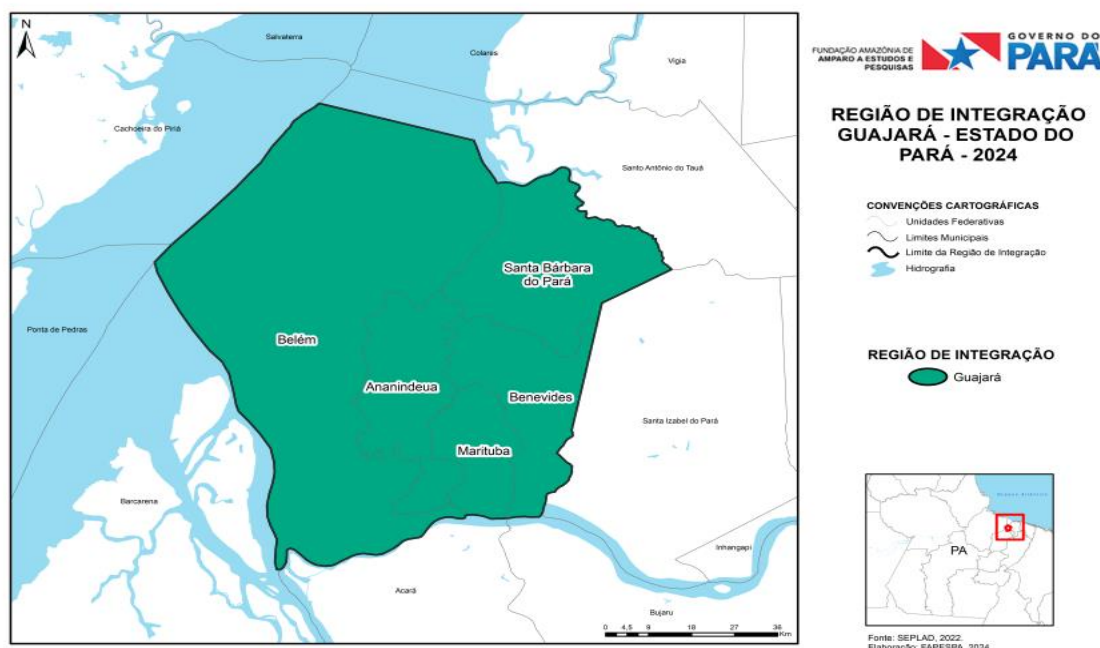
3.1 O município de Santa Bárbara do Pará: aspectos históricos, socioeconômicos e políticos:

A constituição do município de Santa Bárbara do Pará ocorreu a partir da criação do Distrito denominado de Araci, por meio do Decreto-lei estadual nº 2972, de 31-03-1938, subordinado ao município de Santa Isabel. Essa mesma legislação transferiu o município de Santa Isabel para Belém. Pela lei estadual nº 2.460, de 29-12-1961, o distrito de Engenho Araci passou a denominar-se de Santa Bárbara, e passou a pertencer ao novo município de Benevides. Em 1991, o Distrito foi desmembrado de Benevides pela lei estadual nº 5693, de 13-12-1991 e elevado à categoria de município com a denominação de Santa Bárbara do Pará (Santa Bárbara do Pará, s/d).

O município de Santa Bárbara do Pará faz parte da Região de Integração Guajará - RIG (Figura 1). As Regiões de Integração¹⁰ são subdivisões do Estado do Pará que congregam diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, utilizadas para fins de planejamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelo governo. A proposta de regionalização para o Estado do Pará surgiu da constatação de que as regionalizações estabelecidas pelo IBGE, em forma de Mesorregião e Microrregião, não mais refletiam a realidade territorial estadual. Assim, foram identificadas 12 Regiões de Integração (Pará, s/d).

¹⁰ A Câmara de vereadores de Santa Bárbara do Pará é constituída por onze vereadores.

Figura 1 – Mapa da Região de Integração Guajará



Fonte: Governo do estado do Pará

Portanto, a Região de Integração Guajará é constituída por Belém, Ananindeua, Benevides Marituba e Santa Bárbara do Pará. O objetivo de redefinir os municípios paraenses em forma de regiões de Integração foi melhorar o planejamento e a execução de políticas públicas, visto que o estado do Pará tem dimensões continentais e apresenta diferenças sociais e econômicas significativas entre seus municípios.

População:

Santa Bárbara do Pará possui uma dinâmica populacional que tende ao crescimento, mas de forma não abrupta. A distribuição dessa população ao longo do tempo e do espaço, será vista a seguir, na tabela 2, considerando também a densidade demográfica:

Tabela 2 – Santa Bárbara do Pará: População (2007-2022)

Anos ¹	População (Hab.)	Área (Km ²)	Densidade (Hab./Km ²)
2007	13.714	278,10	49,31
2010	17.141	278,15	61,62
2013	18.736	278,20	67,35
2015	19.645	278,10	70,64
2018	20.704	278,15	74,43
2020	21.449	278,15	77,11
2022	21.087	278,15	75,81

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

No ano de 2007, o Município de Santa Bárbara do Pará contava com uma população de 13.714 habitantes e ocupava uma área de 278,15 km², proporcional a uma densidade demográfica de 49,31 ha/km². No ano de 2022 a quantidade populacional aumenta, alcançando um total de 21.087 habitantes, indicando isso um crescimento populacional significativo de 53,76% nesses 15 anos (2007/2022), proporcional a uma densidade demográfica de 75,81 ha/km².

Na comparação demográfica com outros municípios do estado do Pará, Santa Bárbara do Pará está situado na posição 100 no conjunto dos 144 municípios paraenses (FAPESPA, 2022).

O estudo da população por faixa etária é essencial para a compreensão das demandas por políticas públicas municipais particularmente, para a educação. Para fins de analisar a demanda por escola é importante avaliar a faixa etária populacional de Santa Bárbara do Pará, conforme a tabela 3, seguinte.

Tabela 3 – Santa Bárbara do Pará: População por Faixa Etária 2007/2010/2022*

Faixa Etária	2007	2010	2022
Menor de 01 ano	286	329	277
01 ano a 04 anos	1.074	1.261	1.239
05 anos a 09 anos	1.618	1.758	1.672
10 anos a 14 anos	1.542	2.007	1.876
15 anos a 29 anos	4.162	4.938	4.958
30 anos a 49 anos	3.193	4.362	6.325
50 anos a 69 anos	1.432	1.937	3.669
70 anos e mais	362	549	1.071

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

Nota: A fonte não disponibiliza dados para 2020, ano final dessa pesquisa.

No ano de 2007, a população de Santa Bárbara do Pará se concentrava na faixa etária entre 15 e 29 anos (4.162 habitantes), seguida pela faixa entre 30 e 49 anos (3.193 habitantes). No ano de 2010, a concentração populacional municipal continuou a se concentrar nessas respectivas faixa etárias. No ano de 2022, a população se concentrou na faixa etária entre 30 e 49 anos de idade (6.325 habitantes), acompanhada pela faixa entre 15 e 29 anos de idade (4.958 habitantes). Com base nesses dados, podemos inferir que a população de Santa Bárbara do Pará se concentra na faixa etária adulta, seguida pela faixa jovem. Todavia, ainda é grande o número de crianças e adolescentes, público-alvo do ensino obrigatório.

Também avaliamos a evolução dos valores do Produto Interno Bruto – PIB por setor econômico de Santa Bárbara do Pará, para um recorte temporal entre o ano de 2007 e 2020 por impactarem na qualidade de trabalho e de vida das pessoas. A tabela 4, seguinte, demonstra os valores e a composição do PIB.

Tabela 4 – Santa Bárbara do Pará: Participação (%) dos setores da economia no PIB - (R\$ (2007-2020)

Anos	Agropecuária	%	Indústria	%	Serviço	%	PIB valor adicionado*
2007	5.378	8,45	30.776	48,39	27.442	43,15	63.596,00
2010	4.754	7,10	16.022	23,95	46.114	68,94	66.890,00
2013	7.430	7,74	23.633	24,63	64.874	67,62	95.937,00
2015	6.041	4,92	30.190	24,59	86.510	70,48	122.741,00
2018	7.827	4,99	38.131	24,32	110.811	70,68	156.769,00
2020	8.342	4,18	67.462	33,85	123.445	61,95	199.250,00

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

Nota: Valor adicionado considera os preços básicos, e não os preços de mercado.

No ano-base de 2007, a indústria foi o segmento econômico que mais contribuiu com o PIB do município de Santa Bárbara do Pará (48,39%), seguido pelo setor de serviços (43,15%), enquanto a agropecuária participou com 8,45% do PIB. No ano de 2020, o setor de serviços assume a liderança na economia do município, participando com 61,95% na composição do PIB, seguido pela indústria (33,85%), enquanto a agropecuária contribuiu com 4,18% do PIB municipal para a economia de Santa Bárbara do Pará.

Essas Atividades Econômicas no Município de Santa Bárbara do Pará têm grande importância, por serem fontes de emprego, renda, riqueza e bem-estar para a população, como aponta a tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Santa Bárbara do Pará: Vínculos Empregatícios Segundo Setor de Atividade Econômica (2010-2020)

Setor de atividade	2010	2020	Taxa (%)
Extrativa Mineral	22	32	45,45
Indústria de Transformação	442	408	- 7,69
Construção Civil	52	78	50
Comércio	48	618	1.187,5
Serviços	16	536	3.250
Administração Pública	631	412	- 34,70
Agropecuária	94	92	- 2,12

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

No ano de 2020, o segmento Extrativo Mineral apresentou crescimento de 45,45% dos empregos gerados (32 postos de trabalho), em comparação com o ano de 2010 (22 postos de trabalho gerados) na economia de Santa Bárbara do Pará. Também, nesse mesmo ritmo, a construção civil, o comércio e os serviços apresentaram uma taxa de crescimento de 50%; 1.187,50% e 3.250%, respectivamente. Essas estatísticas indicam que o setor econômico mais representativo na geração de postos de trabalho em Santa Bárbara do Pará foi o comércio (com 618 postos de trabalho em 2020) e os serviços (com 536 postos de trabalho em 2020). Em contrapartida, a Indústria de transformação, Administração Pública e Agropecuária apresentaram taxas negativas no vínculo empregatício de -7,69%; -34,70%; e -2,12%.

Segundo o Boletim da indústria paraense, o desempenho dos Vínculos Empregatícios na Indústria de transformação tem relação com a pandemia, que trouxe impacto significativo para o setor industrial em 2020, com interrupções nas cadeias de suprimento, fechamento de fábricas e redução da demanda global, de modo que a economia industrial brasileira cresceu modestamente a uma taxa de 0,1% e, apesar desse cenário, a indústria do Pará apresentou crescimento de 5,4%, no ano de 2023 (Boletim da indústria paraense, 2024).

A fabricação de artefatos de tanoaria (a arte que trabalha a madeira e o ferro para se obter, tradicionalmente, recipientes como barris, pipas, tonéis e cascos, destinados à conservação e transporte de mercadorias, sobretudo bebidas,) e de embalagens de madeira é a principal atividade que Santa Bárbara do Pará, vocacionado na cadeia da indústria de transformação. A Pandemia da Covid-19 impactou esse segmento da economia, pois, em parte, trata-se de bens de luxo e/ou supérfluos que, em um contexto de dificuldade, fica em segundo plano, implicando no seu desempenho negativo (-7,69%) no vínculo empregatício (Perfis econômicos vocacionais dos municípios paraenses, 2023).

Na Administração pública, a queda no vínculo empregatício no município pesquisado (-34,70%) pode ser efeito da gestão fiscal, que tem por propósito aumentar a receita e reduzir as despesas municipais. Desde o último concurso, em 2019, o município não aumentou o seu quadro efetivo de pessoal, principalmente na educação (Perfis econômicos vocacionais dos municípios paraenses, 2023).

Na agropecuária, a atividade de Produção de sementes certificadas, exceto de forrageiras para pasto, é o principal componente vocacional de Santa Barbara do Pará. O desempenho negativo desse segmento (-2,12%) nas ocupações se deve a retração na comercialização desse produto no período analisado.

É importante destacar que a situação econômica desfavorável influencia a taxa de ocupação, conforme a tabela 6, seguinte:

Tabela 6 – Santa Barbara do Pará: Taxa de ocupação, de 15 e 29 anos* (2020)

Setor de atividade	População Ocupada	Taxa de ocupação (%)
Extrativa Mineral	32	0,64
Indústria de Transformação	408	8,22
Construção Civil	78	1,57
Comércio	618	12,46
Serviços	536	10,81
Administração Pública	412	8,30
Agropecuária	92	1,85
Outros	--	--

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

*Para esse município, a população ativa para o mercado de trabalho representa 4.958 habitantes.

A taxa de ocupação é um indicador utilizado para medir a proporção de pessoas empregadas em relação à população em idade ativa para o trabalho. É uma ferramenta para avaliar o nível de participação efetiva no mercado de trabalho e o desempenho dos setores de dada economia.

No município de Santa Bárbara do Pará, o setor mais representativo da economia é o comércio, com uma ocupação de 618 trabalhadores, representando 12,46% da População Ativa - PA para o mercado de trabalho. O segundo no *ranking*, aparece o setor de serviços, ocupando 536 trabalhadores, implicando uma taxa de participação de sua PA para o trabalho de 10,81% e, em terceira posição, tem destaque a Administração Pública, com 412 funcionários públicos, representando uma participação de 8,30% na ocupação no mercado de trabalho, acompanhado pela Indústria de Transformação, participando com 8,22% (408 trabalhadores). Com menor posição, tem destaque a Agropecuária e a indústria Extrativa Mineral, com taxa de ocupação de 1,85% (92 trabalhadores) e 0,64% (32 trabalhadores), respectivamente.

Portanto, a taxa de ocupação mais significativa em Santa Bárbara do Pará é no comércio (12,46%), acompanhado pelo setor de serviços (10,81%), ou seja, a base da economia desse município são esses dois setores. Isso significa que esse município precisa acentuar esses dois segmentos e/ou ampliar a sua base produtiva para os demais setores de menores *rankings*, como forma de melhorar seus indicadores económicos de emprego, renda e de melhores condições de vida para a sua população.

Segundo os Perfis Econômicos Vocacionais - PEV dos municípios paraenses, Santa Bárbara do Pará apresenta alguns pontos fortes para serem explorados na agropecuária (Produção de sementes certificadas, exceto de forrageiras); comércio (Serviços de capotaria);

construção civil (Obras de acabamento em gesso e estuque); indústria mineral (areia, cascalho e pedregulho); indústria de transformação (Fabricação de artefatos de tanoaria e de embalagens de madeira); e serviços, representados pela recreação, lazer e turismo (PEV, 2023).

Quanto a gestão pública, em 2021, Santa Bárbara do Pará registrou uma receita corrente de R\$ 59,2 milhões e uma despesa de R\$ 52,5 milhões, obtendo um superavit de R\$ 6,8 milhões. Entre 2016 e 2021 o município vem apresentando um resultado primário superavitário médio da ordem de R\$ 8,1 milhões ao ano (PEV, 2023). Então, a Administração Pública poderia ampliar sua taxa de ocupação (8,30%), particularmente na educação, aumentando o efetivo docente municipal.

Não obstante a isso, o comércio e serviços são dois segmentos de importância para fomentar a economia municipal, visto que são representativos na arrecadação de impostos municipais, destacando-se os Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS e os Impostos Sobre Serviços, dos quais parte se destina ao financiamento da educação pública do município de Santa Bárbara do Pará.

Outra perspectiva, é quando se compara a População Ocupada do ano de 2010 (1.305 postos de trabalho) com o ano de 2020 (2,176 postos de trabalho). Verifica-se que nesse período, a economia do município apresenta uma taxa de crescimento nas oportunidades de emprego de 40,02%. Por outro lado, não se pode deixar de fazer uma análise na População Desocupada, considerando o seu contingente populacional ativo para o trabalho, segundo a tabela 7, seguinte.

Tabela 7 – Santa Barbara do Pará: população desocupada – 15 e 29 anos (2020)

Sector de atividade	População Desocupada*	Taxa de Desocupação (%)
Extrativa Mineral	4.926	99,35
Indústria de Transformação	4.550	91,77
Construção Civil	4.880	98,42
Comércio	4.340	87,53
Serviços	4.422	89,18
Administração Pública	4.546	91,70
Agropecuária	4.866	98,14

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

População Ativa – PA: 4.958 pessoas

Nota: População Desocupada = População Ativa menos a população Ocupada

O segmento que apresenta mais desemprego em Santa Barbara do Pará é o Extrativista Mineral (99,35%), seguido pela Construção Civil (98,42); Agropecuária (98,14); Indústria de

Transformação (91,77%) e Administração Pública (91,69%). Os segmentos com menos desocupação no município são o comércio (87,53%) e no serviço (89,18%).

Ou seja, e reforçando, apenas dois segmentos têm destaque na economia de Santa Bárbara do Pará, quanto a geração de emprego e renda, requerendo o município de maiores investimentos nos demais setores da economia, visando explorar as potencialidades diagnosticadas pela PEV (2023). Para tanto, a gestão municipal tem de saber atrair a iniciativa privada e/ou fazer consórcio entre o público e o privado, com fim de melhorar seus indicadores econômicos e, assim, reduzir o desemprego formal e com melhorias na qualidade de vida. Aqui tem importância uma estratégia mais que significativa: a educação, com ampliação de oferta de vagas e com ensino de qualidade, visando formar e qualificar principalmente sua PA para o mercado de trabalho, o que exige o ingresso, por concurso público, de mais professores para aumentar o quadro efetivo do magistério.

Considerando os setores mais importantes e que contribuem para a economia do município de Santa Bárbara do Pará, é interessante avaliar o seu desempenho, quanto à distribuição de riquezas entre a sua população, expressa no PIB *Per capita*. Para isso, comparamos o PIB *Per capita* de Santa Bárbara do Pará de 2020 em relação ao do estado do Pará e o do Brasil do mesmo ano, conforme a tabela 8, seguinte.

Tabela 8 – Santa Bárbara do Pará: Desempenho econômico, em relação ao Brasil e ao Pará (2020)

	PIB (R\$)	Participação	PIB Per Capita (R\$)
Brasil	7,4 Trilhões	--	35.172,00
Pará	215,9 Bilhões	2,91%	24.847,00
Santa Bárbara do Pará	218.707*	0,10%	10.196,64

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Elaboração da autora.

Nota: Para Santa Bárbara do Pará, em Milhões.

A participação no PIB de Santa Bárbara do Pará em relação ao estado é proporcional a 0,10%, considerado pouco significativo. O valor do PIB *per capita* também é bem abaixo do praticado no Pará (menos da metade) e no Brasil (pouco mais de 1/3).

A composição das receitas municipais demonstra que Santa Bárbara do Pará é bastante dependente de receitas de transferência, dado o seu volume baixo de arrecadação de receitas próprias conforme a tabela 9, seguinte.

Tabela 9 – Santa Bárbara do Pará: Composição das receitas conforme a origem – 2007 a 2020

Anos	Transferências (A)	Receitas próprias(B)	A (%)	B (%)
2007	10.313.162,79	281.571	97,3	2,7
2008	14.627.544,69	286.204	98,1	1,9

2009	15.625.167,30	358.876	97,8	2,2
2010	17.172.767,29	401.272	97,7	2,3
2011	21.562.119,81	414.851	98,1	1,9
2012	23.749.152,99	498.217	98,0	2,0
2013	25.267.041,41	647.685	97,5	2,5
2016	34.922.126,00	1.014.555	97,5	2,5
2017	34.930.901,00	1.285.340	96,9	3,1
2018	37.326.571,00	739.724	98,1	1,9
2019	41.054.774,00	1.275.590	96,9	3,1
2020	46.166.732,00	1.945.365	95,8	4,2

Fonte: FAPESPA. Nota: Dados ausentes para os anos de 2014 e 2015.

A participação da receita própria de Santa Bárbara do Pará na composição da receita municipal tem pouca representatividade, visto que o indicativo mais expressivo foi em 2020, com uma participação de 4,2%. Ou seja, mais de 95% das finanças desse município dependem das receitas de transferências para manter as responsabilidades municipais.

A baixa capacidade fiscal do município de Santa Bárbara do Pará, assim como de grande maioria dos municípios brasileiros tem como fatores principais os relacionados à dinâmica da economia. Por ser um município pequeno e pouco industrializado tem uma arrecadação própria reduzida.

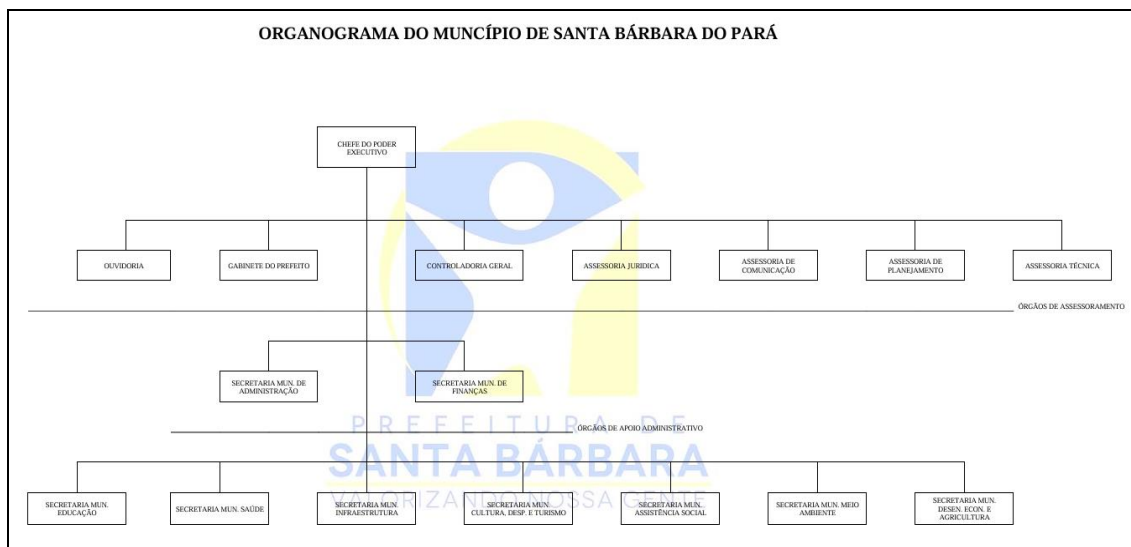
O governo municipal envolve o poder executivo¹¹ e o poder legislativo¹², conforme a Lei Orgânica municipal de 12 de dezembro de 1993. As competências executivas municipais foram redefinidas na Lei nº 135 de 01 de setembro de 2010, cujo art. 1º estabelece que: “O Poder Executivo do Municipal será exercido pelo Prefeito, com auxílio do Vice-prefeito, Secretariado e dos servidores públicos, atendendo aos princípios de planejamento, coordenação, controle e delegação de competência, segundo as normas que regem a matéria” (Santa Barbara do Pará, 2010). O atual prefeito municipal (2025 a 2028), Sr. Marcus Leão Colares, filiado ao MDB, foi reeleito para o seu segundo mandato em Santa Bárbara do Pará (TRE/PA).

Os diversos setores e órgãos que compõem a o executivo municipal são apresentados no organograma a seguir, conforme a figura 2, a seguir:

Figura 2 – Santa Bárbara do Pará: imagem do Organograma do Executivo municipal

¹¹ As secretarias municipais são: Secretaria de Administração, Secretaria de Finanças, Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, Secretaria de Infraestrutura, Secretaria de Cultura, Desporto e Turismo, Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Agricultura.

¹² De acordo com o IBGE, as linhas do Banco Mundial segundo o Poder de Paridade de Compra (PPC), que monitoram o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 1 (Erradicação da Pobreza) levam em conta o valor de R\$ 665,00 per capita por mês no núcleo familiar para identificar a pobreza e R\$ 209,00 para a extrema pobreza (Secom).



Fonte: Governo de Santa Barbara do Pará.

A organização da administração de Santa Bárbara do Pará congrega nove Secretarias¹³, quatro órgãos de Assessorias (Jurídica, Econômica, Planejamento, Comunicação, Especial, Técnica e Administrativa), além órgãos fiscalizadores e de controle como a Ouvidoria e a Controladoria Geral, que tem por objetivo o Controle Interno.

A Secretaria de Administração é responsável pela execução da política de gestão administrativa e pela política de recursos humanos; a Secretaria de Fazenda como órgão fiscal do município é incumbido do lançamento e da arrecadação dos tributos municipais, da aplicação da legislação tributaria, da guarda e da movimentação dos recursos financeiros; a Secretaria de Saúde é o órgão encarregado de planejar e executar programas e as atividades de saúde pública no município, objetivando atingir o bem-estar físico e mental do cidadão; a Secretaria de Infraestrutura, órgão responsável pela execução das atividades e operacionalização dos serviços urbanos, a distribuição de água e energia elétrica, elaboração de projetos, construção e conservação dos bens públicos, bem como abertura, construção, pavimentação e conservação de estradas e vias urbanas. As demais secretarias também apresentam atribuições atinentes à sua pasta. Contudo, nos interessa aprofundar o conhecimento acerca da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, feito em item específico desse trabalho.

O Poder legislativo conta com onze vereadores eleitos, que na legislatura atual (2025-2028) são dos seguintes partidos: Avante (2); MDB (02); União (02), PSD (02), PT (01), Republicanos (01), Solidariedade (01) (TRE/PA).

¹³ Segundo o Cadastro Geral de Emprego/Desemprego - CAGED do Ministério do Trabalho, a Taxa de desemprego pode ser obtida, a partir da divisão entre População Desempregada (PD) e a População Economicamente Ativa (PEA) e o resultado se multiplica por 100 para converter em percentual.

3.1.2 Santa Bárbara do Pará: Principais Indicadores Sociais

Os indicadores sociais são ferramentas para subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governos, possibilitando o monitoramento das condições de vida e o bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil. O mais importante, é que os indicadores sociais permitem a mensuração dos avanços, ou dos retrocessos nas condições de vida da população e podem contribuir para reflexões sobre os limites e/ou as potencialidades das políticas públicas (Jannuzzi 2012).

Segundo Jannuzzi (2012), um dos principais indicadores utilizados para avaliar a evolução social dos municípios é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM. Tendo em vista concepção analisou-se o IDHM para avaliar as condições de vida da população de Santa Bárbara do Pará. Entre os cinco municípios que compõem a Região de Integração Guajará - RIG, Santa Bárbara do Pará ocupa a última posição, com um IDH municipal de 0,627, indicando ser de Médio Desenvolvimento Humano, resultado que mostra a necessidade de mais investimentos em políticas públicas para melhorar os indicadores de educação, saúde e renda, bases de composição do IDHM.

Também é importante verificar outros indicadores sociais para o município de Santa Barbara do Pará, que expressem o grau de exclusão social, como desemprego, taxa de mortalidade infantil e extrema pobreza.

A **exclusão social** é expressa, quando um indivíduo, grupo ou uma coletividade, está desprovida do atendimento de suas necessidades básicas, como habitação, saúde, alimento e educação. Por essa definição, a exclusão reflete a diminuição de direitos humanos no contexto da cidadania levando os sujeitos a não usufruírem de um mínimo de recursos a que todas as pessoas têm direito, acentuando as disparidades sociais (Silva; Boeira, 2018).

Uma das estratégias para analisar a inclusão ou exclusão social no município de Santa Barbara do Pará, é por meio do Índice de Progresso Social - IPS. Por definição usual, o IPS é relacionado à “capacidade que um governo tem para atender às necessidades humanas básicas de seus cidadãos, lançar os alicerces que permitirão a cidadãos e comunidades aprimorarem e manterem a qualidade de suas vidas, e criar as condições para que todos os indivíduos atinjam seu potencial máximo” (Silva; Boeira, 2018, p. 12).

O IPS é uma ferramenta de gestão territorial, baseada em dados públicos, para medir o bem-estar da população com base em indicadores, como segurança, saúde, educação, habitação, sustentabilidade ambiental e acesso a direitos, que vai de uma escala de **Zero** (Pior desempenho) a **100** pontos (Melhor desempenho). O IPS foca diretamente nas condições de vida das pessoas,

para orientar políticas públicas municipais, ao invés do uso de instrumento puramente econômico, como o PIB (IPS, 2024). Para tanto, comparamos o IPS de Santa Barbara do Pará com os indicadores do estado do Pará e do Brasil, conforme a tabela 10, seguinte.

Tabela 10 – Desempenho do Índice de Progresso Social: Santa Barbara do Pará, Pará e Brasil (2024)

Unidades	IPS (Pontos)
Brasil	61,96
Pará	51,42
Santa Barbara do Pará	55,66

Fonte: Índice de Progresso Social – IPS. Elaboração da autora

Segundo essa tabela, o IPS que mais se aproxima do melhor desempenho é o Brasil (61,96 pontos), seguido pelo município de Santa Barbara do Pará (55,66 pontos) e pelo estado do Pará (51,42 pontos). Portanto, as condições de vida dos que residem no município de Santa Barbara do Pará seriam melhores do que a média do estado do Pará pelo *ranking* municipal estar mais próximo dos 100 pontos.

De acordo com Silva; Boeira (2028), a **pobreza** pode ser definida como carência material, insuficiência de rendimentos, vinculada às necessidades mais imediatas de sobrevivência como: alimentação, vestuário, moradia. Mas vai além da carência monetária, pois engloba outros tipos de carência que envolvem a desigualdade e a exclusão social, em razão da falta de uma participação mais efetiva no acesso a bens e serviços socialmente produzidos. Por definição, a **pobreza** equivale à renda familiar *per capita* de meio salário-mínimo (Silva; Boeira, 2018). Portanto, a pobreza significa também a negação dos direitos mais elementares para o desenvolvimento humano e para a dignidade da vida.

A taxa de pobreza¹⁴ do município de Santa Barbara do Pará pode ser comparada com as regiões metropolitanas brasileiras, conforma tabela 11, seguinte.

Tabela 11 – Comparação da pobreza das Regiões metropolitanas do Brasil com a pobreza de Santa Barbara do Pará (2014-2021)

Unidades	2014	2021	Evolução (%)
Regiões metropolitanas do Brasil	16,10%	23,70%	7,60%
Santa Barbara do Pará	26,20%	36,10%	9,90%

Fonte: Boletim de Desigualdade nas Metrôpoles do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia. Elaborado pela autora.

A taxa de pobreza nas regiões metropolitanas do Brasil subiu de 16% em 2014, para

¹⁴ A população estimada desse município em 2020 era de 21.449 habitantes, segundo o IBGE.

23,7%, em 2021, o que resultou em um aumento de 7,60%; em Santa Barbara do Pará, esse indicativo saltou de 26,2% para 36%, correspondente a um aumento de 9,90% da população, que vivencia situação de pobreza. Logo, o indicativo local está bem acima da média nacional.

Essa situação também é corroborada pelos altos índices da Taxa de desemprego¹⁵ no município de Santa Barbara do Pará, conforme a tabela 12, seguinte.

Tabela 12 – Santa Barbara do Pará: Taxa de Desemprego (2020)

Sector de atividade	PD	PEA (15 a 29 anos)	Taxa de Desemprego (%)
Extrativa Mineral	4.926	4.958	99,35*
Indústria de Transformação	4.550	4.958	91,77
Construção Civil	4. 880	4.958	98,42
Comércio	4. 340	4.958	87,53
Serviços	4. 422	4.958	89,18
Administração Pública	4. 546	4.958	91,69
Agropecuária	4. 866	4.958	98,14

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

Os dados da tabela reforçam que Santa Bárbara do Pará vivencia desemprego acima de 90% com pouca oportunidade de emprego formal e renda, afetando o acesso aos itens básicos para a sobrevivência da população. Diante dessa situação de carência material, Santa Bárbara do Pará requer políticas públicas de inclusão social, por meio de programas de transferência de renda. Nesse sentido, tem importância o Programa Bolsa Família - PBF. O objetivo desse programa é transferir renda para as famílias mais pobres, sendo que o valor do benefício varia, conforme a renda *per capita* e a composição familiar. A tabela 13, seguinte, demonstra o percentual dos beneficiários desse programa federal, bem como o valor dos benefícios para a população de Santa Bárbara do Pará.

Tabela 13 – Santa Bárbara do Pará: Participação no Programa Bolsa Família - PBF (2007-2020)

Anos	Número de beneficiários	População (Hab.)	Valor total dos benefícios (Mil R\$)	Participação (%) da População no PBF
2007	1.582	13.714	129,94	11,53*
2009	1.662	14.740	175,75	11,27
2011	2.031	17.583	254,15	11,55
2013	4.288	18.736	704,24	22,88

¹⁵ O Fundescola foi um programa do Ministério da Educação, criado em 1995, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, e foi financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial, de modo que suas ações abrangem a Educação a distância para professores leigos; a Escola Ativa (programa voltado para áreas rurais); e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

2016	4.424	20.077	826,07	22,03
2018	2.644	20.704	481,71	12,77
2020	2.743	21.449	514,53	12,78

Fonte: Estatísticas do IPEADATA Elaboração da autora.

O número de beneficiários do PBF é significativo no município de Santa Barbara do Pará especialmente nos anos de 2013 e 2016, quando a participação da população representou 22,88% e 22,03%, respectivamente. Porém, nos demais anos, a média de participação no PBF foi de 12%, praticamente a metade.

O acesso ao PBF no município de Santa Barbara do Pará é importante, pois além desse programa contribuir para diminuir a pobreza, vincula a transferência de renda à permanência da criança e do adolescente na escola. Essa ação é importante também para combater a evasão e estimular a progressão escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O fato também de requerer agenda de atendimento das crianças nos postos de saúde, ajuda na manutenção da saúde (Silva; Boeira, 2018), o que certamente contribui para minimizar a exclusão social e aumentar a qualidade de vida.

Santa Barbara do Pará também teve acesso ao Programa Auxílio Emergencial - PAE, benefício financeiro destinado para os trabalhadores desempregados e as famílias com baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia da COVID-19. O PAE foi instituído pela Lei nº 13.982/2020, prevendo o repasse de R\$ 600,00 mensais e, posteriormente, o benefício foi prorrogado, mas seu valor foi reduzido para R\$ 300,00. A concessão desse suporte financeiro buscou evitar um colapso econômico mais severo, permitindo que famílias pudessem manter o consumo básico durante a pandemia (Brasil, 2020).

Em Santa Barbara do Pará, o número de beneficiários do PAE do governo federal, no ano de 2020, foi de 10.715 pessoas, representando uma participação populacional de 49,95 % (IPEADATA, 2021). Isso significou que quase a metade da população de Santa Barbara do Pará no ano de 2020¹⁶ dependeu do PAE para sobreviver durante o período da pandemia da COVID-19, indicando a importância dessa transferência governamental para a população municipal.

A Taxa de mortalidade infantil também é um importante indicador das condições de vida e o bem-estar social da população, ao estimar o risco de morte antes de um ano de vida. Os dados a esse respeito em Santa Barbara do Pará são os seguintes, conforme a tabela 14, abaixo:

¹⁶ O PAPE tem como objetivo de garantir que as unidades escolares tenham condições adequadas de segurança, salubridade, estabilidade e funcionalidade, sem alterar a área construída ou a disposição dos espaços internos. Busca melhorar a infraestrutura das escolas públicas, promovendo intervenções que assegurem um ambiente mais seguro e apropriado para o aprendizado dos alunos.

Tabela 14 – Santa Bárbara do Pará: Taxa de mortalidade infantil - óbitos por mil nascidos vivos (2007-2020)

Anos	Nascidos vivos	Óbitos (Menor que um 1 ano de idade)	Taxa de mortalidade infantil (%)
2007	275	6	21,82*
2010	323	3	9,29
2015	285	3	10,53
2020	284	1	3,52

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Elaboração da autora.

Nota: Divide-se o número de óbitos pelos nascidos vivos, cujos resultados multiplica-se por 1000.

No ano-base de 2007, a taxa de mortalidade infantil em Santa Bárbara do Pará era elevada (21,82%). Todavia, no decorrer do período, esse indicador social passa ter redução, a ponto de no ano de 2020 representar uma taxa de 3,52%, podendo isso ser considerado como um avanço social nessa área.

Essa situação social e economica certamente também repercute na política de atendimento educacional, vista no item a seguir.

3.2 Atendimento Educacional em Santa Bárbara do Pará

As ações relacionadas à concretização da política educacional no município de Santa Bárbara do Pará estão sob a responsabilidade do governo municipal, com incumbência da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável em coordenar a execução da política educacional municipal pública. Para isso, além do gabinete da secretaria, conta com os seguintes departamentos em sua estrutura administrativa: “I - Departamento de ensino; I - Departamento de inspeção e documentação escolar; e III - Departamento de apoio ao estudante” (Santa Bárbara do Pará, 2010), responsáveis pelo funcionamento das atividades de ensino, conforme mostra o quadro seguinte.

Quadro 3 – Santa Bárbara do Pará: Estrutura da SEMED local



Fonte: Portal do Governo municipal de Santa Bárbara do Pará. Elaboração da autora.

O Departamento de ensino tem à frente a Chefia de Gabinete, a qual delega

competências a um Diretor escolar, por ser responsabilidade de administrar todas as atividades que a instituição realiza, guiando o trabalho e a função de todos que compõem a educação, ou pode ser um(a) coordenador(a) pedagógico(a), para planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades pedagógicas e curriculares. A esse departamento compete: a Elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico da instituição; a Formação continuada de professores, promovendo capacitações e atualizações; Supervisão do cumprimento do currículo e das diretrizes educacionais; a Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, propondo melhorias; a Articulação com outros setores da escola, como orientação educacional e coordenação pedagógica; e a Promoção de inovações pedagógicas, integrando tecnologias e metodologias ativas (Santa Bárbara do Pará, 2024).

O Departamento de inspeção e documentação escolar tem como responsável a secretaria, que guarda os documentos escolares e os documentos administrativos e que encaminha para o seu arquivamento. Compete a esse Departamento a fiscalização, inspeção, supervisão e auditoria das Escolas, assim como realiza a expedição de documentação, como a emissão de certificados de conclusão do Ensino Fundamental (Santa Bárbara do Pará, 2024).

O Departamento de apoio ao estudante, tem como instância representativa a Ouvidoria, cujas competências foram determinadas pela lei nº 210 de 28 de dezembro de 2017, as quais incluem:

- I - Recebimento de denúncias, reclamações e representações sobre atos considerados arbitrários, desonestos, indecorosos, ilegais, irregulares ou que violem os direitos individuais ou coletivos, praticados por servidores civis da Administração Pública Municipal direta e indireta e daquelas entidades referidas no art. 1º desta lei;
- II - Receber sugestões de aprimoramento, críticas, elogios e pedidos de informação sobre as atividades da Administração Pública Municipal;
- III - Diligenciar junto às unidades administrativas competentes, para que prestem informações e esclarecimentos a respeito das comunicações mencionadas no inciso anterior;
- IV - Manter o cidadão informado a respeito das averiguações e providências adotadas pelas unidades administrativas, excepcionados os casos em que necessário for o sigilo, garantindo o retorno dessas providências a partir de sua intervenção e dos resultados alcançados;
- V – Elaborar e divulgar relatórios de suas atividades, bem como os serviços da Ouvidoria do Município junto ao público, para conhecimento de seus resultados alcançados;
- VI - Promover a realização de pesquisas, seminários e cursos sobre assuntos relativos ao exercício dos direitos e deveres do cidadão perante a administração pública; e
- VII - Organizar e manter atualizado arquivo da documentação relativa às denúncias, reclamações e sugestões recebidas (Santa Bárbara do Pará, 2024).

Enfim, esses três departamentos supracitados são os responsáveis em dar estrutura e suporte a SEMED de Santa Bárbara do Pará, com objetivo de criar condições favoráveis para

fazer funcionar seu sistema de educação pública, de modo a colocar em prática o Plano Municipal de Educação elaborado para esse município.

Podemos ampliar ainda mais essa discussão, dizendo que o funcionamento das atividades de ensino em Santa Bárbara do Pará é acompanhado e fiscalizado por algumas instâncias que existem nesse município, entre eles o:

- I – Conselho Tutelar;
- II – Conselho Municipal de Assistência Social;
- III – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente;
- IV – Conselho Municipal de Saúde;
- V – Conselho de Alimentação Escolar - CAE;
- VI – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB;
- VII – Conselho Escolar;
- VIII – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Bárbara do Pará e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública – SINTEPP (Santa Bárbara do Pará, 2022, p. 15).

Na lista desses Conselhos, notamos a ausência do Conselho Municipal de Educação – CME, embora a Lei Orgânica municipal de 1993 recomende a instituição do CME, porém, na prática, não existe em Santa Bárbara do Pará.

No ano de 1991 (ano que coincide com a fundação desse município), quando seu perfil da educação pública municipal era marcado pela existência do ensino infantil, com poucas escolas de pouca estrutura, onde apenas 2% de seu corpo docente tinham formação média completa. Com o tempo, o sistema foi agregando mudanças, e com a instituição do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA¹⁷ que, ao lado da SEMED em 1996, reestruturou as escolas, por meio do Projeto de Adequação de Prédios Escolares - PAPE¹⁸, com investimentos na formação dos professores leigos, em convênio com IES, através dos recursos do Fundef, em 2002, o que permitiu o funcionamento do ensino fundamental no município (Castro, 2007).

O início desse processo foi a partir do desmembramento de Benevides, no ano de 1991, quando Santa Bárbara do Pará era anexada. Com isso, esse município ficou apenas com 3 escolas de ensino fundamental (conveniadas ao Estado) e 17 de educação infantil,

¹⁷ Devido às pressões que estavam sendo feitas pelo Governo estadual para que se implantasse a municipalização do ensino no município, foi encomendado a UFPA um estudo sobre as condições do município para que se implantasse o processo de municipalização. O referido estudo constatou que as condições municipais eram inviáveis para implantar o projeto de municipalização do ensino e, por conta disso, a educação de Santa Bárbara do Pará continuou atrelada ao sistema estadual de ensino.

¹⁸ Esse grupo de apoio compreende os seguintes cargos: I - Grupo de Auxiliares de Serviços Gerais (Agente Operacional e Vigia); II - Grupo de Atividades Operacionais (Motoristas); III - Grupo de Auxiliares Administrativos (Auxiliar Administrativo); IV - Grupo de Agentes Administrativos (Agente administrativo e auxiliar de biblioteca); V - Processamento de Dados (operador de computador, programador e técnico em informática); VI - Grupo de Nível Superior (Assistente Social, Psicólogo, Nutricionista e Fonoaudiólogo).

localizadas na parte rural da cidade. É preciso que se explique que a distância entre as localidades e a falta de transporte exigiu que o poder público municipal ofertasse escolas em todos os espaços, onde o contingente populacional era significativo. Do total de 17 escolas, três unidades estavam situadas na área urbana e as demais estavam na área rural de Santa Bárbara do Pará.

No primeiro governo municipal (1993 a 1996), foi criada a SEMED de Santa Bárbara do Pará, que começou a funcionar em uma pequena sala, em condições físicas e pedagógicas limitadas, o corpo docente era composto 50% dos professores com o 2º Grau em magistério, 2% com estudos adicionais e 48% de leigos em sua grande maioria apenas com as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Nesse governo, o processo foi tão incipiente, que a equipe pedagógica foi formada apenas por quatro professores, todos com ensino médio em magistério, sendo que cada um assumiu uma responsabilidade específica para atendimento das escolas: um professor para a educação infantil, dois para ensino fundamental e outro para ministrar estudos Sociais, História e Geografia (Castro, 2007).

No governo municipal seguinte (1997 a 2000), foi posto como prioridade o investimento na formação dos professores leigos para o atendimento do ensino fundamental nos 17 estabelecimentos de ensino municipal, pois até então só ofereciam educação infantil. Outro marco na educação foi a retomada do programa Fundescola, por meio dos seguintes projetos: Projeto de Adequação de Prédios Escolares, responsável pela adequação de prédios escolares; o PDE, que atendeu inicialmente uma escola municipal e duas estaduais; e a Escola Ativa, que foi implantada em nove escolas, com metodologia específica para classes multisseriadas de zona rural. No final desse governo, o ensino fundamental era oferecido em todas as 17 escolas, onde cada localidade contava com uma escola para atender a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (Castro, 2007).

Em 2002, o governo municipal fez convênio com a Universidade Federal do Pará - UFPÁ¹⁹ e a Universidade da Amazônia (UNAMA). A parceria com essa última teve objetivo de oferecer o curso de Pedagogia aos professores da rede que ainda não tinham o ensino superior e para isso contou com os recursos do Fundef. Seu resultado, no início de 2005, foi favorável para a educação de Santa Bárbara do Pará, visto que, esse município passou a contar com um contingente considerável de professores habilitados em nível superior (Castro, 2007).

No governo municipal do período de 2001 a 2004, foi elaborado o Plano Estratégico

¹⁹ Além dos cargos que constam nesse quadro, também deveriam ser selecionados por esse Edital outros cargos para a rede municipal de educação de nível superior como Psicólogo, nutricionista, assistente social e fonoaudiólogo; e de nível técnico e operacional, como: Merendeira escolar, motorista, servente, vigia, Agente administrativo, entre outros.

de Ação, a partir do qual as secretarias elaboraram seus respectivos planejamentos estratégicos. A partir desses planos, a SEMED elaborou seu primeiro Planejamento Estratégico para a educação municipal, a partir dos seguintes eixos:

- I - Garantia do acesso e permanência na escola;
- II - Sucesso escolar;
- III - Gestão democrática;
- IV - Valorização dos profissionais da educação e;
- V - Cultura, esporte e lazer para a cidadania (Castro, 2007, p. 49).

Esse Plano demarcou a educação municipal, por buscar uma “Educação de qualidade para todos”, cuja proposta foi apresentada no III Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação, promovido pelo Fundescola/Ministério da Educação/Banco Mundial realizado em Belém do Pará, no período de 18 a 21 de junho de 2001

A SEMED de Santa Barbara do Pará realiza o planejamento, a coordenação, e a execução de atividades relativas à educação infantil e ao ensino fundamenta e suas modalidades da rede municipal, competindo-lhe dentre outras atribuições:

- I - Administrar e supervisionar as atividades escolares;
 - II - executar a política de merenda escolar;
 - III - planejar e executar as atividades de formação e reciclagem de profissionais do ensino, especialistas em educação e demais servidores da área;
 - IV - planejar e executar programas de assistência ao educando;
 - V - Promover campanhas de estímulo ao aprimoramento do educando através de gincanas, filmes e excursões;
 - VI - elaborar planos, programas e projetos de educação, em articulação com os órgãos de outras esferas de governo;
 - VII - elaborar e supervisionar a grade curricular do ensino municipal, observadas as normas legais;
 - VIII - organizar programas especiais de alfabetização e de formação profissional;
 - e
 - IX - apoiar e incentivar instituições, grupos e movimentos culturais locais
- (Santa Barbara do Pará, 2010).

Portanto, à SEMED cabe garantir o acesso à educação, promover a capacitação de professores, executar os recursos educacionais, supervisionar o currículo escolar e as práticas de ensino, viabilizar pessoal para compor o quadro de corpo docente (Santa Barbara do Pará, 2010).

A análise dos dados da educação municipal permitiu destacar alguns avanços para o sistema educacional de Santa Barbara do Pará, quanto aos estabelecimentos de ensino, conforme a tabela 15, seguinte.

Tabela 15 – Santa Bárbara do Pará: estabelecimentos de ensino na rede municipal (2007/2020)

Faixas de ensino	2007	2020	Evolução (2007-2020)
------------------	------	------	----------------------

Pré-escola	16	20	25%
Ens. Fundamental	17	21	23%
Total	33	41	24%

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. Elaboração da autora.

No ano de 2007, a rede de ensino de Santa Bárbara do Pará contava com 16 estabelecimentos de Pré-escola e, no ano de 2020, esse indicador se elevou para 20 escolas, proporcional a um aumento de 25% nas unidades dessa faixa de ensino. No ensino fundamental, em 2007, o município contava com 17 unidades de ensino, elevando-se, no ano de 2020, para 21 estabelecimentos, o que correspondeu a um aumento de 23%. No total (Pré-escola e ensino fundamental), o município contava com 33 escolas em 2007 e passou para 41 unidades em 2020, indicando um crescimento de 24%.

No período analisado (2007-2020), a rede de Ensino de Santa Bárbara do Pará não conta com instituições de ensino federais e particulares, predominando as unidades de ensino municipal (ensino Pré-Escolar, Ensino Infantil e Fundamental), seguido por algumas escolas estaduais.

Interessa também avaliar a quantidade de professores, distribuída por faixa de ensino na rede municipal de educação do município de Santa Bárbara do Pará, conforme a tabela 16, seguinte.

Tabela 16 – Santa Bárbara do Pará: quantidade de professores (2007, 2010, 2015, 2020)

Etapas	2007	2010	2015	2020
Ed. infantil	45	30	32	35
Ens. Fund.	81	107	98	92
Total	126	137	130	127

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Elaboração da autora

No ano-base de 2007, a rede de ensino de Santa Bárbara do Pará contava com um total de 126 professores, distribuídos na educação infantil (45) e no ensino fundamental (81); no ano de 2010, o total de docentes aumenta para 137, sendo a maioria (107) lecionando no ensino fundamental, seguido pela educação infantil (30); no ano de 2015, a quantidade de professores reduz para 130 e diminui mais ainda no último período de 2020 para um total de 127 professores, alocados na educação infantil (35) e no ensino fundamental (92).

A tabela analisada mostra que os professores de Santa Bárbara do Pará se concentram no ensino fundamental. Portanto, uma das concretizações significativas na educação de Santa Bárbara do Pará foi à composição do corpo de professores na rede municipal de ensino público, com formação superior, sendo isso firmado com último concurso do ano de 2019,

cujos aprovados ingressaram no serviço do magistério no ano seguinte de 2020. Porém, não se constata uma evolução significativa do quadro docente municipal, pois no ano de 2007 existia 126 professores e em 2020, o corpo docente representa 127 professores, uma diferença apenas de um docente.

A Educação Infantil abrange crianças de 0 a 5 anos de idade, segundo a LDB. No que diz respeito à creche e à pré-escola, podemos ver como se concretizaram as matrículas em Santa Bárbara do Pará para o período de 2007-2022, de acordo com o INEP, como mostra a tabela 17, a seguir.

Tabela 17 – Matrículas em Creches e Pré-Escolas na rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022)

Matrículas na rede municipal de Santa Bárbara do Pará		
Ano	Creche	Pré-Escola
2007	-	1.113
2010	-	701
2013	78	783
2016	170	673
2019	302	692
2022	408	623

Fonte: Sinopses/INEP

A análise da evolução das matrículas na Educação Infantil, no município de Santa Bárbara do Pará, entre os anos de 2007 e 2022, evidencia dinâmicas distintas para as etapas de creche e pré-escola, revelando transformações nas políticas e práticas de atendimento à primeira infância.

No que se refere à creche, observa-se que, em 2007 e 2010, não havia registros de matrículas na rede municipal. A partir de 2013, verifica-se a incorporação dessa etapa educacional, com 78 crianças matriculadas em 2007 e 408 em 2022. Esse crescimento expressivo (330%) na ampliação das matrículas pode ter sido impulsionado por políticas públicas de universalização da Educação Infantil e pela necessidade do cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a expansão do atendimento em creches.

Por outro lado, a pré-escola apresenta trajetória inversa. Em 2007, contabilizavam-se 1.113 matrículas, número que sofreu redução significativa em 2022 com 623 matrículas observando-se 44,0% no período. Essa tendência de queda pode estar associada à reorganização da rede de ensino, à transferência de parte da demanda para a rede privada ou

conveniada, ou ainda à adequação das idades de matrícula em função da legislação que, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 previu a ampliação do ensino fundamental para 9 anos e antecipou a entrada de alunos nessa etapa da educação básica.

Para o Ensino Fundamental I, ou anos iniciais do Fundamental, a faixa requerida é de 6 a 10 anos de idade. As matrículas nessa etapa da educação básica na rede municipal de Santa Bárbara do Pará são apresentadas na tabela 18, a seguir:

Tabela 18 – Matrículas nos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022)

Matrículas na rede municipal de Santa Bárbara do Pará			
Ano	Anos Iniciais do Fundamental		
	Urbana	Rural	Total
2007	848	1.165	2.013
2010	1.081	1.126	2.207
2013	1.223	1.021	2.244
2016	1.224	1.020	2.244
2019	1.154	1.032	2.186
2022	1.031	834	1.865

Fonte: Sinopses/INEP

A evolução das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Santa Bárbara do Pará, entre 2007 e 2022, revela variações que refletem tanto mudanças demográficas quanto possíveis reorganizações no atendimento educacional, considerando as áreas urbana e rural. Contudo, há redução de 2.013 para 1.865 nas matrículas de 7,3%.

Em 2007, o município registrava 2.013 matrículas, distribuídas entre 848 na zona urbana e 1.165 na zona rural. Ao longo dos anos seguintes, observa-se crescimento no total de matrículas até 2013, quando se atingiu 2.244 estudantes (1.223 na área urbana e 1.021 na rural). Esse patamar manteve-se estável até 2016, sinalizando certa estabilidade na oferta e na demanda. A partir de 2019, inicia-se uma tendência de queda, com redução para 2.186 matrículas, sendo 1.154 na zona urbana e 1.032 na rural. Essa diminuição se intensifica em 2022, quando o total cai para 1.865, representando uma perda de 379 matrículas em relação a 2016. Nesse período, a redução é mais acentuada na área rural (queda de 186 estudantes) do que na urbana (redução de 193 matrículas), o que pode indicar fatores como o deslocamento populacional para centros urbanos, diminuição da taxa de natalidade ou fechamento/reorganização de turmas em localidades de menor densidade populacional.

Outro aspecto a considerar é que a redução nas matrículas pode estar associada à

migração de parte dos estudantes para redes estadual ou privada, bem como a possíveis movimentos migratórios internos ou externos ao município. Além disso, políticas de nucleação escolar e transporte de estudantes da zona rural para escolas urbanas, embora possam otimizar recursos, tendem a impactar diretamente a matrícula nas unidades rurais.

De modo geral, os dados apontam para uma expansão inicial, seguida de estabilidade e, posteriormente, de retração no número de estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse cenário reforça a importância de investigações complementares sobre a permanência escolar, a qualidade do ensino e o impacto das políticas educacionais e demográficas no município, especialmente no contexto da zona rural, que historicamente enfrenta maiores desafios de acesso e permanência.

Vejamos como esses números se refletem ou não no quantitativo de estabelecimentos de ensino no município de Santa Bárbara do Pará, de acordo com os dados do INEP, no período pesquisado, como segue na tabela 19, abaixo.

Tabela 19 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022)

Estabelecimentos de ensino da rede municipal de Santa Bárbara do Pará			
Ano	Urbana	Rural	Total
2007	5	12	17
2010	5	13	18
2013	7	12	19
2016	7	12	19
2019	8	14	22
2022	8	13	21

Fonte: Sinopses/INEP

A evolução do número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de Santa Bárbara do Pará, no período de 2007 a 2022, revela um quadro de expansão. Em 2007, o município contava com 17 unidades escolares, sendo 5 localizadas na zona urbana e 12 na zona rural. Entre 2007 e 2010, houve acréscimo de apenas uma escola, na área rural, totalizando 18 estabelecimentos. O período de 2010 a 2013 registra um crescimento mais expressivo na zona urbana, que passou de 5 para 7 escolas, enquanto a zona rural sofreu redução de uma unidade, mantendo o total em 19. Essa redistribuição sugere um processo de atendimento à crescente demanda urbana, possivelmente associado à migração populacional e à concentração de serviços educacionais em áreas de maior densidade demográfica.

Entre 2013 e 2016, o quadro permaneceu estável, sem alteração no número de escolas.

Contudo, entre 2016 e 2019, houve expansão simultânea nas zonas urbana e rural, com acréscimo de uma escola em cada, alcançando o maior total do período (22 estabelecimentos). Já no intervalo de 2019 a 2022, registra-se leve retração, com fechamento de uma unidade rural, resultando em 21 escolas. Essa redução, embora pequena, pode estar relacionada a processos de nucleação escolar ou à diminuição do número de matrículas em áreas menos povoadas.

De forma geral, o crescimento moderado do número de estabelecimentos, especialmente na área urbana, acompanha o aumento da oferta de Educação Infantil observado no período, enquanto a oscilação na zona rural reflete transformações demográficas e organizacionais da rede.

E o número de professores de Santa Bárbara do Pará, como se apresenta? Vejamos os dados do INEP, como segue na tabela 20, abaixo.

Tabela 20 – Número de docentes da rede municipal de Santa Bárbara do Pará (2007-2022)

Docentes da rede municipal de Santa Bárbara do Pará			
Ano	Urbana	Rural	Total
2007	47	90	137
2010	62	81	143
2013	83	77	160
2016	81	69	150
2019	83	74	157
2022	193	94	287

Fonte: Sinopses/INEP 287

A evolução do quadro docente da rede municipal de Santa Bárbara do Pará, no período de 2007 a 2022, revela um crescimento significativo, principalmente no último período, embora marcado por oscilações. Em 2007, o município contava com 137 professores, sendo a maioria alocada na zona rural (90), o que refletia a maior dispersão geográfica das escolas e a necessidade de atender comunidades afastadas.

Entre 2007 e 2010, o número total de docentes apresentou crescimento moderado, passando para 143, com aumento mais expressivo na zona urbana (de 47 para 62 professores), enquanto a área rural sofreu redução (de 90 para 81). Essa inversão parcial do quadro indica um movimento de redistribuição do corpo docente, possivelmente vinculado à expansão da oferta urbana e à reorganização do atendimento rural.

O período de 2010 a 2013 marcou o maior aumento na década inicial analisada, atingindo 160 professores. O crescimento concentrou-se na zona urbana (83 docentes),

enquanto a zona rural continuou em queda (77), sugerindo um deslocamento do eixo de atendimento para áreas mais populosas.

Entre 2013 e 2016, houve redução do total para 150 docentes, resultado da diminuição no quadro rural (69), não compensada pela pequena queda no número urbano (81). Tal retração pode estar associada a políticas de nucleação escolar e à queda de matrículas em determinadas localidades.

O intervalo 2016-2019 apresentou recuperação parcial, com aumento para 157 professores, puxado pela elevação no contingente rural (74) e estabilidade na zona urbana (83).

O crescimento mais expressivo ocorreu entre 2019 e 2022, quando o total de docentes alcançou 287, um salto de 82,8% em relação ao ano anterior. Essa expansão teve mais evidência na zona urbana (193) e menos na rural (94), mantendo assim o padrão de crescimento de professores, tanto na cidade, como no campo, pois esse último indicador supera a quantidade de professores nas escolas rurais do ano de 2007 (90 docentes).

Tal aumento pode estar relacionado à ampliação de turmas, ao cumprimento de políticas de valorização e à exigência de atendimento especializado, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também é interessante saber a faixa etária dos professores que integram a rede, como segue na tabela 21, abaixo.

Tabela 21 – Santa Bárbara do Pará: Número de docentes por faixa etária (2007-2022)

Número de Docentes da Educação Básica																
Ano	Sexo e Faixa Etária															
	Feminino								Masculino							
	Total	Até 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	60 anos ou mais	Total	Até 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	60 anos ou mais
2007	180	6	39	80	42	10	3	-	39	2	5	18	7	3	4	-
2010	188	8	22	83	61	6	6	2	31	-	6	15	9	1	-	-
2013	192	6	12	81	76	9	8	-	50	-	8	21	14	4	-	3
2016	177	3	12	66	77	12	4	3	45	1	5	16	15	2	3	3
2019	179	4	17	49	87	18	2	2	54	1	3	17	21	5	6	1
2022	211	5	22	79	76	21	8	-	76	-	5	27	27	7	7	3

Fonte: Sinopses/INEP

O levantamento revela que, ao longo de todo o período, a docência na Educação Básica no município manteve-se predominantemente feminina, embora com um crescimento

relevante do número de homens nos últimos anos.

Em 2007, havia 180 mulheres e 39 homens na rede. A maior concentração feminina estava na faixa de 30 a 39 anos (80 professoras) e 40 a 49 anos (42), enquanto no grupo masculino predominavam as idades de 30 a 39 anos (18) e 40 a 49 anos (7).

Em 2010, o contingente feminino cresceu levemente para 188, com destaque para o aumento na faixa de 40 a 49 anos (61 professoras), sinalizando um envelhecimento gradual do quadro. Já o número de homens caiu para 31, com redução nas idades iniciais e ausência de docentes de 55 anos ou mais.

Em 2013, houve estabilidade entre as mulheres (192), mas aumento expressivo entre os homens (50). Observa-se um crescimento masculino nas faixas de 30 a 39 anos (21) e 40 a 49 anos (14), indicando entrada ou permanência de profissionais em idade intermediária.

No triênio seguinte, verificou-se queda no número de mulheres (177) e homens (45). A participação feminina manteve-se elevada nas faixas de 40 a 49 anos e 30 a 39 anos, enquanto no masculino o equilíbrio maior foi entre essas mesmas idades.

O ano de 2019 praticamente manteve o número de mulheres (179), mas apresentou novo crescimento do quadro masculino (54). Entre as professoras, ampliou-se a concentração em 40 a 49 anos (87), reforçando o envelhecimento do corpo docente. Entre os homens, essa faixa etária também cresceu (21), acompanhada por aumento nas idades acima de 50 anos.

O salto mais expressivo ocorreu em 2022, quando o número de mulheres alcançou 211 e o de homens, 76 — o maior patamar da série. Nas mulheres, embora a faixa 40 a 49 anos continue numerosa (76), houve crescimento significativo na faixa 30 a 39 anos (79), sugerindo renovação parcial do quadro. Entre os homens, o aumento foi consistente em praticamente todas as idades, com destaque para 30 a 39 anos (27) e 40 a 49 anos (27).

De forma geral, a análise evidencia a predominância feminina na docência, mas com avanço da participação masculina, sobretudo após 2013. A tabela também mostra o envelhecimento do corpo docente, mais acentuado entre 2010 e 2019, com aumento de professores acima de 40 anos. Não obstante, a renovação parcial a partir de 2022, com crescimento das faixas etárias intermediárias (30 a 39 anos), o que pode estar relacionado a concursos públicos ou reposição de aposentadorias. Mostra também a baixa presença de jovens até 24 anos, o que indica possível dificuldade de atração de novos profissionais recém-formados para a Educação Básica.

E qual é a formação dos professores de Santa Bárbara do Pará? Veremos agora na tabela 22, a seguir.

Tabela 22 – Santa Bárbara do Pará: Número de Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica (2007-2022)

Ano	Número de Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica,				
	Fundamental	Ensino Médio	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Total
2007	2	136	80	1	219
2010	-	128	87	4	219
2013	-	111	127	4	242
2016	-	109	110	3	222
2019	-	39	186	8	233
2022	1	26	258	2	287

Fonte: Sinopses/INEP

A análise dos dados referentes ao número de docentes da educação básica, por nível de escolaridade e formação acadêmica, no município de Santa Bárbara do Pará entre 2007 e 2022, evidencia um processo consistente de elevação da titulação dos profissionais. Em 2007, predominava a formação em nível médio (136 docentes), seguida de graduação com licenciatura (80) e casos residuais de graduação sem licenciatura (1) e ensino fundamental (2). Ao longo dos anos seguintes, observa-se um declínio acentuado no número de professores com apenas ensino médio, que cai de 136 (2007) para 26 (2022), e a virtual extinção de docentes com escolaridade fundamental.

Paralelamente, há um crescimento expressivo no número de professores com graduação e licenciatura, que passa de 80 (2007) para 258 (2022), representando mais de 90% do total de docentes nesse último ano. Embora ainda existam casos de graduação sem licenciatura, seu volume se mantém residual ao longo da série, variando entre 1 e 8 docentes.

Essa trajetória revela o impacto de políticas nacionais e locais de valorização e qualificação docente, alinhadas às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem a formação em nível superior como requisito para o magistério na educação básica. O aumento do contingente de professores com licenciatura indica não apenas a adequação legal, mas também a potencial melhoria da qualidade pedagógica, considerando que a formação específica é um dos fatores associados à eficácia do ensino.

A seguir, pode ser verificado quantos professores, neste período, realizaram cursos de Pós-Graduação, considerando o total de professores com graduação da tabela anterior, como mostra a tabela 23, abaixo.

Tabela 23 – Santa Bárbara do Pará: Número de Docentes da Educação Básica, com Pós-Graduação (2007-2022)

Ano	Número de Docentes da Educação Básica, com Pós-Graduação			
	Pós-Graduação			
	Prof. c/graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	81	16	-	-
2010	91	12	1	-
2013	131	21	2	-
2016	113	15	1	1
2019	194	31	4	1
2022	258	114	11	1

Fonte: Sinopses/INEP

Entre 2007 e 2022, o número de docentes da Educação Básica de Santa Bárbara do Pará com graduação cresceu de forma contínua, passando de 81 para 258 profissionais. Dentro desse grupo, observa-se uma evolução significativa na busca por formação em nível de pós-graduação.

Em 2007, apenas 16 docentes possuíam especialização e não havia registros de mestres ou doutores. Até 2010, embora o total de graduados tenha aumentado para 91, o número de especialistas caiu para 12, surgindo o primeiro mestre registrado.

A partir de 2013, o crescimento foi gradual, com 21 especialistas, 2 mestres e ainda ausência de doutores. Em 2016, o número de especialistas voltou a cair para 15, mas ocorreu o primeiro registro de doutorado, ainda que isolado.

O salto mais expressivo ocorreu a partir de 2019, quando os especialistas chegaram a 31, acompanhados de 4 mestres e 1 doutor. Porém, foi em 2022 que se verificou a maior transformação: 114 docentes com especialização (mais que triplo em relação a 2019), 11 mestres e 1 doutor, indicando um fortalecimento robusto da qualificação docente no município.

De modo geral, os dados revelam que embora o crescimento dos títulos de mestrado e doutorado tenha sido mais lento, houve forte expansão da especialização *lato sensu*, o que sugere políticas e incentivos recentes voltados à formação continuada, especialmente na última década.

3.3 Financiamento da educação municipal de Santa Bárbara do Pará

Neste item, discute-se o financiamento da educação no município de Santa Bárbara do Pará, na perspectiva de situar a capacidade desse município de manutenção e desenvolvimento do ensino e, sobretudo, suas condições objetivas de valorizar o professor do

ponto de vista da carreira e da remuneração.

Conforme visto anteriormente, o município de Santa Bárbara do Pará tem como principal fonte de recursos para a viabilização dos gastos públicos, os recursos de transferências intergovernamentais, no caso, os recebidos do Estado e da União, que representam mais de 90%. Mas qual o volume desses recursos arrecadados e transferidos no período analisado? Qual o percentual dos recursos de impostos próprios e transferidos são gastos com despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)? Esses percentuais são compatíveis com o mínimo definido na legislação federal? Qual a proporcionalidade dos gastos com a função educação, considerando o total da arrecadação municipal? Qual a proporção de recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007 a 2020) em relação aos gastos com a função Educação? Para avaliarmos o financiamento da educação e respondermos essas questões em relação ao município de Santa Bárbara do Pará recorreremos aos dados disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). A tabela 24, seguinte, traz os dados sobre a arrecadação total do município, que envolve todos os recursos recebidos pelo ente municipal; as despesas com a função educação, que totaliza todos os gastos realizados pelo município com a educação; a receita total do Fundeb e os percentuais de gastos com MDE em Santa Bárbara do Pará de 2007 a 2020.

Tabela 24 – Santa Bárbara do Pará: Relação entre Arrecadação Total do município, as Despesas com a Função Educação a Receita do Fundeb e o % aplicado em MDE (2007 – 2020)

Ano	Arrecadação total do município (A)	Despesas com a Função educação (B)	Receita Recebida do Fundeb (C)	(B/A)	(C/B)	% MDE
2007	9.833.930,24	3.595.147,30	2.527.245,00	36,5	70,2	30,44
2010	16.068.706,55	5.987.004,24	4.689.990,89	37,2	78,3	25,09
2013	24.676.615,34	9.773.000,89	7.153.559,86	39,4	73,1	25,26
2015	29.637.332,46	14.007.615,04	10.261.097,79	47,2	73,2	25,69
2018	36.265.982,08	13.639.407,33	10.912.995,66	37,6	80,0	25,32
2020	46.087.539,51	15.432.421,64	12.527.051,78	33,4	81,1	22,93

Fonte: SIOPE

No ano-base de 2007, a Despesa com a Função educação (R\$ 3.595.147,30) em relação à Arrecadação total do município (R\$ 9.833.930,24) representou 36,5%; nos demais anos da série histórica verificada, o percentual variou de no mínimo 33,4% (2020) a 47,2% (2015), o que significa que em 2015, o volume de recursos da educação representou quase a metade do total dos recursos arrecadados pelo município.

Em 2007, a Receita Recebida do Fundeb (R\$ 2.527.245,00) em relação ao total de

gastos com a Função educação (R\$ 3.595.147,30) representou 70,20% dos gastos com educação. Nos anos subsequentes, esses percentuais foram ainda mais significativos, variando de no mínimo 73,1% (2013) ao máximo de 81,1% (2020). Nesse aspecto, verifica-se a centralidade assumida pelo Fundeb nos gastos com a educação, pois ele representa muito mais que a metade dos recursos aplicados nessa função. Isso significa que grande parte dos recursos municipais aplicados em educação são oriundos do Fundeb.

Quanto ao dever de aplicação de pelo menos 25% dos recursos de impostos em MDE previstos constitucionalmente, o poder público de Santa Bárbara do Pará cumpriu o previsto, exceto em 2020, quando foram aplicados apenas 22, 9%, portanto abaixo do mínimo recomendado de 25,0%. No entanto, o ano de 2020 foi assolado pela Covid 19 e todas as regras de execução financeira foram flexibilizadas dado o estado de calamidade pública declarado pelo governo federal, o que anula qualquer possibilidade de penalidade a ser imputada ao município pelo descumprimento dessa regra constitucional naquele ano.

Dada a centralidade do Fundeb para o financiamento da educação municipal, é importante que possamos verificar a composição do Fundeb de Santa Barbara do Pará. Antes, porém, é importante destacar que o Pará, por sua condição de pobreza, é um dos Estados que desde o Fundef (1997-2006), quando se deu início à política de fundos, vem recebendo Complementação da União. Em consequência, grande maioria de seus municípios também continuam recebendo a Complementação da União na vigência do Fundeb. Além disso, pela dinâmica redistributiva intergovernamental implementada por essa política, boa parte dos recursos estaduais também são transferidos aos municípios a depender do número de matrículas, indexador do repasse dos recursos.

Dessa forma, os recursos para compor o Fundeb de Santa Bárbara do Pará, foram avaliados para os anos de 2007, 2010, 2013, 2015, 2018 e 2020, conforme a tabela 25, seguinte:

Tabela 25 – Santa Bárbara do Pará: Composição da receita do Fundeb (2007 – 2020)

Ano	Receita Recebida do Fundeb (A)	Receita Destinada ao Fundeb pelo Mun. (20%) (B)	Diferença (A-B)	Resultado líquido* das Transferências do Fundeb (C)	(B/A) %
2007	2.527.245,00	974.123,43	1.553.121,57	876.376,57	159,43%
2010	4.689.990,89	1.884.643,54	2.805.347,35	1.257.666,54	148,85%
2013	7.153.559,86	2.649.381,47	4.504.178,39	1.662.629,57	170,00%
2015	10.261.097,79	3.088.205,09	7.172.892,70	2.653.883,68	232,26%
2018	10.912.995,66	3.504.417,72	7.408.577,94	2.541.114,24	211,40%
2020	12.527.051,78	3.934.842,43	8.592.209,35	3.453.748,41	218,36%

Fonte: SIOPE.

Nota: O resultado líquido das transferências, representa o valor dos repasses recebidos no âmbito do próprio estado, oriundos de outros municípios ou do Estado, em decorrência do número de matrículas da rede municipal.

No ano de 2007, a receita municipal recebida do Fundeb foi de R\$ 2.527.245,00, sendo que o município contribuiu com o fundo com o valor de R\$ 974.123,43, o que gerou uma diferença recebida de R\$ 1.553.121,57, ou seja, uma diferença de 159,4% de recursos a mais, composto pelos valores redistribuídos no âmbito do estado e pela Complementação da União. O resultado líquido das transferências correspondeu a R\$ 876.376,57, ou seja, 56,4% da diferença recebida de R\$ 1.553.121,57 o que significa que mais da metade dela tem origem no próprio estado. A diferença entre a contribuição ao Fundeb e o valor recebido do Fundeb ao longo do período só fez aumentar ao longo da série histórica verificada. Em termos relativos, o ano de 2015 se destaca como o ano em que o município recebeu o maior percentual de recursos oriundo de outras esferas governamentais, que representou 232,26% a mais em relação a sua contribuição. Mas em termos absolutos, o ano de 2020 trouxe o maior valor a mais, que correspondeu a R\$ 8.592.209,35. Isso significa que o município de Santa Bárbara do Pará teria muitas dificuldades para manter o ensino e valorizar seus professores, caso não existisse a política de fundos. No ano de 2020, por exemplo, o município teria que sobreviver com R\$ 3.934.842,43. No entanto, com o efeito redistributivo do Fundeb, ele recebeu R\$8.592.209,35 a mais, ou seja, passou a contar com o total de R\$12.527.051,78, valor bem superior ao que teria originalmente, caso não existisse o Fundeb. Nessas condições, aumentam as possibilidades de valorizar o professor, visto que parte dos recursos do Fundeb devem ser comprometidos com a remuneração dos profissionais da educação. Contudo, de modo tardio, apenas em 2018 foi tornado oficial a gestão dos recursos educacionais pelo titular da secretaria municipal de educação por meio da Lei nº 214/2018, de 11 de julho de 2018 que cria o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb municipal e determina em seu art. 3º que “O ordenador de despesas do Fundo é o Secretário Municipal de Educação”. Portanto, iniciativas de valorização docente, dada a autonomia municipal, também depende da política desenvolvida em âmbito local. Nesse sentido, a política de valorização dos profissionais da educação desenvolvida pela rede municipal será vista a seguir.

3.4 Política de valorização dos profissionais da educação de Santa Bárbara do Pará

A política de valorização do professor em Santa Bárbara do Pará tem seus fundamentos na legislação municipal e no Plano Municipal de Educação. A Lei Orgânica de dezembro de 1993 que, na Seção IV, que trata da Educação, define no art. 166 que o

Município organizará e manterá sistema de ensino próprio [...]respeitadas as diretrizes e as bases fixadas pela legislação Estadual, observando as seguintes instâncias:

- I – São órgãos normativos e fiscalizadores do Sistema Municipal de Ensino nos termos da Lei;
- II – O Conselho Municipal de Educação, com um membro nato, por um representante da Câmara Municipal majoritariamente, por membros eleitos da sociedade civil, entidades sindicais, profissionais e econômicos da educação e estudantes, cabendo-lhe as devidas competências; e
- III - Os Conselhos escolares são órgãos de aconselhamento, controle, fiscalização e avaliação do Sistema de Ensino, ao nível de cada estabelecimento escolar público, ou naquele que o Poder Público Municipal, receba auxílio financeiro, ou bolsas, constituindo-se crime de responsabilidade (Santa Bárbara do Pará, 1993, p. 23).

A lei orgânica municipal traz a valorização dos profissionais do ensino como um de seus princípios no artigo 164, onde se lê:

Art. 164. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

- V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma do Estatuto do Magistério, o plano de carreira para o Magistério, com piso salarial profissional, e ingresso no Magistério Público, exclusivamente por concurso público de provas e títulos, e regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Município (Santa Bárbara do Pará, 1993).

Portanto, a lei orgânica municipal além de mencionar o princípio da valorização dos profissionais do ensino como princípio, também sinaliza formas de dar materialidade a ele por meio de estatuto, do Plano de Carreira, de Piso salarial profissional e de concurso público como forma de valorizar o professor.

Para dar cumprimento a esses princípios, em 2010 foi aprovada a Lei nº 126, de 12 de março de 2010, que instituiu o primeiro PCCR para o magistério público do município de Santa Bárbara do Pará, cujo estudo será mais aprofundado no Capítulo IV deste trabalho.

O primeiro Plano Municipal de Educação - PME de Santa Bárbara do Pará foi instituído pela Lei nº.187, de 19 de junho de 2015, com vigência decenal (2015-2025). A elaboração do segundo PME passou pela V Conferência Municipal de Educação de Santa Bárbara do Pará – V COMESBP 2022, etapa preparatória para a IV Conferência Estadual de Educação (CONEE) e para a Conferência Nacional de Educação – CONAE e Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, realizadas em 2022. Como resultado, no dia 11 de março de 2022, a V COMESBEP instituiu o segundo PME de Santa Bárbara do Pará, com vigência decenal (2023-2033), como se fosse uma extensão do primeiro PME, porém com ajustes e aprimoramentos.

Assim, o atual PME de Santa Bárbara do Pará (2023 – 2033) também traz como tema

a valorização dos professores em um de seus 10 eixos, o eixo IX, onde se lê: “Formação, carreira, valorização e remuneração dos profissionais da educação” com a formulação de quatro metas (Metas 15, 16, 17 e 18) que expressam o comprometimento com a valorização dos professores. Em relação à remuneração docente, a Meta 17 se propõe a “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME”. A estratégia 17.8 se refere ao cumprimento do PSPN quando define; “Implementar, em âmbito municipal, o Plano de Carreira para os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar”.

Em relação ao Plano de Carreira, a estratégia 18.1 do PME se propõe a “Revisar de três em três anos o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal - PCR, com a participação da categoria, do Executivo e do Legislativo, fundamentado na legislação vigente”. E a Estratégia 18.5 tem como objetivo “Implantar plano de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnicas e administrativas e respectivos níveis de remuneração da Rede Municipal de Ensino”.

Portanto, o PME sinaliza a possibilidade de equiparação da remuneração docente com a de outros profissionais de nível superior, a criação de Plano de carreira para os não docentes, a criação de acompanhamento e monitoramento do PCCR municipal além de pagamento do PSPN. Isso nos dá pistas de que esses direitos não estavam (ou ainda não estão) sendo cumpridos até o ano de 2022 quando da elaboração do PME.

Mas como tem se processado a luta pela elaboração de políticas de valorização dos profissionais da educação nesse município? Os professores possuem organizações sindicais? O próximo item trata desse tema.

3.4.1 A luta pela valorização dos professores municipais de Santa Bárbara do Pará e o papel do SINTEPP

O sindicato, como instrumento político, tem histórico na defesa dos direitos dos professores do magistério público, pois, segundo Monlevade (2000), as conquistas profissionais e sociais são frutos do movimento político-sindical dos profissionais da educação básica, principalmente a partir da redemocratização brasileira da década de 1980. A

organização sindical requer a articulação dos professores em torno de suas demandas, exige a mobilização por uma política que valorize esse trabalhador.

A Constituição Federal de 1988 garante ao servidor público civil o direito à livre associação sindical e o direito de greve ao servidor público (Gouveia; Ferraz, 2013). Esses dispositivos legais impulsionaram a transformação de antigas associações de trabalhadores em educação em sindicatos trabalhistas. Essa transformação garantiu nova base jurídica, assim como maior regularidade de arrecadação, para as ações políticas e coletivas dos professores. O mais importante, é que “o direito dos professores públicos à filiação e representação sindical foi apenas uma das novas bases institucionais da CF/88 para a valorização profissional docente” (Gouveia; Ferraz, 2013, p. 34). Portanto, as Associações de educadores e de outras classes profissionais, teve maior visibilidade social a partir da CF/88, quando se legalizou a representação sindical docente e, numa perspectiva participativa, abriu amplo leque para a participação de Conselhos que, posteriormente, tornaram-se espaços da ação sindical.

De fato, Aguiar (2009) corrobora que a atuação das entidades sindicais em defesa da educação pública de qualidade e dos interesses de seus profissionais têm exercido papel importantíssimo no debate educacional sobre a formação e valorização do professor na formulação e implementação de políticas públicas. Os sindicatos têm sido interlocutoras legítimas de setores e de instâncias do poder público e da sociedade no que concerne à definição e implementação de políticas de formação e condições de trabalho e salariais, vistas como requisitos imprescindíveis à elevação da qualidade (social) da educação básica no país.

Nessa mesma linha, Previtali e Fagiani (2022), consideram que valorização docente, entre outras demandas dos professores, deve ser compreendida e discutida no âmbito das relações de classe, centradas no sindicato.

A organização sindical em Santa Bárbara do Pará está intrinsecamente ligada ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), visto que se configura como uma das subsedes desse sindicato. O SINTEPP tem suas origens relacionadas às lutas pelo direito à educação organizadas em torno das Associações e posteriormente de uma Federação, conforme relatam Gutierrez, Gemaque e Da Luz (2011):

Um marco na organização dos professores ocorreu em 1979, na “marcha pela educação” ocasião em que, conjuntamente aos movimentos de bairros reivindicavam-se o direito à educação, a salários dignos e à regulamentação da profissão. Neste contexto, a organização docente reivindicava seus direitos e fundava a Associação dos professores do Estado do Pará (APEPA), coordenada por professores e militantes que organizavam as Comissões de Bairros de Belém e associações em municípios do Estado, principalmente os do Baixo Tocantins. Em 1983 esta entidade transformou-se em Federação dos Professores Públicos do Estado

do Pará (FEPPEP) e após a Constituição de 1988, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP). (Gutierrez; Gemaque; Da Luz, 2011, p. 47-48).

O SINTEPP se caracteriza como uma associação sem fins lucrativos, fundada em 23 de outubro de 1984 e que tem como objetivo defender juridicamente os direitos dos profissionais da educação pública no Pará. Ele atua na luta por melhores condições de trabalho, valorização salarial e formação política dos trabalhadores da educação, assim como este sindicato é responsável por organizar manifestações e eventos para fortalecer a categoria dos professores e garantir avanços nas políticas educacionais. Assim, seu principal instrumento de ação é a defesa jurídica e social dos trabalhadores em educação pública, por meio de Ação Civil Pública, buscando contribuir com a valorização docente, na medida em que se faça cumprir os direitos dessa classe profissional (SINTEPP-estadual, 2020). O SINTEPP-estadual se utiliza de mecanismos para articular e apoiar os municípios, atuando de diversas formas. Ele organiza eventos, seminários e plenárias para discutir temas relevantes para a educação pública. Além disso, o sindicato participa de atos unificados em defesa dos servidores públicos estaduais e municipais. O SINTEPP-estadual também conta com subsedes regionais para ajudar a fortalecer a luta dos trabalhadores da educação em diferentes partes do estado (SINTEPP-estadual, 2020).

O sindicato estadual também congrega os professores municipais por meio das subsedes (ou SINTEPP-municipal), organizadas por município, com finalidade estabelecida nos seus respectivos Estatutos, resguardada a sua personalidade jurídica. As subsedes têm órgãos de deliberação, o SINTEPP-municipal, como em Santa Bárbara do Pará, cujos professores se organizam sob sua liderança. Assim, o SINTEPP-municipal visa dar apoio às mobilizações pela valorização dos trabalhadores da educação, com foco na remuneração e carreira, colocando no centro das discussões a política do Fundeb, enquanto provedor do PSPN para o magistério, por impactar nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores da educação pública (SINTEPP-municipal, 2022).

De fato, Gouveia (2024) diz que a atuação dos sindicatos na proteção do trabalhador é de extrema importância, especialmente em um contexto de precarização das relações de trabalho e enfraquecimento dos direitos trabalhistas. Considera que os sindicatos sejam fundamentais para garantir que os trabalhadores tenham voz e representatividade na negociação de suas condições de trabalho, bem como na defesa de seus direitos perante os entes municipais e o estado.

Assim sendo, o SINTEPP-municipal pode questionar a redefinição de aspectos que

permeiam a valorização profissional e social do magistério público, tais como: os tipos de admissão/ingresso na carreira docente, estrutura da carreira docente, movimentação na carreira e na remuneração, composição da jornada de trabalho, incentivo à formação docente continuada, composição da remuneração, e a base e composição para pagamento do vencimento dos docentes da rede pública desse município (SINTEPP-municipal, 2022).

Nesse sentido, o SINTEPP-municipal vem atuando em defesa das causas dos trabalhadores do magistério público de Santa Bárbara do Pará. Tivemos acesso a um documento do sindicato datado de 2022, onde constavam as principais reivindicações que os representantes sindicais discutiram com representantes do governo municipal - Secretária e diretora de educação (SINTEPP-municipal, 2022). Naquele ano, entre as reivindicações, estavam em pauta nove situações atinentes ao Plano de carreira e à remuneração docente, bem como a descrição da situação e de suas possibilidades de resolução ou não, sendo elas:

I - Piso do magistério de 33,24%: segundo o representante da SEMED local, essa reivindicação foi negada, cuja alegação foram as baixas transferências do Fundeb, permitindo um aumento de 10,06% de aumento.

II - Enquadramento de nível: foi negado, pois ainda está em análise e, talvez, o pagamento dependerá da análise nas documentações e do impacto nos cofres do município.

III - Gratificação de interiorização: Não será paga, devido interpretação da lei do PCCR do município, na qual está escrito servidor DESIGNADO, para o reconhecimento do direito deveria estar escrito LOTADO ou que EXERCE.

IV - Direito HP flexível: Entre tantos direitos negados, temos que lidar com a rigidez no cumprimento da HP. Em resposta, a SEMED argumenta que os professores devem cumprir uma HP diária para não levarem trabalho para casa; e o professor não precisa de computador e internet para planejar e organizar suas aulas, pois as escolas possuem livros maravilhosos.

V - 1/6 de férias: pois é algo exclusivo para professor em efetivo exercício em sala de aula. Mas foi pago indevidamente, inclusive para aqueles professores em desvio de função em protocolos, secretarias, RH, entre outros.

VI - Pagamento de 1/6 de férias do ano de 2021 (Foi pago apenas o de 2022);

VII – Novo Concurso Público, devido ao quantitativo de contratos no município;

VIII - Funções gratificadas 100% são direitos de efetivos e Cargos Comissionados 50% é direito de cargo efetivo; e

IX - Prestação de contas e transparência, quanto a lotação de servidores por escola e folha mecanizada. sobre esses quesitos, tendo isso pouca, ou nenhuma, informação por parte do governo municipal (SINTEPP-municipal, 2022).

Portanto, o SINTEPP-municipal vem representando os interesses dos professores do município pesquisado, a partir da efetivação de seus instrumentos de organização e de luta. Por certo, que as conquistas dos professores do magistério público de Santa Barbara do Pará, inclusas nos seus PCCR, conta com a participação do SINTEPP-municipal, pois, além de negociar acordos coletivos, essa entidade luta por melhores condições de trabalho, salários mais justos e direitos afins que constam na legislação, com vista à valorização profissional de todos os docentes e não docentes.

CAPÍTULO IV – A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA BÁRBARA NO CONTEXTO DO FUNDEB E DO PSPN

O objetivo desse capítulo é analisar a carreira e composição da remuneração como componentes da valorização dos professores do magistério público de Santa Bárbara do Pará e avaliar as possíveis implicações (conquistas, avanços e retrocessos) do Fundeb no propósito de propiciar a valorização dos professores da rede pública de ensino municipal.

Do conjunto de normas analisados, destacamos a Lei nº 126, de 12 de março de 2010, que instituiu o primeiro PCCR para o magistério público do município de Santa Bárbara do Pará, visto que as demais leis (Lei nº 216/2018 e a Lei nº 231/2020) foram instituídas apenas para alterar o PCCR/2010. Para tanto, utilizamos os seguintes eixos de análise: estrutura carreira docente; forma de ingresso na carreira; jornada de trabalho e sua composição; incentivo à formação continuada; critérios de movimentação na carreira; composição da remuneração.

As informações derivadas dos documentos-legais, foram organizadas em forma de quadros e gráficos, para facilitar a leitura e a análise, para as quais se utilizou o suporte teórico de autores que discutem a carreira e a remuneração docente.

Para facilitar o entendimento da leitura da carreira, foram tomadas as categorias definidas no PCCR em vigência (Art. 4º da Lei nº 126, de 12 de março de 2010), conforme prescritas no quadro 4, seguinte:

Quadro 4 – Definição das categorias-componentes do PCCR dos professores de Santa Bárbara do Pará

Categorias	Definição
Cargo	É o lugar na organização do serviço público correspondente a um conjunto de atribuições com estipêndio específico, denominação própria, número certo e remuneração pelo poder público, nos termos da lei.
Carreira	É o conjunto de níveis e classes que definem a evolução funcional e remuneratória dos profissionais da educação infantil e ensino fundamental.
Nível	É a hierarquização da carreira segundo o grau de escolaridade ou formação profissional.
Classe	É a posição na carreira, decorrente da avaliação de desempenho, com o correspondente grau crescente de vencimento
Vencimento	É a retribuição básica com valor fixado em lei para o exercício de cargo de Professor Nível Especial, classe "A".
Remuneração	Corresponde ao vencimento relativo ao nível de habilitação e a classe em que se encontra, acrescido das vantagens pecuniárias a que fizer jus o Professor.

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010.

Portanto, são essas categorias, disponibilizadas pela Lei nº 126/2010, que foram utilizadas para nortear a discussão dos elementos que compõem o PCCR dos professores da rede pública de ensino do município de Santa Bárbara do Pará.

4.1 Estrutura da Carreira

A estrutura básica da carreira do magistério público geralmente consiste em uma estrutura linear de progressão ou por posições escalonadas e em condições de mudança de uma posição para outra, cuja organização implica basicamente na distribuição dos cargos efetivos em classes. Desta forma, as classes se constituem em degraus no decorrer da carreira, relacionados ao conjunto de cargos equivalentes em responsabilidades e vencimentos (Abreu; Balzano *et al.*, 2000). Portanto, no geral, a carreira docente se estrutura em cargos, que são distribuídos em níveis escalonados, de acordo com a formação acadêmica, estabelecidos por classes, proporcionais a um referencial salarial para o professor e, assim, sucede a movimentação da carreira desse profissional.

Até a instituição do primeiro PCCR de Santa Bárbara do Pará, em 2010, a rede de ensino público desse município operava apenas com duas categorias funcionais de professor, o Professor Nível I (Nível médio) e o Professor Nível II (Curso Superior). Isso foi constatado por meio do Edital do primeiro concurso público realizado pela prefeitura municipal em 2008 (Edital nº 001/2008) foram ofertadas vagas de professor para esses dois níveis. Essa estrutura de carreira sofreu modificações, a partir da Lei Municipal nº 126/2010, que criou o primeiro PCCR de Santa Bárbara do Pará, conforme o quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Estrutura da carreira dos cargos do magistério efetivo de Santa Bárbara do Pará (2010).

Cargo	Nível	Qualificação	Classes	Área de Atuação
Prof. Nível Especial	Único	Nível médio na modalidade normal (Magistério)	A a J	Educação infantil e de 1º a 4º series do Ensino Fundamental
Professor Nível Superior	1	Nível superior Licenciatura Plena	A a J	Educação infantil e de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental
	2	Nível superior com especialização	A a J	Educação infantil e de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental
	3	Mestrado ou Doutorado	A a J	Educação infantil e de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental
Técnico Pedagógico	1	Nível superior Licenciatura Plena	A a J	Suporte Pedagógico à docência
	2	Nível superior com especialização	A a J	Suporte Pedagógico à docência
	3	Mestrado ou Doutorado	A a J	Suporte Pedagógico à docência

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010.

Se antes a estrutura da carreira do professor era composta por dois cargos funcionais e dois níveis, a partir do PCCR de 2010, o magistério público de Santa Bárbara do Pará passa a

contar com dois cargos (Professor Especial e Professor de Nível Superior) e quatro níveis funcionais conforme a formação: Especial (magistério-curso Normal) Nível 1 (Graduação), Nível 2 (Especialização) e Nível 3 (Pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado). Cada nível comporta 10 (dez) classes de progressão horizontal (A a J). O magistério conta ainda com o cargo de Técnico Pedagógico com os mesmos níveis de formação dos professores (Superior, Especialista e Pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado) e 10 classes de progressão horizontal (A a J). Além dos cargos do magistério, o quadro funcional da educação conta com outros cargos de provimento efetivo “destinado ao apoio logístico das atividades do Magistério Público Municipal” (art. 43)²⁰, que por não constituírem objeto dessa dissertação não foram considerados na análise.

Os níveis de qualificação e posicionamento na classe se refletem no desenvolvimento da carreira trazendo acréscimos de numerários nos vencimentos desses profissionais, isto é, quanto maior é o nível de formação ou de tempo de serviço, maior é a remuneração.

A Lei nº 216, de 16 de julho de 2018 altera a estrutura dos cargos de provimento efetivo do magistério público de Santa Bárbara do Pará e define número de cargos por área de atuação, conforme disposto no quadro 6, seguinte:

Quadro 6 – Estrutura da carreira dos cargos do magistério efetivo de Santa Bárbara do Pará (2018)

Ocupação Funcional	Nível	Qualificação	Área de Atuação	Vagas
Professor Nível Especial	Único	Nível médio na modalidade normal	Educação infantil e do 1º ao 5º ano das séries do Ensino Fundamental.	10
Professor Nível Superior	1	Nível superior Licenciatura Plena	Professor de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.	90
	2	Nível superior com especialização	Professor de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.	
	3	Mestrado ou Doutorado	Educação infantil e de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental	
Professor Nível Superior	1	Nível superior Licenciatura Plena	Educação Infantil - CRECHE.	20
	2	Nível superior com especialização	Educação Infantil CRECHE.	
	3	Mestrado ou Doutorado	Educação Infantil - CRECHE.	
Professor Nível Superior	1	Nível superior Licenciatura Plena	Educação Infantil - PRÉ ESCOLAR.	50
	2	Nível superior com especialização	Educação Infantil - PRÉ ESCOLAR.	
	3	Mestrado ou Doutorado	Educação Infantil - PRÉ ESCOLAR.	

²⁰ Essa Resolução de 2009 teve vigência até o ano de 2004, quando foi revogada pela Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, aprovada com o mesmo fim.

Técnico Pedagógico	1	Nível superior Licenciatura Plena	Suporte Pedagógico à docência	15
	2	Nível superior com especialização	Suporte Pedagógico à docência	
	3	Mestrado ou Doutorado	Suporte Pedagógico à docência	
Total de Professores				185

Fonte: Lei nº 216, de 16 de julho de 2018.

A diferença básica na estrutura da carreira docente entre o que consta na Lei nº 126, de 12 de março de 2010 e a Lei nº 216, de 16 de julho de 2018 parece ter sido apenas na área de atuação, visto que permanecem os dois cargos, o de Professor de Nível Especial e o de Professor de Nível Superior.

4.2 Forma de ingresso e formação mínima exigida

No Brasil, via de regra, o concurso público é um instrumento administrativo para o ingresso no quadro permanente e efetivo do serviço público, desde que os candidatos sejam aprovados, aptos e nomeados para o cargo pleiteado, conforme a Constituição de 1998. A Emenda Constitucional (EC) n. 19/1998 referendou o ingresso em cargo ou emprego público pela aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvada as nomeações para cargo em comissão, declarado em Lei de livre nomeação e exoneração, regra que também se aplica para o ingresso na carreira docente na educação pública básica brasileira. Assim, a Carta constitucional define como um dos requisitos para a valorização do magistério público, o ingresso por meio de concurso público, devendo isso estar incluso nos Planos de carreira docente, conforme o Art. 206, inciso V, o qual prevê a “Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos**” (Brasil, 1988, p. 6, grifos meus).

Essa mesma regra também está prevista no art. 67 da LDB. Conforme Gatti e Barreto (2009), Jacomini e Penna (2016), Gutierrez *et al.* (2013) e Leal (1978), o concurso público garante a impessoalidade e a objetividade, além da estabilidade no emprego público. Para os autores, o concurso é um mecanismo de supressão do clientelismo ainda praticado em muitas das administrações públicas, a partir de indicação baseada em vínculos políticos/ideológicos ou em favores, legados de épocas passadas. Podemos conceber também que o concurso

público, como forma de ingresso na docência, permite a valorização da profissão, na medida em que possibilita crescimento na carreira.

Todavia, para a investidura em cargos na docência da educação pública, o candidato deve ser dotado de conhecimentos prévios, formação pedagógica e com nível de qualificação superior para o exercício profissional nas redes públicas, garantindo incentivos à carreira docente a valorização dos profissionais da educação escolar, inclusive nos planos de carreira (Brasil, 2006). Cada ente subnacional tem competência para desenhar e elaborar o processo de ingresso na educação pública municipal, considerando a realidade local, tendo por base a orientação das normas dos documentos dos órgãos oficiais da educação pública brasileira.

As formas e/ou critérios de ingresso no magistério público da rede de ensino de Santa Bárbara do Pará estão previstas em alguns documentos jurídicos-normativos desse município, em conformidade com o quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Formas de ingresso no magistério nas legislações municipais de Santa Bárbara do Pará

Legislação	Especificação	Forma de ingresso
Lei Orgânica, de junho de 2012	Lei Orgânica de Santa Bárbara do Pará	A investidura em cargo, ou emprego público, depende da aprovação em concurso público (Art. 101)
Lei nº 126, de 12 de março de 2010.	PCCR do magistério de Santa Bárbara do Pará	O ingresso na carreira de Professor será realizado através de concurso público por área de atuação (Art. 26 - § 1º)
Lei Complementar nº 02, de 16 de dezembro de 2009.	Regime Jurídico dos servidores públicos de Santa Bárbara do Pará	A investidura em cargo de provimento efetivo será feita mediante concurso público de provas escritas e provas de títulos (Art. 13)
Lei Orgânica, de dezembro de 1993	Lei Orgânica de Santa Bárbara do Pará	A investidura em cargo, ou emprego público, depende da aprovação em concurso público de prova. (Art. 101)

Fonte: Leis municipais de Santa Barbara do Pará

Dentre os documentos normativos que regem as formas de ingresso no magistério na rede de ensino público de Santa Bárbara do Pará, tem evidência o PCCR para o magistério do ano de 2010, o Regime Jurídico dos servidores públicos e as duas Leis Orgânicas de Santa Bárbara do Pará. De fato, os dois concursos públicos que se realizaram no município pesquisado (2008 e 2019) retratam a recomendação, por exemplo, do Art. 26 da Lei nº 126, de 12 de março de 2010, o qual estabelece que:

O primeiro provimento dos cargos da carreira dos profissionais da educação que será automático e compulsório, dar-se-á na classe inicial e no nível correspondente, atendida a exigência mínima de habilitação do candidato aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos, cujo exercício profissional de titular do cargo será vinculado à área de atuação para a qual tenha prestado concurso público § 1º. O ingresso na carreira de Professor Nível Especial e Professor Nível Superior será realizado através de concurso público por área de atuação, exigida **para a área**

1, de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, formação em nível médio na modalidade normal; em curso superior de graduação, de licenciatura plena ou curso normal superior, admitida como formação mínima a obtida em nível médio na modalidade normal (Santa Bárbara do Pará, 2010, grifos no original).

A formação exigida para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais é a de nível superior, mas admite também a formação de modalidade normal, ensino médio. O concurso público, visa atender a rede de ensino público de Santa Bárbara do Pará, nas suas etapas existentes, contemplando tanto as escolas rurais, com as escolas urbanas do município e representa um importante fator de valorização docente. Em Santa Bárbara, foram realizados dois concursos. O primeiro, conforme Edital de 2008, contemplou os seguintes cargos, como mostra o quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Cargos de Professores para atuar na rede municipal de Educação de SBP, concurso 2008

Cargo	Qualificação	Área de Atuação	Vagas	Vencimento
Prof. Nível I	Nível médio na modalidade normal (Magistério)	Educação infantil e de 1º a 4º séries iniciais do Ensino Fundamental	108	600,00
Prof. Nível II	Licenciado Pleno em Pedagogia, Curso Superior ou Licenciatura Plena para o Magistério de Educação Infantil e séries iniciais do Ens. Fund.	Educação infantil e de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental	27	750,00
Professor de Ed. Física	Licenciado em Educação Física	Educação infantil e de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental	03	1.100,00
Técnico em Educação - Pedagogo	Licenciado em Pedagogia	Educação infantil e de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental	16	1.005,19
Total			154	

Fonte: Edital n. 001/2008 do concurso público da Prefeitura de Santa Bárbara do Pará

Nesse primeiro concurso, o provimento das vagas teve como requisito, o antigo magistério e o nível superior para efetivar 138 professores, sendo 108 deles de nível médio e 16 técnicos. A atuação de todos os profissionais prevista era a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Os vencimentos eram diferenciados conforme formação e jornada de trabalho.

No segundo público concurso para provimento de vagas de professor no município de Santa Bárbara do Pará, realizado em 2019, apenas professores com nível superior foram contemplados, conforme o Edital nº 001/2019. O quadro 9, a seguir, informa os cargos, requisitos de ingresso, quantidade área de atuação e vencimentos iniciais de cada cargo²¹:

²¹ O objetivo dessa EC é estabelecer um Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, visando garantir maior controle e sustentabilidade nos gastos públicos. Essa emenda busca

Quadro 9 – Santa Bárbara do Pará: Cargos de Professores para atuar na rede municipal, concurso 2019

Cargos	Requisitos	Quant.	Área de atuação	Venc.
Pedagogo e Técnico Pedagógico	Lic. em Pedagogia	10	Ed. infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	1.600,00
Professor Nível Superior	Lic. em Pedagogia	123	Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	1.552,32
Professor Nível Superior – UMEI*	Lic. em Pedagogia	14	Educação infantil de 1º a 4º séries, Creche e Pré-escola	1.552,32
Total		138		

Fonte: Edital nº 001/2019.

Nota: *Unidade Municipal de Ensino Infantil.

O edital de 2019 traz novas áreas de atuações, especificamente na Educação infantil, (Creche e na Pré-escola), cujo provimento resultou no ingresso de 128 professores e 10 técnicos ou pedagogos na rede pública de Santa Bárbara do Pará. Outro diferencial, é que nesse certamente não aparece mais a categoria funcional Professor Especial, o qual poderia ingressar no serviço da educação por meio do magistério (antiga formação média). Embora a extinção desse cargo não seja clara na Lei nº 216, de 16 de julho de 2018, isso fica implícito quando ela acrescenta o § 3º ao art. 13 da Lei nº 126, de 12 de março de 2010 com o seguinte teor:

Art. 1º Ao art. 13, da Lei municipal nº 126, de 03/03/2010, fica acrescido § 3º, que passa a vigorar com a seguinte redação:

§3º O profissional da educação ocupante do cargo de **Professor de Nível Superior**, que for **lotado em CRECHE MUNICIPAL**, cumprirá jornada de 30 (trinta) horas-aula semanais, já incluídas 25% (vinte e cinco por cento) de horas-atividade (Santa Bárbara do Pará, 2018, grifos nossos).

No entanto, o Art. 4º da Lei nº 126, de 12 de março de 2010, que estabelece a categorias funcional de Professor Nível Especial (magistério) não foi alterado ou suprimido pela lei de 2018.

Apesar da obrigatoriedade constitucional-legal do concurso público como condição de ingresso na carreira docente, Gatti e Barreto (2009) argumentam que, na maioria das vezes, em razão da não materialização dos concursos públicos, muitos dos sistemas de ensino municipais recorrem à contratação de professores em caráter temporário e/ou por meio do chamado Processo de Seleção Simplificado – PSS, cuja finalidade é a contratação por tempo determinado e sem os direitos já adquiridos pela categoria, sendo isso acompanhado das condições adversas do trabalho docente.

A administração pública pode contratar, porém isso deve acontecer em situações

limitar o crescimento dos gastos públicos, promovendo uma gestão fiscal mais equilibrada, o que se reflete na disponibilidade de recursos para a educação.

específicas de substituições urgentes e necessárias, visando à continuidade do trabalho em sala de aula, como recomenda a Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que regula a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros [...] (Brasil, 2012).

Em Santa Bárbara do Pará essa orientação normativa de contratação é prevista na lei nº 126, de 12 de março de 2010, em seu Art. 33, que estabelece “a contratação, por tempo determinado, através de forma simplificada, para atender às necessidades de substituição temporária de professor na função docente, quando excedida a capacidade de atendimento” (Santa Bárbara do Pará, 2010). Ou seja, a própria norma local prevê o ingresso na educação por contrato temporário, mas apenas quando exceder a capacidade de atendimento dos alunos e/ou das escolas.

No entanto, os dados do Inep, a esse respeito, demonstram que a rede de ensino público de Santa Bárbara do Pará, desde o ano de 2011, sempre funcionou com os professores em regime de contrato temporário, ao lado dos professores concursados/efetivos. A tabela 26, a seguir, traz a situação dos vínculos profissionais docentes que atuam nesse município por dependência administrativa:

Tabela 26 – Santa Bárbara do Pará: Nº de Professores por dependência administrativa e vínculo funcional (2011-2020)

Ano	Tipos de Vínculo e Dependência Administrativa											
	Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário				Contrato terceirizado			
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
2011	70	-	64	6	145	-	20	125	-	-	-	-
2012	69	-	63	7	179	-	28	151	-	-	-	-
2013	66	-	61	6	177	-	23	154	-	-	-	-
2014	73	-	69	6	157	-	8	149	1	-	-	1
2015	77	-	74	4	157	-	8	149	-	-	-	-
2016	69	-	65	5	154	-	14	140	-	-	-	-
2017	48	-	43	5	171	-	21	150	-	-	-	-
2018	44	-	40	4	199	-	43	158	-	-	-	-
2019	60	-	56	4	175	-	24	152	-	-	-	-
2020	172	-	80	92	76	-	15	61	-	-	-	-

Fonte: Inep.

As estatísticas registradas no INEP demonstram que de 2011 a 2019, a média de professores na rede municipal de ensino de Santa Bárbara do Pará foi de 153 professores, sendo que destes, mais de 95% eram contratados. Essa situação só vem a ser um pouco amenizada a partir de 2020, quando aumenta o número de professores efetivos em razão do

concurso realizado em 2019. Ainda assim, permanece alto o percentual de temporários na rede em 2020 quando se observa que 39,87% dos professores em atividade são contratados em regime temporário. Neste aspecto, a situação dos professores municipais é muito mais precarizada considerando os professores da rede estadual que atuam no município, em sua maioria concursados ou estáveis. Nas estatísticas aparece ainda um professor em regime terceirizado no ano de 2014 na rede municipal de ensino. Mas como esses professores atuam considerando sua carga horária de trabalho? O próximo item se ocupa desse tema.

4.3 Composição da Jornada de Trabalho

A jornada de trabalho dos professores corresponde ao tempo que esse profissional destina para desenvolver as atividades docentes de interação com os alunos e em atividades de atividades extraclasse como as planejamento escolar (Mendes, 2020). Na educação pública, o tempo da jornada de trabalho é definida por horas durante a semana ou por mês, as quais o professor fica à disposição do trabalho pedagógico com alunos e dedicado às atividades extraclasse. A Lei estadual nº 7.442, de 02 de julho de 2010, Art. 35, prevê que o servidor ocupante de cargo de Professor, em regência de classe, submeter-se-á as seguintes jornadas de trabalho: “I - Jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas; II - Jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas; e III - Jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas”.

A Lei n. 11.738/2008 que instituiu o PSPN para o magistério público, em seu art. 2º, definiu também jornada de no máximo 40 horas semanais, com o limite de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos (Brasil, 2008), o que significa que 1/3 dessa jornada docente deve ser dedicada a atividades extraclasse.

De fato, a jornada de trabalho deve permitir a realização do trabalho com qualidade e isso requer tempo para planejamento, estudo, além de tempo de repouso e de recuperação das forças vitais físicas e intelectuais do docente. Além disso deveria corresponder a uma remuneração condizente com as necessidades elementares de vida do professor, sob condição de ter de se submeter a outras jornadas paralelas para compor maior salário. Nesse último caso a valorização profissional dessa categoria se torna questionável.

Os preceitos legais que tratam da jornada de trabalho docente do magistério público de Santa Bárbara do Pará, estão definidos no art. 13 da Lei nº 126, de 12 de março de 2010: “Art. 13. A jornada de trabalho do titular da Carreira de Professor Nível Especial, Professor Nível Superior será correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aula-mês, aí incluídas 20% (vinte por cento) de horas de atividade”.

A partir de 2018, quando a educação infantil no município passou a contar com turmas de creche a Lei nº 216, de 16 de julho de 2018, que alterou a Lei nº 126, de 12 de março de 2010, acrescenta o § 3º, ao art. 13 dessa lei estabelecendo que “o profissional da educação ocupante do cargo de Professor de Nível Superior, que for lotado em CRECHE MUNICIPAL, cumprirá jornada de trabalho 30 (trinta) horas-aula semanais, aí incluídas 25% (vinte e cinco por cento) de horas-atividade” (Santa Bárbara do Pará, 2018). Com base nessas legislações organizamos um quadro demonstrativo da composição da jornada de trabalho dos professores da rede de ensino do município de Santa Bárbara do Pará, segundo os níveis funcionais, inscritos na tabela 27, a seguir.

Tabela 27 – Santa Bárbara do Pará: Jornada de trabalho para o Professor municipal

Níveis funcionais	Jornada/mês	Interação c/ alunos	Hora-atividade	% Hora-atividade
Prof. Nível Especial Magistério	150	120	30	20%
Prof. Superior Licenciatura	150	120	30	20%
Prof. Superior em creche	150	112,5	37,5	25%

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010 e Lei nº 216, de 16 de julho de 2018.

Portanto, todos os professores cumprem a jornada de 30 horas semanais, exceto os casos de professores com dedicação exclusiva que podem cumprir jornada de 40 horas, convocados “para a realização de projeto específico de interesse do ensino, por tempo determinado”, impedido o “exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada” (Santa Bárbara do Pará, 2018). Todavia, o tempo de hora-atividade é diferenciado, de 20 e 25%, incluído na jornada, não sendo compatível com os 33,3% previsto na lei nacional que criou o PSPN. O inciso 1º do artigo 13 do PCCR/2010 estabelece as atividades a serem desenvolvidas durante o tempo extraclasse ou hora atividade:

§ 1º - A jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e outra parte de horas de atividades que serão destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade, ao aperfeiçoamento profissional e trabalho extralasse (Santa Bárbara do Pará, 2010).

Chama a atenção nessas atividades previstas, a “colaboração com a administração da escola”, que embora possa ocorrer, não deve absorver a maior parte do tempo da atividade extraclasse, visto que, por sua natureza, ela precisa ser dedicada para as atividades relacionadas à preparação de aulas, correção de trabalhos e estudos preparatórios do

professor. Isso, sem falar, que composição da jornada também utiliza termos bastante genéricos que, na prática, acaba sufocando o professor com diversas atividades, as quais são justificadas como o cumprimento da hora-atividade, o que abre espaço para ser questionado.

O tempo da jornada de trabalho associado a boa remuneração é fator fundamental para se alcançar condições de trabalho adequadas. Isso porque, historicamente, para compensar os baixos salários, professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas na mesma rede ou em diferentes redes de ensino, o que prejudica significativamente a qualidade do trabalho pedagógico (Jacomini; Penna, 2021). Para essas autoras, a ampliação da jornada de trabalho do professor em múltiplas escolas é um mecanismo que indica a desvalorização salarial dessa categoria profissional e que a valorização salarial está diretamente relacionada ao salário digno que possa viabilizar ao professor padrões de vida mais saudáveis e trabalho menos sobrecarregado.

A experiência na docência mostra que as longas jornadas de trabalho, como forma de compensação salarial, impacta nas próprias condições de trabalho do professor, dado os desgastes físicos e a exaustão, tendo isso reflexo na qualidade do ensino. Visto por esse ângulo, o trabalho dos docentes vai muito além da tarefa de ministrar conteúdos, pois o “ensinar não significa apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 2011, p. 25). A questão é o trabalho extraclasse sem remuneração, uma vez que faz parte das funções do professor. O pior do acúmulo de tarefas, e não-remuneradas, é que elas resultam na precarização das condições de trabalho, pelo *stress* gerado, podendo ser considerado um indício de desvalorização da carreira docente.

4.4 Incentivos à formação continuada

A formação continuada está associada às possibilidades de aperfeiçoamento constante ao longo da carreira após a formação inicial do professor, a qual consiste na habilitação mínima necessária para o exercício da docência, por meio do curso de Magistério. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 62, estabelece como formação mínima para atuar na educação básica a formação em nível superior, em curso de licenciatura, porém, é permitida a formação mínima para o exercício do magistério, em nível médio (modalidade normal), para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1996).

Quanto à formação continuada, o artigo 67 da referida lei assinala que os planos de carreira devem assegurar a formação continuada, inclusive com licenciamento remunerado

para esse fim, e progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho. Por aceção recorrente, a formação continuada docente é descrita como condição de melhoria da qualidade do ensino pela lei (Lei nº 11.494/07) que regulamentou o FUNDEB (Brasil, 2007). Então, a formação continuada faz parte da estratégia de valorização da carreira do professor, como também significa mecanismo para elevar a qualidade na educação pública.

A CF/88 define, nos artigos 206 e no 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, as seguintes diretrizes a serem seguidas pelos sistemas de ensino, com o objetivo de valorização dos profissionais da educação: “dispor de boas condições de trabalho e de planos de carreira e remuneração, que contemplem piso salarial profissional e a **disponibilização de meios para sua constante formação, capacitação e aperfeiçoamento**” (Brasil, 1988, grifos meus).

No município de Santa Barbara do Pará, alguns elementos de valorização docente, recomendados pelo ADCT, têm evidência a partir do PCCR/2010 conforme os arts. 3º e 10:

Art. 3º A carreira dos profissionais da educação tem como princípios básicos:

IV - aprimoramento de qualificação através de cursos e estágios de formação, atualização ou aperfeiçoamento e especialização;

VI - o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação no Município, visando padrão de qualidade;

Art. 10. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino com a progressão e a promoção na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, em especial o de habilitação dos professores normalistas (Santa Bárbara do Pará, 2010).

Há, portanto, previsão de formação continuada associada a progressão e promoção na carreira. O PCCR prevê inclusive a possibilidade de “habilitação dos professores normalistas”, o que sugere a formação de nível superior. Para isso, também estabelece a possibilidade de licenciamento para esse fim, conforme o art. 11 do PCCR/2010:

Art. 11. A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do profissional da educação de suas funções, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida: I - para frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, mestrado ou doutorado, em instituições credenciadas. II - Para participação em conclave de interesse geral do sistema educacional (Santa Bárbara do Pará, 2010).

Todavia, essa licença não pode ocorrer a qualquer momento, pois exige-se que para “afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até 03 (três) meses para participar de curso de qualificação profissional” o professor tenha acumulado cinco anos de serviço ou seja, a licença só pode ocorrer “após cada quinquênio de efetivo

exercício” (Art. 12), sendo que os períodos de licença não são acumuláveis.

Vários autores (Jacomini; Nascimento, 2020; Gutierrez, 2010; Gatti; Barreto, 2009) afirmam que é importante incentivar a formação continuada dos professores. Todavia, observam que planos de carreira que propõem um vencimento final para professores com doutorado duas ou três vezes maior que o valor do vencimento-base podem indicar uma falsa valorização do professor, uma vez que poucos, ou nenhum, professor da educação básica, dependendo da rede de ensino, atingem a formação em pós-graduação, principalmente no nível de doutorado.

De fato, isso é tão verdadeiro, que os próprios documentos oficiais nacionais da educação pública (LDBN e PNE/14) corroboram, ao dispor que o propósito seja de formar em nível superior a totalidade e, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, inclusa na meta 16 desse Plano (Brasil, 2014). O Censo do Professor de 1997, realizado pelo Inep, sinalizava para um quadro precário na formação docente na educação pública brasileira, cujos dados revelaram “profundas desigualdades regionais, tanto em relação à qualificação, quanto em relação aos níveis de remuneração dos professores, confirmando a necessidade de políticas que promovam melhor distribuição dos recursos e que garantam maior equidade na oferta do ensino público” (INEP, 1997).

Dessa estatística, podemos discutir a formação dos professores, visto que o quadro da educação nacional se reproduzia em Santa Barbara do Pará. Ou seja, o município pesquisado se encontrava ainda em uma situação de baixos índices formação docente, desde 1990, um ano antes da fundação desse município, e essa carência de preparo profissional refletia o perfil da rede de ensino municipal, quando representava,

Tão somente uma pequena sala, em condições físicas e pedagógicas limitadas, o corpo docente era composto de 50% dos professores com 2º Grau em magistério, 2% com estudos adicionais e 48% eram professores leigos, isso para atender apenas com as séries iniciais do ensino fundamental, de 1ª a 4ª série (Castro, 2017, p. 36).

Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara do Pará - SEMED encaminhou alguns professores para cursar o nível superior para o exercício do magistério, ainda que essa formação inicial fosse uma iniciativa tímida. Estudo mostra que essa política ganhou força a partir do governo municipal de 1997/2000, pois, uma de suas metas, foi a formação dos professores leigos para ampliar o atendimento do ensino fundamental, pois até então o município contava com “17 escolas e oferecia apenas a educação infantil e as 1ª a 4ª séries do fundamental” (Castro, 2017, p. 36).

A qualificação do corpo de professores está associada ao avanço na formação inicial docente significa valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de Santa Bárbara do Pará, de modo “a equiparar seu rendimento médio aos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, como recomenda a Meta 17 do PNE/14” (Brasil, 2014). Essa política de formação de professores também reflete a meta 15 do Plano Municipal de Educação - PME de Santa Bárbara do Pará, a qual prevê que as políticas educacionais para esse município devem prevalecer a capacidade humana, numa perspectiva integral, contribuindo na transformação que se opera em termos de crescimento e desenvolvimento dentro do contexto sociocultural, e recomenda:

A garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que ‘todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam’ (Santa Bárbara do Pará, 2022, p. 58).

Portanto, a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, para o exercício do magistério, permitiu à SEMED de Santa Bárbara do Pará ampliar o atendimento da rede municipal de ensino público para o ensino fundamental, meta essa proposta desde o ano de 1997.

De fato, a formação docente, visando habilitar os professores para ampliar a rede de ensino municipal era preocupação da SEMED desde 1993, quando previa “a capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré-escolar e de adultos” (Lei orgânica do município de Santa Bárbara do Pará, 1993), intenção reiterada na segunda Lei orgânica de 2012, na Seção IV, que trata da Educação onde se prevê capacitar e habilitar o corpo docente local.

O atual Plano Municipal de Educação - PME de Santa Bárbara do Pará (2023-2033) reforça que a estratégia é que os profissionais da educação básica tenham acesso aos cursos de licenciatura e Pós-graduação nas IES públicas, investindo também nas condições de permanência, como prevê a Meta 16 deste Plano:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Santa Bárbara do Pará, 2022, p. 60).

Os principais documentos normativos-legais para a formação inicial e continuada, com suas respectivas definições, para os professores do município de Santa Bárbara do Pará,

constam no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Santa Bárbara do Pará: Orientação normativa-legal para a formação dos professores municipais

Documentos	Previsão de Formação inicial/continuada e incentivos
Lei Orgânica municipal, de dezembro de 1993	Capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré-escolar e de adultos.
Lei Orgânica municipal, de dezembro de 2012	Capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação infantil e ensino fundamental
Lei nº 126, de 12 de março de 2010 – PCCR	qualificação profissional docente, por meio de cursos de formação, aperfeiçoamento e Pós-Graduação Licença para curso
Plano Municipal de Educação - PME, de março de 2022	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o ano de 2033

Fonte: Leis municipais.

As Leis Orgânicas, o PCCR de 2010 e o Plano Municipal de Educação de 2022 preveem alguns incentivos para a formação inicial e continuada dos professores de Santa Bárbara do Pará, na perspectiva na movimentação e valorização da carreira docente. Portanto, os incentivos à formação continuada docente para o magistério público de Santa Bárbara do Pará são expressos nas Licenças e no afastamento do exercício docente para a realização de atividades, fora da unidade de ensino, atinente a formação continuada e qualificação profissional, com a participação e frequência a cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e Pós-Graduação *stricto sensu*. Ao lado da licença, a possibilidade de progressão e promoção significam importantes incentivos para que os professores de Santa Bárbara do Pará possam buscar maior nível de qualificação, pauta a ser discutida no item a seguir.

4.5 Movimentação na Carreira: tipos, critérios e acréscimos pecuniários

A movimentação na carreira corresponde ao desenvolvimento escalonado, auferido mediante alguns critérios como “o tempo de serviço, a formação acadêmica e a avaliação de desempenho, podendo ainda ser demarcados por graus, referências, níveis e/ou classes” (Mendes, 2020, p. 36). Gutierrez *et al.* (2013) em estudo sobre o tema em 10 estados brasileiros e suas respectivas capitais, observaram a existência de diversos critérios que orientam a progressão horizontal nos planos de carreira docente, como tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho. Destes, o tempo de serviço é o critério mais comum para esse tipo de progressão em todos os estados e capitais brasileiras.

Portanto, a progressão funcional horizontal consiste no movimento do professor dentro

de sua classe, na qual progride passando para um nível superior, sendo isso geralmente expresso no vencimento e em consequência, na sua remuneração (Rodrigues *et al*, 2018).

A promoção Vertical na carreira refere-se à mudança de titulação, mediante a comprovação da nova habilitação. No estudo de Rodrigues *et al*. (2018), podemos constatar que a promoção vertical diz respeito à mudança para um cargo superior ao ocupado, mediante a obtenção de titulação ou seja, a conclusão de um novo curso. Em alguns casos, exige-se também tempo mínimo de exercício no cargo, avaliação de desempenho profissional e a previsão orçamentária.

A movimentação na carreira é parte do princípio da valorização dos professores da educação pública, de modo que a LDB em seu Art. 67 prevê que “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” (Brasil, 1996). Portanto, a legislação brasileira sinaliza os critérios para que isso ocorra, tais como os organizados no quadro 11, seguinte.

Quadro 11 – Critérios condicionantes da movimentação na carreira docente na legislação brasileira

Legislação	Critérios de movimentação
Lei nº 9.394/96 - LDB	Art. 67, IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
Resolução CEB de 03 de setembro de 2009	Art. 4º, V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem <u>titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional</u> ;
Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024	Art. 4º, II – organização da carreira que considere: a) possibilidade efetiva de progressão funcional periódica ao longo do tempo de serviço ativo do profissional; b) requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional; c) interstício, em cada patamar da carreira, suficiente para o cumprimento de requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão; III – inclusão, entre os requisitos para progressão na carreira, de: a) titulação; b) atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada; c) avaliação de desempenho profissional; d) experiência profissional; e) assiduidade.

Fonte: Legislação nacional.

Além da LDB, a Resolução CEB/2009²² que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Para alguns autores (Jacomini; Minhoto; Camargo, 2012; Mendes, 2020), a movimentação na carreira docente pode ser vista como a

²² O artigo 16 dessa LC define que as despesas com educação deverão crescer, no mínimo, o equivalente a 100% da variação da receita corrente líquida (RCL) do exercício anterior. Isso significa que: Se a receita corrente líquida aumentar, os gastos com educação também devem aumentar proporcionalmente, e vice-versa. Esse crescimento mínimo é obrigatório, independentemente de outras limitações de despesa previstas no regime fiscal sustentável.

evolução desse profissional, conferindo-lhe, conforme critérios estabelecidos nos planos de carreira de cada ente federativo, possibilidade de progressão ou de promoção.

A movimentação se constitui em um elemento de valorização docente porque permite acréscimos pecuniários na remuneração ou no vencimento-base, considerando a qualificação do docente associada a outros fatores como tempo de serviço e avaliação de desempenho no serviço, por exemplo. Uma boa remuneração inicial que possibilite progressão e valores de vencimentos acrescidos no decorrer da vida profissional do docente é muito importante, e contribui para que a carreira seja atrativa (Jacomini; Nascimento, 2020).

Em termos de categorização das nomenclaturas é interessante registrar a diversidade de nomes adotados pelos entes federativos para a movimentação na carreira docente. Conforme Gutierres *et al.* (2013) estados e municípios adotam as mais diferentes denominações, tais como: progressão funcional vertical (Belém); promoção por titulação ou progressão vertical (Boa Vista); progressão funcional (Natal); progressão vertical (João Pessoa); promoção vertical (Campo Grande); promoção de nível (Cuiabá); evolução funcional por título (São Paulo); progressão profissional (Belo Horizonte); progresso funcional por acesso (Florianópolis); ascensão (Porto Alegre); crescimento vertical (Curitiba). Ainda assim, em 41,6% dos municípios a movimentação recebe o qualificativo de “vertical” (Rodríguez; Gutierres; Severino, 2018).

Contudo, no geral, os Planos de Carreira do magistério público tratam o desenvolvimento na carreira do professor, por meio da categoria movimentação/progressão/promoção, sendo de dois tipos as mais funcionais: a progressão horizontal e a promoção vertical.

Assim, a progressão/promoção do professor na carreira ocorre dentro de um mesmo nível de formação pela contagem do tempo de serviço e/ou pela avaliação de desempenho, como também pode correr a partir da titulação acadêmica, podendo ser automática ou por processo seletivo.

A Lei Complementar – LC nº 02, de 16 de dezembro de 2009, que instituiu o estatuto dos servidores públicos do município de Santa Bárbara do Pará estabelece as seguintes prescrições legais para a movimentação na carreira, tendo por base o tempo de serviço no magistério municipal:

Art. 23. A promoção é a progressão funcional do servidor estável a uma posição que lhe assegure maior vencimento base, dentro da mesma categoria funcional obedecida os critérios de antiguidade e merecimento, alternadamente.

Art. 24. A promoção por antiguidade dar-se-á pela progressão à referência imediatamente superior, observado o interstício de 02 (dois) anos de efetivo

exercício.

Art. 25. A promoção por merecimento dar-se-á pela progressão à referência imediatamente superior, mediante a avaliação do desempenho a cada interstício de 02 (dois) anos de efetivo exercício.

Parágrafo único: No critério de merecimento será obedecido o que dispuser a lei do sistema de carreira, considerando-se, em especial, na avaliação do desempenho, os cursos de capacitação profissionais realizados, e assegurados, no processo, a plena participação das entidades de classe dos servidores (LC nº 02, de 16 de dezembro de 2009: Estatuto dos servidores do município de Santa Bárbara do Pará, p. 4-5).

No entanto, em 2010 foi aprovada a Lei nº 126, de 12 de março de 2010, o PCCR do magistério, que estabeleceu novas regras de movimentação. O Art. 3º, dessa lei prevê que a carreira dos profissionais da educação tem como um dos princípios básicos, no item III “a progressão através de mudança de nível de habilitação e de promoções periódicas”. Quanto à movimentação por nível ou progressão vertical, o PCCR determina em seu art. 8º que a “Progressão é a mudança de um nível para outro, do mesmo cargo, dentro da carreira, mantida a classe em que se encontrar. Parágrafo único. A progressão do profissional da educação ocorrerá nos termos previstos no § 1º, do Art. 6º” (Santa Bárbara do Pará, 2010). E o que diz a legislação a esse respeito? Com vistas a esclarecer esse fato, o transcrevemos:

Art. 6º [...]

§ 1º As mudanças de nível dos Cargos de Professor Nível Superior e Técnico Pedagógico, deverão ser requeridas pelo interessado, mediante apresentação do comprovante da nova habilitação, constituída por Diploma/Certificado e Histórico Escolar, guardada a devida correspondência entre a especialização e o cargo / habilitação, mediante parecer da Assessoria Jurídica e ato do Prefeito.

§ 2º A promoção do servidor ocupante do Cargo de Professor Nível Especial, se fará somente através de concurso público de provas ou de provas e títulos. (Santa Bárbara do Pará, 2010).

Portanto, a promoção se restringe ao cargo de Professor Nível Superior (Nível 1) que pode pleitear mudança de nível para o nível II caso obtenha curso de Especialização ou para o nível III no caso de ter cursado mestrado ou doutorado. No entanto, isso não se aplica ao Professor Nível Especial (nível médio), que só pode sair dessa condição mediante concurso.

A respeito da movimentação horizontal (promoção) a lei define:

Art. 9º Promoção é a passagem do profissional da educação de uma classe para outra imediatamente superior, dentro do mesmo nível em que se situar, conforme disposto em Regulamento aprovado por Decreto do Poder Executivo. § 1º A promoção decorrerá de avaliação que considerará o desempenho, a qualificação em instituições credenciadas, e os conhecimentos do profissional de educação [...] §3º A avaliação de desempenho será realizada anualmente, enquanto a pontuação de qualificação e a avaliação de conhecimentos ocorrerão a cada 03 (três) anos. § 4º A avaliação de desempenho, a aferição da qualificação e a avaliação de conhecimentos serão realizadas de acordo com os critérios definidos no Regulamento (Santa Bárbara do Pará, 2010).

Portanto, a lei prevê como requisitos de promoção horizontal o desempenho, a formação continuada e a avaliação de conhecimentos, em interstícios máximos de três anos, sendo que o desempenho é aferido anualmente e a qualificação e os conhecimentos a cada três anos. O Art. 5º dessa mesma legislação, define as classes que constituem a linha de promoção da carreira (sentido horizontal) do magistério, que são designadas em dez escalas, em forma de letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. Estas classes são definidas, conforme o tempo de docência, conforme especificados no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Santa Barbara do Pará: Síntese da Movimentação da carreira docente no magistério municipal

Classes	Tempo	Formação Acadêmica (Níveis)*			Avaliação de Desempenho	
		Coeficientes			Critérios	Pontos
		I	II	III		
A	0-3	1,40	1,50	2,00	Estágio probatório	--
B	4-6	1,45	1,55	2,05	Participação em cursos Participação em eventos científicos Produção científica Qualificação profissional	2,5
C	7-9	1,50	1,60	2,10		
D	10-12	1,55	1,65	2,15		
E	13-15	1,60	1,70	2,20		
F	16-18	1,65	1,75	2,25	Conhecimentos curriculares na área em que atua Conhecimentos acadêmicos Conhecimentos pedagógicos e técnicos	3,0
G	19-21	1,70	1,80	2,30		
H	22-24	1,75	1,85	2,35		
I	25-27	1,80	1,90	2,40	Tempo de exercício em docência	1,5
J	28-30	1,85	1,95	2,45	Média de avaliação anual de Desempenho	6,0

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010.

A movimentação horizontal, portanto, além do tempo de serviço na docência, requer outros requisitos como a avaliação de desempenho, a aferição da qualificação e a avaliação de conhecimentos. É importante destacar que a Avaliação de desempenho é definida a ser feita anualmente e a aferição da qualificação e a avaliação de conhecimentos de três em três anos. Em seu § 5º, a lei estabelece que os “conhecimentos dos titulares dos cargos de Professor, abrangerão, além de conhecimentos pedagógicos e técnicos, a área curricular em que exerça à docência e as atividades de suporte pedagógico, respectivamente, em uma perspectiva de desempenho docente” (Santa Bárbara do Pará, 2010).

Estes fatores supracitados para movimentar a carreira docente têm direta relação com o desempenho, que por sua vez, na acepção de alguns autores está associada não apenas à competência, mas também à eficácia do professor, isto é, em como sua prática repercute na aprendizagem de seus alunos, conforme a seguinte explicação de um desses autores:

O **desempenho** está associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar (ensinar, preparar aulas, participar em reuniões). Interessante frisar que o desempenho não é o que ele está apto a fazer ou pode fazer (que é a sua competência), mas depende da situação específica vivida no contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar os recursos a sua disposição para atender diversidade de situações.

A **competência** se refere a um sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita. Um professor será competente se domina um conjunto de competências específicas que são importantes para as boas práticas de ensino, embora algumas delas possam ser mais relevantes para determinar a sua competência global.

A **eficácia** do professor como sendo o efeito do desempenho (tudo aquilo que o professor faz) sobre os alunos. Nestas condições, a eficácia do professor depende da sua competência e do seu desempenho, mas também do que os alunos forem capazes de responder em determinadas situações (Medley, 1992 *apud* Fernandes, 2008, p. 15).

A despeito dessas conclusões, alguns autores como Miyahira (2016), Carneiro (2017) e Ferreira (2022) têm se dedicado a estudar os critérios de movimentação na carreira e os efeitos da avaliação de desempenho na carreira de professores associando-a aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Assim, para Ferreira (2022):

Essa orientação de gestão [NGP] parece ser a que norteia a avaliação de desempenho dos docentes da Educação Básica quando vincula os aspectos individuais ao princípio da responsabilização, na noção de *accountability*, possibilitando ou não sua movimentação no respectivo PCCR, além de fomentar a formação inicial e continuada não no sentido de maior ampliação da capacidade profissional no Magistério, mas sim como um imperativo de objetivação de um projeto de educação pautado na produtividade (Ferreira, 2022, p. 228)

No caso do município de Santa Bárbara, talvez por se tratar de um município criado recentemente, a cultura do gerencialismo é tênue, visto que até o momento (ano de 2025) não identificamos regulamentação a esse respeito. Todavia, o fato de a lei prever “Regulamento aprovado por Decreto do Poder Executivo” dá indícios de que a regulamentação não propiciará oportunidade de participação, o que contraria o princípio da gestão democrática tão caro no serviço público. Além disso, no próprio PCCR já se tem definido o peso da pontuação que baliza a promoção, com destaque para a avaliação de desempenho. Ou seja, há elementos que corroboram a perspectiva da efetivação da avaliação de desempenho para a movimentação na carreira e, ao mesmo tempo, em que o Plano define que haverá regulamentação posterior, já elenca a pontuação e o respectivo peso que baliza a promoção:

§6º A pontuação para promoção será determinada pela média ponderada dos fatores a que se referem os §§ 1º e 2º e tomando-se por base: I - a média aritmética das avaliações anuais de desempenho, com peso 6,0; II - a pontuação da qualificação, com peso dois e meio (2,5); III - a avaliação de conhecimento, com peso três (3,0); IV - o tempo de exercício em docência com peso um e meio (1,5) (Santa Bárbara do

Pará, 2010).

Observa-se que a avaliação de desempenho ganha maior peso, no caso 6 e o tempo de serviço, o menor peso, apenas 1,5.

A movimentação na carreira no sentido horizontal acrescenta um adicional de 0,5% (cinco por cento) ao vencimento do profissional da educação de qualquer nível de formação inicial, seja o Especial (formação de nível médio) ou os níveis de I a III, que requerem formação superior na carreira do professor do município de Santa Bárbara do Pará. Esse adicional de 0,5% (cinco por cento) será calculado sobre o vencimento-básico da carreira, tendo como parâmetro os seguintes coeficientes remuneratórios para cada classe, como mostra a tabela 28, a seguir:

Tabela 28 – Santa Bárbara do Pará: coeficientes e valores remuneratórios aos professores Nível Especial (Ensino médio) decorrentes de progressão de classe (2010)

Classes	Coeficientes	Valor (R\$)
Classe A	1,00	712,50
Classe B	1,05	748,12
Classe C	1,10	783,75
Classe D	1,15	819,37
Classe E	1,20	855,00
Classe F	1,25	890,62
Classe G	1,30	926,25
Classe H	1,35	961,87
Classe I	1,40	997,50
Classe J	1,45	1.033,12

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010

No caso dos professores municipais de nível superior, os coeficientes podem ser apresentados, segundo as classes e níveis para esses profissionais, de acordo com a tabela 29, seguinte.

Tabela 29 – Santa Bárbara do Pará: coeficientes e valores remuneratórios adicionais aos professores Nível I, II e III decorrentes de progressão de classe (2010)

Nível I			Nível II		Nível III	
Classes	Coeficientes	Valor (R\$)	Coeficientes	Valor (R\$)	Coeficientes	Valor (R\$)
Classe A	1,40	997,50	1,50	1.068,75	2,00	1.425,00
Classe B	1,45	1.033,12	1,55	1.104,37	2,05	1.460,62
Classe C	1,50	1.068,75	1,60	1.140,00	2,10	1.496,25
Classe D	1,55	1.104,37	1,65	1.175,62	2,15	1.531,87
Classe E	1,60	1.140,00	1,70	1.211,25	2,20	1.567,50
Classe F	1,65	1.175,62	1,75	1.246,87	2,25	1.603,12

Classe G	1,70	1.211,25	1,80	1.282,50	2,30	1.638,75
Classe H	1,75	1.246,87	1,85	1.318,12	2,35	1.674,37
Classe I	1,80	1.282,50	1,90	1.353,75	2,40	1.710,00
Classe J	1,85	1.318,12	1,95	1.389,37	2,45	1.745,62

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010.

Nota-se que em termos percentuais, com essa lei havia a previsão de 45% de dispersão no vencimento da primeira à última classe de cada nível. Com a aprovação da Lei nº 216/2018, embora a dispersão tenha permanecido a mesma, houve diminuição no coeficiente que define o valor do vencimento, conforme o Art. 34 e 35 dessa normativa passam a mostrar esses novos coeficientes menores, conforme visto no quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Coeficientes para aplicar nos vencimentos referentes aos cargos de Professores (2018)

Professor Especial (médio)	Professor de Nível Superior		
Nível Único	Nível I	Nível II	Nível III
Classe A – 1,00	Classe A – 1,10	Classe A – 1,15	Classe A – 1,20
Classe J – 1,45	Classe J – 1,55	Classe J – 1,60	Classe J – 1,65
45%	45%	45%	45%

Fonte: Lei nº 216, de 16 de julho de 2018.

Ou seja, se antes a classe A do nível 1 (Superior) apresentava coeficiente de 1,4, com a lei nº 216/2018 esse coeficiente diminui para 1,1 o mesmo ocorrendo em relação aos demais níveis, que também tiveram seus coeficientes diminuídos de 1,5 para 1,15 no nível II e de 2,0 para 1,20 no nível III.

Em síntese, considerando o que prevê a Lei nº 126, de 12 de março de 2010, a movimentação na carreira dos professores de Santa Barbara do Pará no sentido vertical e horizontal ocorre mediante (a) tempo de serviço, (b) avaliação de desempenho e (c) formação/titulação acadêmica, embora restrinja a movimentação vertical apenas aos professores de nível I a III.

Chama atenção que a Lei nº 02, de 16 de dezembro de 2009, que trata do RJU municipal, ainda em vigência dispõe sobre a promoção por antiguidade e a promoção por merecimento, as quais dar-se-ão pela progressão à referência imediatamente superior, observado o interstício de 02 (dois) anos de efetivo exercício, sendo realizada de forma alternada para todos os servidores. Neste aspecto, observa-se que houve mudanças nas regras de promoção para o magistério com a aprovação do PCCR de 2010, ampliando-se para três anos o interstício para promoção horizontal, sendo que a avaliação de desempenho passou a ser anual e a de qualificação e conhecimentos a cada três anos. Portanto, deixa de existir a promoção unicamente por tempo de serviço para o magistério. No entanto, não temos indícios

de que a avaliação de desempenho docente foi regulamentada nesse município.

4.5.1 Amplitude da carreira

A amplitude na carreira diz respeito ao tempo máximo que o professor leva para chegar ao último nível da carreira. A amplitude é um aspecto importante da carreira, porque, se o plano prever mais anos que o necessário para a aposentadoria, para chegar ao topo da carreira, o professor terá de trabalhar tempo a mais. Neste caso, se quiser se aposentar com o maior vencimento-base previsto no plano de carreira, terá que ficar mais tempo ou requerer a aposentadoria sem que tenha chegado ao patamar máximo do vencimento possível na carreira. Ao contrário, uma amplitude baixa fará com que o professor permaneça muitos anos sem progressão, até completar o tempo necessário para requerer a aposentadoria (Gutierrez *et al.*, 2013).

No caso da carreira dos professores de Santa Bárbara do Pará esse tempo é de trinta anos (30) de profissão, tempo que leva para ele se movimentar das classes A-J no sentido horizontal, conforme a tabela 30, que dispõe sobre a amplitude da carreira do magistério público do município de Santa Bárbara do Pará em todos os níveis e classes:

Tabela 30 – Santa Bárbara do Pará: Movimentação horizontal na carreira docente segundo os níveis de formação

Níveis	Único		I		II		III	
Habilitação	Nível médio: Modalidade/normal		Nível superior: Licenciatura		Nível superior: Especialização		Nível superior: Mestrado/Doutorado	
Classe	A	0-3 anos	A	0-3 anos	A	0-3 ano	A	0-3 anos
Classe	B	4-6 anos	B	4-6 anos	B	4-6 anos	B	4-6 anos
Classe	C	7-9 anos	C	7-9 anos	C	7-9 anos	C	7-9 anos
Classe	D	10-12 anos	D	10-12 anos	D	10-12 anos	D	10-12 anos
Classe	E	13-15 anos	E	13-15 anos	E	13-15 anos	E	13-15 anos
Classe	F	16-18 anos	F	16-18 anos	F	16-18 anos	F	16-18 anos
Classe	G	19-21 anos	G	19-21 anos	G	19-21 anos	G	19-21 anos
Classe	H	22-24 anos	H	22-24 anos	H	22-24 anos	H	22-24 anos
Classe	I	25-27 anos	I	25-27 anos	I	25-27 anos	I	25-27 anos
Classe	J	28-30 anos	J	28-30 anos	J	28-30 anos	J	28-30 anos

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010

A amplitude da carreira decorre da movimentação horizontal e vertical que se dá quando o professor de qualquer um desses níveis de titulação (Único/Especial, I, II e III) se movimenta ao longo das classes (A-J), na medida em que o tempo de serviço na docência aumenta e ele também passe pelas avaliações de desempenho a cada três anos. Mas no caso de

professoras, cujo tempo de serviço suficiente para aposentadoria é de 25 anos, elas podem não alcançar o topo da carreira, o que lhes causaria prejuízo. Até porque, pelas atuais regras de aposentaria, apenas os professores podem alcançar a classe J. E, como verificamos, entre os requisitos da valorização docente é de muita importância uma boa remuneração.

4.6 Composição da remuneração docente

A análise da composição da remuneração docente requer, visando sua maior compreensão, a distinção do que seja salário, vencimento e remuneração. A primeira categoria, geralmente diz respeito ao pagamento do empregado da iniciativa privada, enquanto as duas últimas são atinentes ao pagamento dos servidores públicos (Dutra Júnior *et al.* 2000; Gutierrez *et al.*, 2013). Para Dutra Júnior *et al.* (2000), enquanto o salário designa a retribuição paga pelas empresas, o vencimento refere-se ao valor mensal básico devido ao servidor público pelo exercício das funções inerentes ao cargo que ocupa, fixado em lei. A remuneração representa os acréscimos sobre o vencimento, cuja somatória é decorrente de vantagens pecuniárias permanentes e/ou temporárias estabelecidas por lei.

A remuneração é o fator-base da valorização dos professores da educação pública, visto ser ela a garantir as condições de sobrevivência dos docentes. Portanto, é importante identificar a sua composição, ou seja, as principais vantagens (gratificações, adicionais, abonos) que podem resultar em acréscimos pecuniários na remuneração dos profissionais da educação.

Para Jacomini, Nascimento e Imbó (2020) a remuneração é composta de vantagens pecuniárias permanentes (vantagens fixas) e vantagens pecuniárias temporárias (vantagens variáveis). As primeiras, além de serem incorporadas na remuneração, são contabilizadas para fins de aposentadoria; as segundas apresentam restrições, pagas a depender de circunstâncias econômicas, do local do exercício profissional, da função exercida pelo servidor, entre outras condicionalidades, e, portanto, não se aplicam a todos os servidores. E isso faz com que não sejam incorporadas à remuneração do docente na sua aposentadoria,

Estas vantagens pecuniárias (permanentes/temporárias) que compõem a remuneração docente constam nos documentos normativos para o magistério público de Santa Bárbara do Pará, particularmente no Plano de carreira dos professores municipais, entre outras normativas, as quais são objetos de análise desse bloco, onde são apresentados de forma cronológica para sua sistematização e maior compreensão. O Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025) para Santa Bárbara do Pará (Lei nº. 187, de 19 de junho de 2015) prevê

uma política de valorização docente capaz de manter um adequado nível de remuneração docente, conforme a meta 17 e suas estratégias, como mostra o quadro 14, abaixo:

Quadro 14 – Santa Bárbara do Pará: Providências do PME para a remuneração docente (2015-2025)

Metas/Definição	Estratégias
Meta 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.	17.1. Garantir aos profissionais do magistério adequação de seus vencimentos conforme formação específica, nunca inferior ao piso salarial profissional nacional; 17.2. Garantir isonomia salarial aos professores relativa às mesmas titulações nas demais carreiras do serviço público;

Fonte: Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara do Pará.

Mas desde a Lei nº 002, de 1993, que trata do Quadro de pessoal da Prefeitura do município de Santa Bárbara do Pará, já se tinha delineado uma política de remuneração para o quadro de pessoal municipal. Em seu art. 1º, esta lei estabelece o conceito de Cargos de provimento em comissão, Cargos de provimento efetivo e função gratificada. Para fins de remuneração o § único do Art. 3º estabelece que os cargos de provimento efetivos e seus respectivos vencimentos têm como parâmetro o nível de formação. O Art. 4º prevê que os servidores municipais que ocuparem cargos de chefia, exceto os cargos de provimento em comissão, farão jus ao recebimento de gratificações. Porém, o § 1º ressalva que essa gratificação representa uma vantagem temporária. Estabelece ainda que (Art. 6º) “os servidores públicos do município de Santa Bárbara do Pará não poderão ter salário inferior ao salário-mínimo vigente no país, salvo quando a jornada de trabalho for menor que a estabelecida por lei” (Santa Bárbara do Pará, 1993b).

A Lei Orgânica de Santa Bárbara do Pará, de dezembro de 1993 (Lei nº 16/12/1993) que, em seu Capítulo V, Art. 99, trata do regime jurídico dos servidores da Administração direta, das autarquias e das fundações públicas municipais, define alguns benefícios recomendados pela Constituição Federal/1988, tais como:

Art. 99 [...]

IV – Décimo terceiro salário, com base na remuneração pago até no dia 23 (vinte e três) de dezembro;

VI – Salário família aos dependentes;

IX – Serviço extraordinário com remuneração no mínimo de 50% (cinquenta por cento) acima do valor da hora semanal;

X – Férias anuais remuneradas, com 1/3 (um terço) a mais do que o salário normal;

XI – Licença remunerada à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com duração de 120 (cento e vinte) dias, bem como licença paternidade, nos termos fixados em Lei (Santa Bárbara do Pará, 1993).

No entanto, tais benefícios são pontuais e transitórios. Alguns correspondem a

situações específicas vivenciadas pelos servidores, como é o caso do salário família e do pagamento de gratificação por serviços extraordinários.

Nesse aspecto, a depender do valor do vencimento, isso pode ser benéfico para o servidor, pois “um número elevado de gratificações pode significar uma remuneração bastante dependente das vantagens pecuniárias, com vencimento base baixo. Há casos em que para não aplicar percentuais de aumento no vencimento base que incide à toda categoria, os governos adotam políticas de gratificações” (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020, p. 8).

A Lei n. 02, de 16 de dezembro de 2009 (Estatuto dos servidores do município de Santa Bárbara do Pará) estabelece, no seu art. 78, que, além do vencimento e das vantagens previstas, os servidores recebem ainda as seguintes gratificações e adicionais:

Art. 78[...]

II - Gratificação natalina (13º salário), corresponde a 1/12 (um doze avos) da remuneração a que o servidor;

III - Adicional por tempo de serviço, concedido ao servidor até o máximo de 07 (sete), incidente exclusivamente sobre o vencimento básico do cargo efetivo;

V - Adicional pela prestação de serviço extraordinário;

VII - Adicional de férias; e

IX - Gratificação de produtividade (Santa Bárbara do Pará, 2009b).

O Art. 92 dessa mesma lei prevê para o magistério a modalidade de Gratificação por Regime de Tempo Integral, o qual será concedida ao servidor ocupante de cargo efetivo, ou em função gratificada, em percentuais de 10% até 50% do vencimento base do respectivo cargo, para cumprimento de carga horária de 03 (três) horas além da jornada de trabalho diária. Porém, define que essas vantagens não serão computadas e nem acumuladas para efeito de concessão de quaisquer outros acréscimos pecuniários ulteriores, sob o mesmo título ou idêntico fundamento. Portanto, fica subentendido que se trata de uma remuneração instável e que não conta para a aposentadoria do professor. Os mesmos dispositivos foram reafirmados em 2012, quando se aprovou a segunda versão da Lei Orgânica do município de Santa Bárbara do Pará (Lei nº 6/2012).

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR dos Profissionais da Educação Básica no município de Santa Bárbara do Pará (Lei nº 126, de 12 de março de 2010) define que o “Vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Ademais, o Art. 17, § 2º estabelece que a “remuneração do profissional da educação, corresponde ao vencimento relativo à classe e ao nível de habilitação em que se encontra, acrescido de coeficientes remuneratórios e das vantagens pecuniárias a que fizer jus”. O valor do vencimento referente aos cargos de Professor, em seus respectivos níveis (I, II e III) da carreira no magistério público, conforme o Art. 34 e 35 dessa lei terá como base

coeficientes de acordo com a formação, conforme já visto em itens anteriores. Todavia, o PCCR de 2010 estabelecia uma diferença maior na base de cálculo do vencimento decorrente de formação. Com a Lei nº 216, de 16 de julho de 2018, essa diferença diminuiu, o que acarretou prejuízo na remuneração, conforme podemos observar no quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Coeficientes para aplicar nos vencimentos referentes aos cargos de Professores (2018)

Lei n. 126, de 12 de março de 2010:			
Professor Especial (médio)	Professor de Nível Superior		
Nível Único	Nível I	Nível II	Nível III
Classe A – 1,00	Classe A – 1,40	Classe A – 1,50	Classe A – 2,00
Classe J – 1,45	Classe J – 1,85	Classe J – 1,95	Classe J – 2,45
45%	45%	45%	45%
Lei nº 216, de 16 de julho de 2018:			
Professor Especial (médio)	Professor de Nível Superior		
Nível Único	Nível I	Nível II	Nível III
Classe A – 1,00	Classe A – 1,10	Classe A – 1,15	Classe A – 1,20
Classe J – 1,45	Classe J – 1,55	Classe J – 1,60	Classe J – 1,65
45%	45%	45%	45%

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010 e Lei nº 216, de 16 de julho de 2018.

As informações que constam na tabela indicam que da lei de 2010 para a de 2018 embora o percentual de dispersão no vencimento tenha permanecido em 45% da Classe A para a Classe J para todos os níveis, houve redução nos coeficientes que definem o valor da primeira classe (A) dos vencimentos. E isso certamente impacta no valor das demais classes e na remuneração final auferida pelo professor. Se antes, com o PCCR de 2010 o professor de nível superior (Nível I), guardava uma diferença no vencimento de 40% em relação ao de nível médio, com a Lei nº 216/2018 essa diferença cai para 10%, visto que o professor com formação superior (Nível I), tinha coeficiente de 1,4 na classe A e passou para 1,10, em relação ao nível médio, ou seja, houve uma perda de 0,3 ou 30% na base de cálculo. O mesmo ocorre em relação ao professor especialista (Nível II) que passou de 1,50 na classe A para 1,15 e, portanto, perdeu 35%. Também ocorreu o mesmo com o professor com formação de mestrado ou doutorado (Nível III) que tinha 2,0 na classe A e passou a ter somente 1,2, ou seja, perdeu 0,8 ou 80% na base de cálculo de seu vencimento.

De acordo com Jacomini e Nascimento (2020) a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE reivindica percentuais diferenciados no vencimento de acordo com a titulação docente nas seguintes bases:

[...] Diferenciar os vencimentos da carreira dos profissionais da educação básica, por titulação profissional, deve assegurar, no mínimo, diferença de 50% (cinquenta por cento) entre os profissionais habilitados em nível médio profissional e em nível

superior, 15% (quinze por cento), 25% (vinte e cinco por cento) e 35% (trinta e cinco por cento), respectivamente, entre os graduados em nível superior e os detentores de diplomas de especialização, mestrado e doutorado (Jacomini; Nascimento, 2020, p. 7).

A diferenciação entre o vencimento básico do professor de nível superior em relação ao de nível médio deveria ser de 50% conforme recomendação da CNTE. No caso de Santa Bárbara do Pará, como vimos anteriormente, essa diferenciação que era de 40%, com a alteração do PCCR passou para apenas 10%. No entanto, o Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara do Pará prevê “aumento da compensação de acréscimos pecuniárias para os professores de níveis elevados de formação”. A Constituição Federal em seu art. 37, XV prevê a irredutibilidade dos vencimentos dos servidores públicos:

Art. 37

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

XV - o subsídio e **os vencimentos dos ocupantes de cargos e empregos públicos são irredutíveis**, ressalvado o disposto nos incisos XI e XIV deste artigo e nos arts. 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998, grifos nossos).

Portanto o município pesquisado não vem cumprindo a recomendação prevista no Plano Municipal de Educação e na própria Constituição Federal. Neste caso, há que se questionar os motivos de tal decisão, visto que a redução dos incentivos financeiros pela obtenção de formação claramente constitui fator de desvalorização do profissional da educação e de sua carreira.

No ano de 2020, o governo de Santa Bárbara do Pará fez nova alteração no PCCR de 2010 por meio da Lei nº 231, de 30 de março de 2020. No Art. 1º pudemos constatar que o valor do vencimento foi ajustado aos novos coeficientes reduzidos pela Lei nº 216, de 16 de julho de 2018, nestes termos:

Art. 1º

Fica alterado o vencimento base dos cargos dispostos no art. 36, §§ 1º e 2º, da Lei municipal nº 126/2010, os quais passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 36. É fixado em R\$ 1.808,45 (mil oitocentos e oito reais e quarenta e cinco centavos) o valor da remuneração base da carreira do PROFESSOR DE NÍVEL MÉDIO, correspondente a jornada de trabalho fixada nesta lei, conforme Anexo III. § 1º O valor da remuneração inicial do PROFESSOR NÍVEL SUPERIOR, é de R\$1.989,30 (mil novecentos e oitenta e nove reais e trinta centavos), aplicado o índice inicial de 1,10, correspondente a jornada de trabalho fixada nesta lei, conforme Anexo III. (Santa Bárbara do Pará, 2020).

Esse trecho da lei nos dá ideia de que de fato, com a redução dos índices, houve

também redução do vencimento. Observa-se também que nessa lei, não são apresentadas as tabelas salariais e tampouco os valores para os coeficientes de especialização, mestrado e doutorado, mas apenas o valor para o professor de Nível Superior, na base de 1,10 em relação ao nível médio. Embora a lei mencione o Anexo III, onde normalmente se pode visualizar a tabela salarial com os vencimentos por classe e nível, o poder público não disponibilizou esse anexo quando da publicação da Lei. Teriam eles sido padronizados e equiparados ao nível superior? Não tivemos como saber com base nesse documento.

Em relação aos demais componentes da remuneração, a Lei nº 126, de 12 de março de 2010 em seu Art. 18 define que, além do vencimento, o profissional da educação fará jus a apenas duas vantagens, nestes termos:

Art. 18 [...]

I - Adicional por tempo de serviço, previsto no Estatuto dos Servidores Públicos;

II - Adicional pelo trabalho em regime de dedicação exclusiva.

§ 1º A incorporação do adicional pelo trabalho em regime de dedicação exclusiva dar-se-á na proporção de 1/30 (um trinta avos), se homem, e de 1/25 (um vinte e cinco avos), se mulher, por ano de percepção da vantagem [...] (Santa Bárbara do Pará, 2010).

O adicional por tempo de serviço abrange todos os servidores efetivos, mas o adicional por dedicação exclusiva apenas aqueles que estiverem exercendo o trabalho nessa condição, portanto, não se aplica a todos.

Em síntese, podemos verificar no quadro a seguir as vantagens pecuniárias permanentes e temporárias que compõem a remuneração docente no município de Santa Bárbara do Pará, conforme o quadro 16, seguinte:

Quadro 16 – Santa Bárbara do Pará: Vantagens que compõem a remuneração dos professores na legislação

Documentos	Vantagens Pecuniárias	
	Permanentes	Temporárias
Lei de dezembro de 1993 (Lei Orgânica)	Adicional de tempo de Serviço	13º salário, Salário família, 50% por Serviço extraordinário, 1/3 Férias.
Lei nº 02/2009 (Estatuto dos servidores)	---	Gratificação de produtividade
Lei nº 126, de 12 de março de 2010 (PCCR)	Tempo de serviço; Escolaridade	Gratificação Dedicação Exclusiva

Fonte: Legislação municipal de Santa Bárbara do Pará

Mas quanto afinal, quanto vem sendo pago de vencimento aos professores de Santa Bárbara do Pará? O vencimento é compatível com o PSPN? Vejamos a seguir.

4.7 O valor do vencimento-base em relação ao PSPN: implicações do FUNDEB

A partir da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que instituiu o PSPN para o magistério público, os entes municipais, como o município de Santa Bárbara do Pará, não mais poderiam pagar vencimentos abaixo do piso nacional, conforme essa normativa federal.

A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que instituiu Diretrizes de Carreira para o magistério público reforça, em seu item III a necessidade de remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, “vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao PSPN para o magistério, nos termos da Lei nº 11.738/08” (Brasil, 2009). Todavia, embora a lei que aprovou o PCCR de Santa Bárbara do Pará em 2010, Lei nº 126, de 12 de março de 2010, não mencione essa lei federal quando se refere ao pagamento dos vencimentos dos docentes, o município não fica imune aos efeitos dessa lei (Lei nº 11.738/08), mesmo porque o Plano Municipal de Educação em sua meta 17, define como estratégia 17.1 da “Garantir aos profissionais do magistério adequação de seus vencimentos conforme formação específica, nunca inferior ao piso salarial profissional nacional” (Santa Bárbara do Pará, 2015).

Tendo em vista esse fato, buscamos comparar o vencimento-base dos professores municipais em relação ao PSPN. A tabela 31 apresenta a evolução desses vencimentos, a partir da leitura dos Anexos do PCCR de (2010) de Santa Bárbara do Pará e das Leis de alteração desse PCCR bem como das tabelas salariais do magistério previstas nestes documentos:

Tabela 31 – Santa Bárbara do Pará: Vencimento Especial, Nível I, II e III (30hs) em relação ao PSPN de 2010 a 2020

Nível de formação	Vencimento (R\$, 150 horas)	Hora-aula	PSPN (R\$, 200 horas)	Hora-aula	Diferença	Lei
Prof. de	712,50	4,75	1.024,67	5,12	-0,37 (-7,7%)	Nº 126/2010
Nível	1.552,32	10,34	2.455,35	12,27	-1,93 (-18,6%)	Nº 216/2018
Médio	1.808,45	12,05	2.886,24	14,42	-2,37(-19,6%)	Nº 231/2020
Prof. de	997,50	6,65	1.024,67	5,12	1,53 (23,0%)	Nº 126/2010
Nível I	1.707,55	11,38	2.455,35	12,27	-0,89 (-7,8%)	Nº 216/2018
(superior)	1.989,30	13,26	2.886,24	14,42	-1,15 (-8,6%)	Nº 231/2020
Prof. de	1.068,75	7,12	1.024,67	5,12	2,00 (28%)	Nº 126/2010
Nível II	1.785,16	11,90	2.455,35	12,27	-0,36 (-3,2%)	Nº 216/2018
(Espec.)	*	*	2.886,24	-	-	Nº 231/2020
Prof. de	1.425,00	9,5	1.024,67	5,12	4,38 (46,1%)	Nº 126/2010

Nível III (Mest/D)	1.862,78	12,41	2.455,35	12,27	0,14 (1,12%)	Nº 216/2018
	*	*	2.886,24	-	-	Nº 231/2020

Fonte: Lei nº 126, de 12 de março de 2010, Lei nº 216, de 16 de julho de 2018 e Lei nº 231, de 30 de março de 2020.

Nota: Valor não disponível, pela ausência do Anexo III da Lei nº 231/2020.

Na leitura dos dados dessa tabela, notamos que os professores de classe especial, nível médio, nunca tiveram seus vencimentos pagos de acordo com o previsto na lei do PSPN, ficando sempre abaixo do previsto, sendo que em 2010 essa diferença era de -7,7% e em 2020 essa diferença aumentou para -19,6%. O professor com formação superior apenas em 2010 teve seu vencimento acima do PSPN em 23%. Em 2020 passa a receber 8,6% a menos do que o PSPN. O professor Nível II com especialização em 2010 tinha vencimento 28% acima do PSPN e em 2018 passou a receber 3,2% a menos que o PSPN. Apenas o professor nível III manteve seus vencimentos acima do PSPN, mas com percentuais reduzidos, pois em 2010 recebia 46,1% a mais que o PSPN e em 2018 esse percentual caiu para 1,12% apenas. Nestes termos, constatamos que os professores de todos os níveis vêm apresentando redução em seus vencimentos. Uma remuneração adequada é importante, não apenas para garantir a vida com dignidade desses profissionais e valorizá-lo, mas confere-lhe motivação para fazer adequadamente o seu trabalho, com impactos na qualidade de ensino, tornando a profissão mais atrativa, e assim evitando a alta rotatividade e a fuga de talentos para outras áreas ou até outros países (Duarte; Melo, 2013).

Para Silva, Carneiro e Gutierrez (2023) a remuneração faz parte dos elementos de valorização do magistério como política educacional nacional. Contudo, concluem que os estudos sobre a remuneração de professores tendem a se complexificar, dada a dinamicidade econômica, cultural e social, o que na concepção dessas autoras, traz dificuldades para se traçar um perfil de remuneração no Brasil. Entre esses elementos, as autoras destacam as próprias fontes e quantitativos de recursos que financiam e a remuneração docente, bastante desiguais pelo modelo de federalismo adotado em nosso país. No caso de Santa Bárbara do Pará, o fato de ser um município pequeno e com pouca arrecadação própria, parece ser um fator que lhe dificulta arcar com os custos educacionais. Mas ainda assim, o Fundeb tem propiciado recursos adicionais pelo efeito redistributivo, conforme visto anteriormente.

Nestes termos, reiteramos que o município pesquisado não está cumprindo a Lei n. 11.738/08 (PSPN), posto que o vencimento dos professores é incompatível com o piso nacional em todo o período estudado (2009-2020), salvo raras exceções ainda que os reajustes de seus vencimentos sejam significativos em alguns períodos. Mas quanto o município vem

aplicando das receitas do FUNDEB na remuneração dos professores nesse período? A legislação de regulamentação do fundo previa o mínimo de 60% dos recursos a serem aplicados com remuneração dos profissionais do magistério, ou seja, de professores e técnicos pedagógicos.

Então, vejamos, conforme a tabela 32, seguinte:

Tabela 32 – Santa Bárbara do Pará: Receita do Fundeb e o valor absoluto e relativo dos gastos com remuneração de professores (2007 – 2020)

Ano	Receita Recebida do Fundeb (C)	Pagamento do magistério (B)	% Remuneração
2007	2.527.245,00	1.550.953,21	61,37
2008	3.331.406,78	2.018.320,95	60,58
2009	4.095.833,16	2.493.787,37	60,89
2010	4.689.990,89	2.836.373,94	60,47
2011	6.260.144,75	3.759.379,68	60,05
2012	7.132.181,53	4.280.236,54	60,01
2013	7.153.559,86	4.308.270,80	60,23
2014	8.254.769,99	6.963.136,08	84,35
2015	10.261.097,79	6.229.426,54	60,71
2016	10.415.525,59	6.251.780,85	60,02
2017	10.719.014,82	6.510.832,95	60,74
2018	10.912.995,66	6.605.947,37	60,63
2019	12.325.362,08	7.417.587,11	60,18
2020	12.527.051,78	7.636.183,08	60,96

Fonte: SIOPE.

No período de 2007 a 2020, os valores percentuais do Fundeb dispendidos com remuneração docente guardam certa regularidade de aplicação do mínimo de 60% se restringindo a esse mínimo em quase todos os anos, exceto em 2007 que foi de 61,37% e no ano de 2014 que se verificou 84,35% aplicado em remuneração. Não temos dados suficientes para explicar o salto no valor da folha de pagamento que ocorreu esse ano. Observa-se que embora o município opere em conformidade com a norma legal neste aspecto, o vencimento-base dos professores de nível médio sempre foi abaixo do piso nacional do magistério. E em 2018, os coeficientes do vencimento-base dos professores com nível superior (I), com especialização (Nível II) e com mestrado ou doutorado (nível III) foram reduzidos, fazendo com que os dois primeiros também passassem a receber vencimento inicial abaixo do PSPN. Contudo, o valor do Fundeb vem sendo reajustado a cada ano e conforme vimos, seu efeito redistributivo acrescenta recursos consideráveis ao município, sem os quais seria inconcebível

a manutenção do ensino local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a responder a seguinte questão: quais as implicações do Fundeb e do PSPN para o desenvolvimento da carreira e da remuneração dos professores da rede municipal de ensino de Santa Bárbara do Pará? A partir de um referencial teórico-metodológico crítico, tentamos buscar resposta a essa questão tendo em vista o contexto político, econômico e social em que se desenvolve o trabalho docente na contemporaneidade e as principais políticas de valorização do professor com enfoque na carreira e na remuneração docente no Brasil. Interessava-nos identificar as relações entre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (2007-2020), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a política de carreira e remuneração docentes não apenas no Brasil, mas especialmente no município de Santa Bárbara do Pará.

Verificou-se que as políticas de carreira remuneração docente na educação pública estão intrinsecamente relacionadas ao contexto de crise capitalista global iniciada no final do século passado, que entre outras, teve como consequências a adoção da política neoliberal, a reestruturação produtiva e o processo de flexibilização do trabalho utilizadas como estratégias para garantir a reprodução do sistema econômico vigente. Portanto, a educação no século XXI, como parte desse contexto de transformações econômicas, políticas e sociais globais, recebe influências de organismos internacionais como o Banco Mundial e UNESCO que visam adequá-la aos interesses da expansão do capitalismo mundial. Nesse sentido, o Estado passa a adotar princípios oriundos da empresa privada no serviço público por meio da Nova Gestão Pública (NGP) que trouxeram importantes implicações para o trabalho docente, a exemplo da avaliação de desempenho. E assim como os demais trabalhadores, o professor tem seu trabalho cada vez mais precarizado e desvalorizado. Não obstante, pela dinâmica da correlação de forças presente na sociedade brasileira, foram criadas duas importantes políticas relacionadas à valorização docente no Brasil nos últimos anos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). O primeiro traz como uma de suas principais características a subvinculação de 20% dos impostos em âmbito intraestadual para a educação básica, podendo os estados que não alcançarem um valor mínimo definido pelo governo federal, receberem Complementação da União. Aos professores, essa lei traz a garantia de que pelo menos 60% dos recursos do fundo sejam destinados ao pagamento de remuneração dos profissionais da educação; o segundo garante o pagamento de um piso

reajustado a cada ano com base no valor aluno do fundeb. Mas quais seriam as repercussões dessas políticas para os professores de Santa Bárbara do Pará? Para obter essa resposta, primeiramente buscamos analisar o contexto municipal.

O estudo a respeito do município de Santa Bárbara do Pará nos mostrou que se trata do menor município da Região de Integração Guajará, com apenas 21.087 habitantes conforme o censo de 2022/IBGE, sendo relativamente novo (criado em 1991, desmembrado do município de Benevides). Grande parte de sua população vive em estado de pobreza com pouca oportunidade de emprego formal e renda, sendo que em 2020, apresentou 12,78% como usuários do Programa Bolsa Família – PBF, programa do governo federal que auxilia famílias em situação de vulnerabilidade extrema.

Em termos educacionais, o município organiza o atendimento por meio de uma Secretaria de Educação, mas não conta com Conselho Municipal de Educação em funcionamento, embora a lei Orgânica municipal assinala a necessidade de criação desse órgão. A rede municipal conta com 41 unidades de ensino e 127 professores em 2020 que atendiam a 2.878 matrículas (educação infantil e ensino fundamental). A permear a política de carreira e remuneração de professores, o município conta ainda com a atuação da sub-sede do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP). Essa entidade tem como propósito a mobilizações pela valorização dos trabalhadores da educação, buscando melhores condições de trabalho e de vida aos seus associados. No ano de 2022 por exemplo, documento emitido pela representação local apresentava as principais reivindicações discutidas com o governo municipal, entre elas as atinentes ao Plano de carreira e à remuneração docente.

A política de carreira e de remuneração de professores do município de Santa Bárbara do Pará tem seus fundamentos na legislação nacional e municipal. A Lei Orgânica do município, espelhada na legislação nacional e aprovada em 1993 traz como um de seus princípios a valorização dos profissionais do ensino o que balizou a criação do primeiro Plano de Carreira para o magistério público do município em 2010 por meio da Lei nº 126, de 12 de março de 2010, que perdura até os dias atuais, embora tenha sofrido alterações em 2018 (Lei nº 216/2018) e em 2020 (Lei nº 231/2020).

No que tange ao financiamento da educação, o município é bastante dependente dos recursos redistribuídos pela política de fundos. A diferença entre a contribuição do município ao Fundeb e o valor recebido ao longo do período foi crescente ao longo da série histórica verificada, destacando-se o ano de 2015, ano em que o município recebeu o maior percentual de recursos oriundo de outras esferas governamentais, que representou 232,26% a mais em

relação a sua contribuição. Os gastos com a função educação tem no fundeb o seu principal componente. Em 2007, por exemplo, os recursos do Fundeb representaram 70,20% dos gastos com a função educação, que em 2020 chegaram a 81,1% desse total o que demonstra a centralidade do Fundeb no pagamento das despesas da educação municipal. Isso significa que grande parte dos recursos municipais aplicados em educação são oriundos do Fundeb. No período de 2007 a 2020, foram aplicados pelo menos 60% com remuneração em quase todos os anos, exceto em 2007 que foi de 61,37% e no ano de 2014 que se verificou 84,35% aplicado em remuneração. Contudo, de modo tardio, apenas em 2018 foi tornado oficial a gestão dos recursos educacionais pelo titular da secretaria municipal de educação por meio da Lei nº 214/2018, de 11 de julho de 2018.

A avaliação dos indicadores de valorização docente a partir da análise da configuração da carreira docente mostrou que do ponto de vista dos cargos, a configuração da carreira não foi modificada desde que o PCCR foi aprovado em 2010, que delimitou dois cargos de docentes conforme a formação (Especial e superior) e quatro níveis funcionais (Único, Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado) com índices de vencimentos distintos conforme o nível de formação e a classe. O cargo especial e de formação única, corresponde à formação de nível médio. O cargo de nível superior envolve formação de graduação em licenciatura e pós-graduação. Todavia, com a Lei nº 216/2018 houve mudança nos coeficientes que determinam os valores de vencimento, o que trouxe implicações para a valorização salarial dos professores.

Destaca-se também que antes da aprovação do PCRR de Santa Bárbara do Pará (Lei nº 126/10), a movimentação na carreira ocorria apenas pelo tempo de serviço. A partir dessa lei, a progressão/promoção do professor na carreira ocorre dentro de um mesmo nível de formação pela contagem do tempo de serviço e/ou pela avaliação de desempenho, como também a partir da titulação acadêmica. Todavia, a Lei nº 216/2018 reduziu os percentuais de progressão entre as classes e níveis implicando na redução dos vencimentos docentes, situação reafirmada pela Lei nº 231/2020. Talvez por se tratar de um município criado recentemente, a cultura do gerencialismo a fomentar a avaliação de desempenho ainda é tênue, visto que até o momento (ano de 2025) não identificamos regulamentação a respeito desse tipo de avaliação. Mas a lei prevê “Regulamento aprovado por Decreto do Poder Executivo” a esse respeito, o que certamente restringe a participação e contraria o princípio da gestão democrática previsto na Constituição Federal.

Quanto à composição da jornada de trabalho, o município não garante tempo de hora-atividade conforme a previsão da Lei nº 11.738/08 que define o mínimo de 33,3% ou 1/3 da

jornada para atividades de planejamento, correção de trabalhos e preparação de aulas, limitando-se a 20% da jornada. Essa situação precisa ser modificada dada a importância desse tempo disponível na jornada para que se possa não apenas melhorar as condições de trabalho do professor, mas propiciar maiores possibilidades de se alcançar qualidade no ensino.

Os vencimentos dos professores municipais são incompatíveis como o que estabelece a Lei nº 11.738/08 em relação ao PSPN, desde a sua vigência. O PSPN foi criado tendo-se como parâmetro o professor de formação de nível médio com jornada de 40 horas semanais de trabalho. Todavia, o município de Santa Bárbara não paga vencimentos compatíveis com o PSPN para esse professor e tampouco para aqueles com formação superior ou com pós-graduação. A análise da composição da remuneração dos profissionais do magistério em Santa Bárbara do Pará mostrou que houve redução entre o vencimento inicial para professores com formação de nível médio, 40 horas e o vencimento do professor com nível superior mediante alteração dos coeficientes²³. O PCCR/2010 determinava que o professor de nível superior (Nível I), guardava uma diferença no vencimento de 40% em relação ao de nível Especial (médio, com coeficiente 1,0), visto que o professor Nível I (Superior) tinha coeficiente de 1,4 na classe A. Porém, a com a Lei nº 216/2018, corroborada pela Lei nº 231, de 30 de março de 2020, essa diferença cai para apenas 10%, visto que o professor Nível I (Superior) passou a ter coeficiente de 1,10 na Classe A. Essa mudança na base de cálculo dos coeficientes demonstra perda de 0,3 ou 30% entre o vencimento do professor com formação de nível superior em relação ao de nível médio. Assim, como efeito da redução desses coeficientes em 2018, os professores municipais de todos os níveis e classes de Santa Bárbara do Pará vêm apresentando redução em seus vencimentos em relação ao PSPN. Essa queda nos vencimentos em efeito cascata constitui grave perda salarial ou desvalorização na carreira e na remuneração, tornando a profissão menos atrativa.

Além disso, até 2019, predominou na rede municipal os professores contratados, representando mais de 95% dos que atuavam na rede, situação parcialmente melhorada com a realização do concurso de 2019. Ainda assim, no ano de 2020, ano final analisado nessa pesquisa, ainda se contava com 39,87% dos professores atuando sob o regime de contratação temporária, o que certamente precariza o trabalho docente.

Embora tenha o Fundeb tenha contribuído com acréscimo de recursos desde 2007 o que certamente resultou em alguns avanços nas políticas municipais registradas no período

²³ Com o PCCR de 2010, os coeficientes eram: Médio: 1,0; superior: 1,4 – 1,85; Especialização 1,5 – 1,95; Mestrado ou doutorado 2,0 – 2,45, conforme as classes de A a J. Com a mudança introduzida pela Lei nº 216/2018 esses coeficientes alteram para: Médio: 1,0; superior: 1,10; Especialização 1,15; Mestrado ou doutorado 1,2 na Classe A da carreira.

estudado, isso não tem sido suficiente para valorizar de fato o professor em Santa Bárbara do Pará. Todavia, alguns avanços tem alimentado a esperança em dias melhores como por exemplo a realização do concurso público em 2019, a discussão e elaboração do Plano Municipal de Educação e sobretudo, a existência de conselhos municipais de controle social e de um sindicato de professores que possam atuar de maneira a exigir não apenas a valorização dos profissionais da educação, mas também o direito a uma educação pública de qualidade como direito de cidadania em Santa Bárbara do Pará.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza; BALZANO, Sônia. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília: PRASEM, 2000.

ABRÚCIO, F. L. Desafios da valorização do magistério: pagar o piso nacional e assegurar as horas atividade. **Revista Técnica**, 1997.

ABRÚCIO, F. L. (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ABRÚCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público**. Brasília, v. 68, n. 1, p. 85-106 jan/mar 2017.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, P. G. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. O movimento dos educadores e sua valorização: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração** (RBPAE)/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Porto Alegre: ANPAE, 2009.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. A Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

ADRIÃO, Theresa; PINTO, B. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez casos em estudo. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, jan./jul. 2006.

ALVES, C. A. de S.; PIMENTEL, A. M. O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, n. 5, jun. 2015.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ANTUNES, R. **Educação e o mundo do trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, R. **Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ANTUNES, R. **A educação no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **O trabalho na educação**. São Paulo: Boitempo, 1998.

ARRETCHE, M. Quem taxa e quem gasta: a barganha federativa na federação brasileira. **Rev. Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, jun. 2004.

BASSO, M. P. Política de fundos e educação básica em Santa Catarina. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** (Unisul), v. 6, n. 2, p. 345-358, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**: Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Câmara Federal dos deputados. **Lei complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e outras providências. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=Lei%20Complementar>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei nº 14.276 de 27, de dezembro de 2021** - Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 14.276 de 27 de dezembro de 2021 \(presidencia.gov.br\)](http://base.legislacao.presidencia.gov.br/leis/14276-27-dezembro-de-2021). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **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. Disponível em: [lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-atualizada-pl.pdf\(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br/norma/11738-16-julho-2008-578202-norma-atualizada-pl.pdf). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais. Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Gov.br. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Novo Fundeb garante mais recursos da União para a educação básica brasileira. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uniao-para-a-educacao-basica-brasileira#:~:text=A%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Uni%C3%A3o%20neste%20novo%20Fundeb%20vai,21%25%20em%202025%3B%20at%C3%A9%20alcan%C3%A7ar%2023%25%20em%202026>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação.indb \(inep.gov.br\)](https://pne.inep.gov.br/). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. 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 e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.424 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: [LEI n9424.doc\(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/leis/leis/9424.doc). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Novo Fundeb garante mais recursos da União para a educação básica brasileira. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uniao-para-a-educacao-basica-brasileira#:~:text=A%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Uni%C3%A3o%20neste%20novo%20Fundeb%20vai,21%25%20em%202025%3B%20at%C3%A9%20alcan%C3%A7ar%2023%25%20em%202026>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o

Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília: nº 250, 26 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientação do Novo FUNDEB. Edição atualizada em fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública / Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. Brasília: MEC/SASE, 2016. Disponível em: [Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. 2021. Disponível em: [O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Tesouro Nacional. Portal da Transparência. Transferências Constitucionais do FUNDEB: Estados e Municípios - Município de Santa Barbara do Pará (2011-2020). Disponível em: [Transferências a Estados e Municípios — Tesouro Transparente](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Tesouro Nacional. Transferências Constitucionais. Transferências do FUNDEB para o Município de Santa Barbara do Pará (2007-2020). 2023. Disponível em: <https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1:109177989012930:MOSTRA:NO:RP::>. Disponível em: 20 jun. 2024.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BORGES, Marcos Francisco. **Ciência e religião**: reflexões sobre os livros de história da matemática e a formação do professor. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Condicionantes do trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.22, n.2, jul.-dez/2011, p.253-276.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, jun. 2016.

CAVALCANTE, Graziella Bezerra. **O gerencialismo e suas influências no campo educacional**. 2016. 37 f. Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) - Programa de Graduação a Distância do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN 2016.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **A Democratização da gestão escolar no município de Santa Bárbara do Pará a partir do PDE**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, UFPÁ, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Dilemas para o Financiamento da Educação. In; CUNHA, C. GADOTTI, M. BORDIGNON, G. NOGUEIRA, F. (orgs). O Sistema Nacional de Educação. Diversos olhares 80 anos após o Manifesto. MEC/UNESCO, 2017, pp.178-196.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Análise da pec nº 15/2015, que torna o FUNDEB permanente**. Disponível em: <https://apmcsindicato.org.br/analise-da-pec-no-152015/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Proposta de Projeto de Lei sobre Diretrizes Nacionais para planos de carreira dos profissionais da educação escolar pública**. [s. l.]: CNTE, 2015.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Estados brasileiros que não cumprem o PSPN do magistério**. Disponível em: <https://cnte.cut.org.br/conteudo/piso-do-magisterio>. Acesso em: 5 out. 2024.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Porto Alegre - RS: **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018.

COSTA, Loany Larissa Ferreira da. **Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set.

dez. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo momento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2010.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teachers education around the world: what can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda. Qualidade do professor e desempenho do aluno. **Education policy analysis archives**, v. 8, n.1, jun. P.1-40, jun. 2002.

DAVIES, Nicholas. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988 e suas Alterações até abril de 2019. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, 2019.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: A redenção da educação básica? Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2007.

DI PIETRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação (UFSM)**, v. 33, p. 395-410, 2002..

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2013.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. O Banco Mundial e a indução de políticas educacionais: um recorte a luz do ciclo de políticas. In: SUDBRACK, Edite Maria (Org.). **Políticas educacionais**: condicionantes e embates na educação básica. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2014.

DUTRA Junior, Adhemar. *et al.* **Plano de Carreira e remuneração docente do magistério público**. Brasília, DF, FUNDESCOLA/MEC, 2000.

DUARTE-MELO, André Luis Canuto. OLHARES SOBRE AS LOUSAS DIGITAIS INTERATIVAS: o caso do IFS Campus Estância. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2013.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: Para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo, Petrópolis: Ação educativa, 2009.

FARENZENA, N. A Política de Fundos e as Responsabilidades Federativas pela Oferta de Educação Básica. **FINEDUCA** - Revista De Financiamento Da Educação, v. 10, jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103641>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERNANDES, Edison Flávio. **A Política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

FERNANDES, Edison Flávio. **Desagregações estatísticas do ideb no distrito federal:** subsídios às políticas públicas para a educação. Brasília, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 1998.

FERNANDES, Maria Dilnéia Spindola, BRITO, Silvia, PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, p. 565-578, 2014.

FERRAZ, Cristiano; SANTANA, Heythor; GOULART, Júlia; FREITAS, Mariana; VIEIRA, Paolla. **O futuro da docência:** desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor. São Paulo: Fundação Lemann, 2023. Disponível em: [futuro da Profissão – Conectando Saberes](#). Acesso em: 10 jan. 2024.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Valorização do magistério da Educação Básica no Rio Grande do Norte:** participação do SINTE e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2022. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. O FUNDEB como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020. **Revista Educação e Políticas Em Debate**, v. 10, n. 1, p. 253- 270, jun. 2023.

FERREIRA, Rubens da Costa. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO EM MUNICÍPIOS PARAENSES <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/rubenstese.pdf>

FERREIRA, Rubens da Costa, GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; Movimentação na Carreira de Professores da Educação Básica em Municípios do Pará a partir do Desempenho: valorização ou gerencialismo? **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v, 10, n.11, 2020

FREIRE, Luiza. Remuneração docente: quatro olhares convergentes. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 4, p. 01-11, 2011.

FREIRE, P. R. Diálogo. In: **Seminário Invitación A Conscientizar y Desescolarizar:** Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Mu n a r i M, A. et al. (org.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 16, n.46, p.235-254, jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década 1990:subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Rev.Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, Bernadette; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e

desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan.-abr. 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. O FUNDEF na educação do Estado do Pará: feitos e fetiches. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 12, n. 22/23, p. 34-42, jan./jun. 2004.

GEMAQUE, Rosana Maria. Financiamento da Educação no Governo Lula e as metas do Plano Nacional de Educação. In GEMAQUE, Rosana Maria; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs). **Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão**, Belém: CEJUP, 2021.

GOTTI, A. **Piso salarial para professor: ele existe, mas nem todo mundo paga**. Nova Escola, [s.l.], 7 out. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/18450/piso-salarial-ele-existe-mas-nem-todomundo-paga>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GOUNET, Thomas. **O toyotismo e as novas técnicas de exploração na empresa capitalista**. *Debate Sindical*, 1992, nº 10, p. 21-25.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr. 2013.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SANCHES, Carlos Eduardo; PAZ, Bruna. A Dimensão do Fundeb nas Finanças Municipais para Educação pública. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 13, n. 7, jun. 2024.

GUTIERRES, D. V. G., CARVALHO, F. A. F., JACOMINI, M. A.; BRITO, V. L. F. A. de. **Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas**, 2013 (Relatório de carreira).

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FARENZENA, Nalú. O Novo Fundeb e a Sistemática de Redistribuição dos Recursos. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 14, n. 17, 2024.

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

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; ROLIM, Rosana Maria Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? **RBP AE** - v. 32, n. 1, p. 151-169 jan./abr. 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, Odete Cruz. A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 161-189, set./dez. 2016

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Santa Barbara do Pará**: Panorama municipal. 2022. Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Pará | Santa Bárbara do Pará | Panorama](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB municipal**: Santa Barbara do Pará. Disponível em: [divulgacao_anos_iniciais_municipios_2023.ods - Microsoft Excel Online \(live.com\)](#). Acesso em: 20 ago. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024)** do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 20 jun. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Remuneração média dos docentes em exercício na educação básica por município e escolaridade: município de Santa Barbara do Pará (2014-2020)**. Disponível em: [Remuneracao_docentes_Municipios_2020.xlsx - Microsoft Excel Online \(live.com\)](#). Acesso em: 5 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo Escolar. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar – 2023**. Disponível em: [MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 10 jan. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; IMBÓ, Katia Aparecida dos Santos. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras: vencimento base e vantagens pecuniárias. **Educação em Foco**, Belo Horizonte (MG), ano 23, n. 39 - jan./abr. 2020 - p. 64-87.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; IMBÓ, Kátia Aparecida dos Santos. Composição da remuneração de professores de redes de ensino estaduais. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-25, e11159, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.11159>. Acesso em: 5 out. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Ingrid Costa Ribeiro. Valorização docente no plano de carreira do magistério de Suzano/SP. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 14, n. 3, 2024. Disponível em: [Vista do Valorização docente no plano de carreira](#)

[do magistério de Suzano/SP \(ufpr.br\)](https://ufpr.br/magisterio). Acesso em: 10 set. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **FINEDUCA** – revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.10, 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa. Desafios para o Monitoramento da Valorização dos Professores Brasileiros no Contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, State University, v. 24, n. 73, 2016.

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Amazon, 2012.

LOPREATO, Francisco Luiz C. **Federalismo brasileiro**: origem, evolução e desafios. Texto para Discussão do instituto de economia da Unicamp, Campinas, n. 388, jul. 2020.

MACHADO, Jarbas de Paula. **Piso salarial profissional nacional do magistério [manuscrito]**: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-Jarbas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. O Capital. **Nota introdutória**. São Paulo: Ebook Editorial Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED - SUL**, 2009.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, p. 49-77, jun. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MONLEVADE, João António Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública** / João Antônio Cabral de Monlevade. – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 813-836, jul./set. 2022.

NASCIMENTO, M. G. C. A. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan.-mar. 2020.

OLIVEIRA, Erik Cunha; SANTOS, Vera Maria. **Adoecimento Mental do professor da Educação Básica No Brasil**. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação-SEPED, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só da aula?** um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente. Curitiba: Editora CRV, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade (Campinas), n. 108, out. 2009.

OLIVEIRA, R. L. P. de. O Financiamento da Educação Básica no Brasil. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, v. 13, n. 17, p. 1-16, 2023.

OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos de. **Sindicalismo docente: a participação sindical dos professores da Rede Municipal de Castanhal-PA no SINTEPP**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **R090: Sobre Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres Trabalhadores por Trabalho de Igual Valor**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_242716/lang--pt/index.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

PALU, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa** [online], v. 15, jun. 2020.

PARÁ. 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 Pública de Ensino do estado do Pará, e concede outras providencias. 2010. Disponível em: [legislacao.pdf \(seduc.pa.gov.br\)](legislacao.pdf(seduc.pa.gov.br)). Acesso em: 20 dez. 2023.

PERONI, Vera M. Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In ECCOS: Revista Científica. Vol. 8, p. 111-132, jan./jun., São Paulo, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA. Secretaria de Educação.

Transparência. **Folha de pagamento:** Relação completa dos servidores da Instituição - Competência: 09/2023. Disponível em:

<http://www.rpmsolucoes.com.br/wc/transparenciarh.aspx?idCNPJ=83334698000109>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022.

POCHMANN, Marcio. A inserção ocupacional e o emprego dos jovens. São Paulo; ABET; 1998. 104 p. (Coleção ABET/Mercado de Trabalho).

RIBEIRO, M. A. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 13ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, Luci et al. A gestão do processo de progressão funcional docente na universidade federal de santa Catarina, jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327103408_A_Gestao_do_Processo_de_Progressao_Funcional_Docente_na_Universidade_Federal_de_Santa_Catarina. Acesso em: 5 out. 2024.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; SEVERINO, Jorismay Lescano. Critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em doze capitais brasileiras. **RBPAE** - v. 34, n. 2, p. 479 - 499, mai./ago. 2018.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 105-140.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação Nacional:** 1930-1973. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, p. 1-5, 2016.

RUIZ, A. I., RAMOS, M. N., & HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. Novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco. **SciELO Preprints**, s/v, s/n., p. 1-24, jun. 2024

SANTA BÁRBARA DO PARÁ. Lei Orgânica do Município de Santa Barbara do Pará, de 12 de dezembro de 1993, estabelece a estrutura administração municipal e concede outras providências. Disponível em: [MUNICÍPIO DE SANTA BÁRBARA DO PARÁ \(santabarbara.pa.gov.br\)](http://www.santabarbara.pa.gov.br). Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTA BÁRBARA DO PARÁ. Lei Orgânica do Município de Santa Barbara do Pará, de junho de 2012, estabelece a instituição de Impostos e dá outras providencias. 2012. Disponível em: [Ofício nº 001/05 Santa Bárbara do Pará, 17 de Maio de 2005 \(camaradesantabarbara.pa.gov.br\)](http://www.camaradesantabarbara.pa.gov.br). Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTA BÁRBARA DO PARÁ. Lei nº 126, de 12 de março de 2010, dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público e pessoal de apoio, do município de santa bárbara e dá outras providências. 2010. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pa/s/santa-barbara-do-para/lei-ordinaria/2010/13/126/lei-ordinaria-n-126-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-e-pessoal-de-apoio-do-municipio-de-santa-barbara-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTA BÁRBARA DO PARÁ. Lei nº 216, de 16 de julho de 2018, altera a Lei municipal nº 126, de 2010, que institui o plano de carreira e remuneração do magistério público, do município de santa bárbara e dá outras providências. Disponível em: [Lei Ordinária 216 2018 de Santa Bárbara do Pará PA \(leismunicipais.com.br\)](#). Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTA BÁRBARA DO PARÁ. Lei nº 231/2020, de 30 de março de 2020 (Altera a Lei Municipal Nº 126, de 2010, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, do Município de Santa Bárbara e dá outras providências). Disponível em: [Lei Ordinária 126 2010 de Santa Bárbara do Pará PA \(leismunicipais.com.br\)](#). Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTA BÁRBARA DO PARÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação - PME (2023-2033). Santa Bárbara do Pará, março, 2022. Disponível em: [Prefeitura Municipal de Campo Belo – Estado de Minas Gerais \(santabarbara.pa.gov.br\)](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Magda Cruz dos. Política pública e educação integral no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 1027-1050, set./dez. 2005.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231-1255, 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, 27 (1), 2014, p. 7-28.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In: FRANÇA, Lima, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

SHIROMA, E. O. *et al.* Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N; LARA, A. M. B. (orgs.). Políticas para a educação: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2004. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, **Olinda. Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, A. M. **Tempo e Docência**: dilemas, valores e usos na realidade educacional. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná. 2018, 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2018.

SILVA, Maria Madalena Vieira da; CARNEIRO, Ana Paula da Silva; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Composição da Remuneração de Professores da Educação Básica: implicações do PSPN com a criação da Lei do Piso do Magistério Municipal de Vigia de Nazaré/PA. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 13, n. 29, p. 1-16, jun. 2023.

SINTEPP-municipal. **Santa Bárbara reúne com governo municipal**. 2022. Disponível em: <https://sintepp.org.br/sintepp-santa-barbara-reune-com-governo-municipal/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SINTEPP/MSBP. Sindicato dos trabalhadores em educação pública do estado do Pará. Subsele Município de Santa Barbara do Pará. Agosto, 2022. Disponível em: <https://sintepp.org.br/sintepp-santa-barbara-reune-com-governo-municipal/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUZA, Gláucio Jorge de; JOSLIN, Érica Barbosa. As implicações do capitalismo na educação. *Revista Ciência Contemporânea*, v. 4, n. 1, p. 95-112, jun. 2018.

SOUZA, Maria Zélia de Almeida *et al.* **Cargos, carreiras e remuneração**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas compromisso todos pela educação**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SOUZA, C. M. Federalismo e gasto social no Brasil: tensões e tendências. **Lua Nova**- Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 52, 2019.

SOUZA Junior, L. **FUNDEB**: novo fundo, velhos problemas. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 29 out. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->

[content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf](#). Acesso em 03 mar. 2025.

TESOURO NACIONAL. Transferências constitucionais a estados e municípios: Fundeb (2007-2020). Disponível em: [Transferências a Estados e Municípios — Tesouro Transparente](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

TREZZI, C.; ROSA, G. R. A. D. Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. Os ambientes educativos na creche e sua influência desenvolvimento da criança. **Revista ambiente educação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 176-190 Jan/Abr 2020.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VERHINE, Robert E. Educação, Mercado de Trabalho e Financiamento: contribuições de um economista. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 14, n. 2, p. 1-20, jun. 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/139644/92186>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial nacional dos educadores**: dois séculos de atraso. Brasília: CNTE, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985 1995)**. Brasília: Plano, 2013.

ANEXO A – Dissertações sobre Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério (2007 – 2020)

Autor(a)	IES	Título	Objetivo
1.Victor Manoel Alab de Oliveira (2016)	UFAC	Política de Remuneração do Magistério Público no Município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização docente.	Analisar a política remuneratória dos professores da rede pública municipal de Rio Branco/AC e de que forma ela interfere na valorização do magistério, na série histórica de 2007 e 2015.
2.Raimundo Walber da Silva Pinheiro (2017)	UFPA	Políticas de Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios do Estado do Pará	Analisar as políticas de remuneração subjacentes aos PCCR de seis municípios do estado Pará.
3.Soraya de Nazaré Camargo Vargas (2018)	UFPA	Carreira e Remuneração e professores das Redes Municipais de Capanema, Marabá e Paragominas/PA: o que mudou a partir da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o PSPN?	Analisar a carreira e a remuneração dos professores das redes municipais de Capanema, Marabá e Paragominas com o intuito de identificar as possíveis alterações na composição da remuneração e na composição da jornada de trabalho a partir da vigência da Lei nº 11.738/2008 que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional.
4.Adriely Cordeiro Lima Viana (2018)	UFPA	A Carreira e a Remuneração dos Professores da rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal-Pá	Analisar as mudanças na configuração da carreira e da remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de Castanhal-PA no contexto da política de fundo (Fundef/FUNDEB) e do PSPN.
5.Karen Martins (2019)	UFSC	Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018): lutas e resistências	Analisar as implicações do contrato PMF/BID sobre a carreira do Magistério público municipal, focalizando alguns itens da pauta de reivindicação dos acordos coletivos da categoria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis no período entre 2010 e 2018.
6.Antonia Sueli Sousa (2019)	UFPA	Carreira e Remuneração do Magistério público do município de Itaituba-Pará, a partir da Política de Fundos e do PSPN: disputas, avanços e recuos.	Analisar a política de carreira e remuneração dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de Itaituba-PA a partir da política de Fundos e do Piso Salarial Profissional Nacional-PSPN.
7.Vera Lúcia Fernandes de Brito (2019)	UEBA	Políticas públicas para valorização docente: planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia (TIMSOBA).	Analisar a política de remuneração e carreira do magistério das redes públicas municipais do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, e suas implicações para a valorização docente.
8.Laura Dexheimer Trein (2020)	UFRGS	Carreira e remuneração docentes: a Rede Estadual do RGS e a Rede Municipal de Porto Alegre em foco.	Caracterizar a carreira e remuneração docente na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por meio de uma abordagem comparativa.

ANEXO B - Teses sobre Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério (2007 – 2020)

Autor	IES	Título	Objetivo
1.Maria da Consolação Rocha (2009)	USP	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira e condições de trabalho jornada de trabalho: uma análise da experiência de Belo Horizonte.	Analisar as políticas de valorização do magistério realizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte durante os governos de 1993 a 2007, abordando as condições de trabalho, a jornada de trabalho e o plano de carreira.
2.Paulo Fernando de Melo Martins (2011)	UFGO	Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público.	Analisar os conceitos e concepções de carreira profissional que orientam a estruturação da carreira docente do magistério público do estado do Tocantins, na percepção dos licenciandos da UFTO.
3.Fábio Mariano da Paz (2014)	UNESP	Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do Estado de São Paulo.	Analisar as configurações dos estatutos e planos de carreira do magistério público em quinze municípios do estado de São Paulo, visando à valorização dos profissionais da educação.
4.Fádyla Késsia Rocha de Araújo (2017)	UFRN	Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)	Analisar a valorização dos professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte por meio da carreira e da remuneração (2009-2015)
5.Marcia Andreia Grochosa (2017)	UFPR	Políticas Educacionais e a Valorização do Professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do Município de São José dos Pinhais/PR.	Analisar as políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR
6.Alessanda Bertasi Nascimento (2019)	UFMS	(Des)feitos e (d)efeitos na composição remuneratória de docentes da rede estadual de educação básica de Rondônia no contexto das políticas do FUNDEB e PSPN [2006 a2016]	Analisar as implicações da ação do Estado, diante da materialização das políticas públicas educacionais em Rondônia, na remuneração e carreira dos docentes, como elementos de sua valorização.
7.Danielle Cristina de Brito Mendes (2020)	UFPA	Carreira e Remuneração dos Professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira em Belém-Pa.	Analisar a estrutura da carreira e a composição da remuneração dos professores da Funbosque de Belém-PA, no intuito de avaliar se tais elementos têm garantido a valorização desses docentes.

ANEXO C - Santa Bárbara do Pará: Comparação dos principais aspectos da Educação (1991/2007-2020)

Temas	1991	2007	2020	Avanços/Retrocessos
Escolas:				
Reestruturadas (PAPE)	Nenhuma	33	41	A partir dessas 74 escolas, o município alcançou um total de 138 unidades de ensino.
Ens. infantil	17 Rurais	--	--	--
Pré-escola		16	20	
Ens. Fund.	3	17	21	
Matrículas:				
Creche	Não existia	--	320	A partir de 2010, muitas das mães que trabalham foram beneficiadas com estes estabelecimentos.
Pré-escola	Não disponibilizado	1.113	692	Teve uma evolução negativa (-37%).
Ens. Fund.	Não disponibilizado	2.013	2.186	Esse crescimento indica aumento de escolas e de professores
Corpo Docente:				
PCCR	Não existia	-1º PCCR/10* -2º PCCR/18	3º PCCR	-Inseriu dois níveis de Prof. (Especialização e Mestrado/Doutorado) -Inseriu duas classes funcionais (Creche e Pré-escola).
Concurso Público	Não existia (Contratados)	O primeiro foi em 2008	O segundo foi em 2019	Constituição de um corpo docente dotado de planos para valorizar a carreira.
Total de Professores	Não disponibilizado (Contratados/ Temporários)	-Inep: 126 -Concurso/08: 135 -PCCR/10: 140 -PCCR/18: 185	-Inep: 127 -Concurso/19: 138 -PCCR/20: 185	Considerável quadro efetivo docente
Formação Docente	-50% dos docentes tinham 2º grau; - 2% tinham estudos adicionais; e -48% eram leigos: Ens. Fund.	Ens. Fund. Imic: 28% contavam com habilitação para o magistério.	Ens. Fund. Imic: 96,6% têm habilitação para o magistério	Corpo docente habilitado para o exercício do magistério.
Incremento no Vencimento	Não existia	Vantagens temporárias: Gratificações, adicionais por tempo de serviço e desempenho.	Essas vantagens continuam, mais incentivo a formação, licença etc.	A ausência de concessões permanentes impacta na composição da aposentadoria docente.

Fonte: Legislação do Portal do Governo Municipal de Santa Barbara do Pará. Elaboração da autora.