



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ISABELA MACENA DOS SANTOS MARQUES

**PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO EM ALAGOAS: a remoção de professores e suas  
implicações para valorização docente**

Maceió

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ISABELA MACENA DOS SANTOS MARQUES

**PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO EM ALAGOAS: a remoção de professores e suas  
implicações para valorização docente**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado

Maceió

2021

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecária: Livia Silva dos Santos – CRB-4 – 1670

M357p Marques, Isabela Macena dos Santos.

Planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação em Alagoas: a remoção de professores e suas implicações para valorização docente / Isabela Macena dos Santos Marques. – 2021.

147 f.:il.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 125-136

Anexo: f. 137-140

Apêndice: f. 141-149

1. Valorização docente. 2. Remuneração – Professores. 3. Remoção docente – Alagoas. 4. Planos de carreira – Docentes – Alagoas. 5. Carreira docente. I. Título.

CDU: 37:331.2



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO EM ALAGOAS: A REMOÇÃO DE PROFESSORES E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE.

## **ISABELA MACENA DOS SANTOS MARQUES**

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> EDNA CRISTINA DO PRADO  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES (UFOPA)  
Examinador(a) externo(a)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA (UFPA)  
Examinador(a) Externo(a)

*“A todos os professores que na pandemia da Covid-19  
estão exercendo seu ofício e se reinventando em  
meio a um cenário de medo e de morte.”*

*“A Ísis Maria vida que carrego em meu ventre, sopro de  
esperança de dias melhores para o mundo”.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir VIVER para defender essa tese, quando milhares de vidas até agora foram perdidas em meio à pandemia da Covid-19. Durante esses dias sombrios, escutei muito a voz de Deus e pude sentir o que poetiza Rubem Alves quando diz que “Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio”.

Aos meus pais Benedito e Izabel por terem sido alento na hora da aflição; solução na hora da dúvida, sorriso na hora da alegria e amor em todas as horas;

A minha avó Maria, minha rosa do deserto, quantos abraços apertados tivemos vontade de nos dar, mas os dois últimos anos nos pediram o distanciamento, como se o amor pudesse esperar...

Ao meu esposo Amesson Marques por ter sido meu parceiro em todas as situações pois “Amar não é olhar um para o outro, é olhar juntos na mesma direção”. (Antoine de Saint-Exupéry). Obrigada por ter incentivado minhas conquistas e ter ido junto comigo rumo aos meus sonhos. Te amo!

A minha amiga e orientadora Edna Cristina do Prado por seu olhar tão humilde desde quando esta caminhada começou na época da graduação, quando muitos não me viram, ela me enxergou além de minhas aparências e dificuldades e acreditou em mim. Hoje, já lapidada por seus ensinamentos, só poderia externar minha gratidão levando à frente tudo que me foi ensinado defendendo a luta por uma educação pública de boa qualidade. Uma frase define bem a minha amiga Edna Prado: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Carl Jung). Você foi tão humana que além de tocar minha mente, tocou meu coração.

A minha amiga, parceira, companheira de doutorado e da vida: Luciene Amaral. Dedico a você esse poema de Alexandre O'Neill que representa o que sua amizade foi para mim na caminhada:

Amigo é um sorriso  
De boca em boca,  
Um olhar bem limpo  
Uma casa, mesmo modesta, que se oferece.

Um coração pronto a pulsar  
Na nossa mão! (Alexandre O'Neill )

À banca examinadora pelo olhar atento em prol do bom resultado desta tese de doutorado.

Aos meus professores da graduação ao doutorado como também a todos os amigos que conquistei ao longo desse caminho, vocês marcaram minha vida para sempre.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio a essa pesquisa.

“A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: 'Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...' Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída... Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade. [...] Para me livrar da dor, escrevi”.

Rubem Alves



## RESUMO

A presente tese buscou analisar os critérios utilizados em casos de remoção e de lotação docente em municípios alagoanos no período de 2018-2020. O problema de pesquisa explicita-se na indagação: como ocorrem as remoções de professores e quais seus efeitos para valorização docente? A abordagem utilizada foi a qualitativa, com aplicação de questionário para os representantes regionais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL) e entrevista semiestruturada com os secretários municipais de educação. A Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a partir das categorias analíticas Remoção de professores e Valorização docente, deu suporte à organização dos dados. O referencial teórico ancorou-se nos estudos de Esquinsani (2013) , Gatti (2012 e 2011), Oliveira (2004, 2008 e 2014), Mendonça (2001), Nóvoa (1987, 1991 e 2000), Paro ( 2001 e 2003) e Verçosa (2006). Os resultados demonstraram que ainda há, nos municípios analisados, irregularidades quanto à remoção docente, prejudicando a autonomia e, conseqüentemente, a valorização desses profissionais. Evidenciaram, ainda, que grande parte dos municípios alagoanos descumprem a legislação, seja no que tange à atualização, à publicização de seus Planos de Carreira e Remuneração ou na interferência político-partidária nos atos públicos.

**Palavras-chave:** Valorização Docente. Planos de Carreira e Remuneração. Remoção de professores.

## ABSTRACT

This thesis sought to analyze the criteria used in cases of removal and staffing of teachers in municipalities in Alagoas in the period 2018-2020. The research problem is made explicit in the question: how do teachers' removals occur and what are their effects on teacher appreciation? The approach used was qualitative, with a questionnaire applied to regional representatives of the Education Workers Union of Alagoas and a semi-structured interview with the municipal education secretaries. Bardin's Content Analysis (2011), from the analytical categories Teacher Removal and Teacher Valuation, supported the organization of data. The theoretical framework was based on studies by Esquinsani (2013), Gatti (2012 and 2011), Oliveira (2004, 2008 and 2014), Mendonça (2001), Nóvoa (1987, 1991 and 2000), Paro (2001 and 2003) and Verçosa (2006). The results showed that there are still, in the cities analyzed, irregularities regarding the removal of teachers, harming the autonomy and, consequently, the valorization of these professionals. They also showed that a large part of the municipalities in Alagoas do not comply with the legislation, whether in terms of updating, publicizing their Positions and Careers Plans or in political-partisan interference in public acts.

**Keywords:** Teacher Appreciation. Career Plans. Removal of teachers.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OMC - Organização Mundial de Comércio

OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCI – Portal de Concursos Iniciais

PNE - Plano Nacional de Educação

PCR - Planos de Carreira e Remuneração

SINTEAL – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas

UF – Unidades Federativas

UNDIME-AL - União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil do professor brasileiro .....	50
Quadro 2 – Cumprimento da lei do piso nas redes estaduais, referência abril de 2010.....	65
Quadro 3 - Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil -2012-2018 .....	79
Quadro 4 - Existência de PCR nos 102 municípios alagoanos .....	83
Quadro 5 - Atualização dos PCR nos 102 municípios alagoanos .....	84
Quadro 6 - Dados sobre os municípios pesquisados .....	96
Quadro 7 - Principais falas sobre a remoção de professores no Município de Maracatu.....	94
Quadro 8 - Formas de remoção evidenciadas nas falas dos entrevistados município Maracatu .....	96
Quadro 9 - Principais falas sobre a remoção de professores no Município Pastoril .....	97
Quadro 10 - Formas de remoção evidenciadas nas falas dos entrevistados município Pastoril .....	102
Quadro 11 - Principais falas sobre a remoção de professores no Município de Reisado.....	102
Quadro 12 - Formas de remoção evidenciadas nas falas dos entrevistados município Reisado .....	104
Quadro 13 - Principais falas sobre a remoção de professores no Município de Quilombo.....	105
Quadro 14 - Formas de remoção evidenciadas nas falas dos entrevistados município Quilombo .....	106
Quadro 15 - Principais falas sobre a remoção de professores no Município Guerreiro .....	107
Quadro 16 - Formas de remoção evidenciadas nas falas dos entrevistados município Quilombo .....	108

Quadro 17 - Principais falas sobre a remoção de professores no Município Coco de Roda .....	109
Quadro 18 - Vozes dos técnicos das secretarias de educação sobre valorização docente .....	112
Quadro 19 - Vozes dos presidentes de sindicato sobre a existência de valorização docente em seus municípios .....	113
Quadro 20 - Visão dos entrevistados sobre o conceito de PCR .....	118

## LISTA DE GRÁFICOS E INFOGRÁFICO

Gráfico 1 - Rendimento médio dos professores da rede pública da educação básica em relação aos demais profissionais com nível superior .....	67
Gráfico 2 - Estrutura de progressão por unidade federativa .....	77
Gráfico 3 - concursos públicos realizados nos municípios alagoanos (2005 a 2020) .....	89
Gráfico 4 - Nível escolar para concorrer a concurso de professores dos anos iniciais em editais realizados de 2018 a 2020 nos municípios Alagoanos .....	90
Infográfico 5 - Há liberdade de aprender e ensinar no município?.....	115

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa das Mesorregiões de Alagoas .....	22
Figura 2 - Professores com formação superior: professores da Educação Básica com Licenciatura, sem licenciatura e com complementação pedagógica-2018 .....	69
Figura 3 - Mapa de Disponibilização do PCR <i>on-line</i> nos municípios alagoanos .....	85
Figura 4 - Nuvem de palavras sobre a visão dos secretários municipais de educação acerca da valorização docente .....	87
Figura 5 - Mapa da distribuição dos núcleos regionais do SINTEAL em Alagoas .....	100

## SUMÁRIO

### **1 INTRODUÇÃO**

1.1 Aproximações com o objeto de pesquisa.....	17
1.2 Considerações teórico-metodológicas .....	17
1.3 Análise dos dados .....	23

### **2 CARREIRA DOCENTE: PERCURSO HISTÓRICO**

2.1 A docência enquanto profissão: síntese histórica .....	25
2.1 Professor: profissional proletário?.....	30
2.2 A sindicalização do trabalhador: história e perspectivas .....	34
2.3 A profissão docente no Brasil .....	38
2.4 Carreira docente na contemporaneidade: velhos desafios .....	47
2.5 Liberdade de Ensino versus a perda de autonomia .....	52
2.7 A crise do trabalho docente na pandemia da Covid-19 .....	56

### **3 POLÍTICAS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

3.1 Documentos internacionais sobre carreira docente .....	58
3.2 Marcos legais brasileiros sobre planos de carreira docente .....	63
3.3 A valorização docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024) .....	67
3.4 Planos de carreira dos profissionais da educação e suas características .....	70

### **4 PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS**

4.1 PCR nos 102 municípios alagoanos.....	82
4.2 A visão dos secretários municipais de educação sobre valorização docente.....	87



## **5 A REMOÇÃO DE PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM SEIS MUNICÍPIOS ALAGOANOS**

5.1	Análise das vozes dos sujeitos de seis municípios alagoanos referente à categoria remoção de professores .....	92
5.2	Análise das vozes dos sujeitos referente à categoria valorização docente .....	112
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>124</b>
	<b>ANEXO</b> .....	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Só é útil o conhecimento que nos torna melhores.” (Sócrates)*

### 1.1 Aproximações com o objeto de pesquisa

A elucidação dessa tese parte do desejo de conhecer e para isso foi necessário fazer perguntas sobre o objeto de estudo. Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga, creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental já defendia a arte do perguntar e a infinitude do conhecimento ao dizer que “Só sei que nada sei”. As indagações para escolha do objeto em estudo surgiram durante a conclusão da pesquisa de mestrado intitulada “Da eleição à indicação de gestores escolares em Alagoas: ares de rupturas ou de permanências?”<sup>1</sup>. Nessa pesquisa as falas de alguns sujeitos revelaram que mesmo concursados os professores sofriam perseguições por parte do gestor municipal ou do gestor escolar. Isso despertou o interesse em fazer uma análise das formas de remoções de professores para identificar se estas favorecem ou não a valorização e a autonomia docente. Sendo assim, o conhecimento aqui produzido tem essa perspectiva socrática de nos tornar melhores; de ser um elo de discussão com a prática das escolas públicas alagoanas de forma a contribuir com a melhoria da educação do Estado.

Em Alagoas, na esfera estadual, a Lei que dispõe sobre os profissionais da educação, instituindo o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público é a lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2000. Na esfera municipal sabe-se que há a exigência de Planos de Carreira e Remuneração (PCR) nos 102 municípios do Estado, no entanto, como essa ação fica a cargo do gestor municipal não se sabia se esses planos de carreira foram elaborados e, se estavam atualizados e disponibilizados de forma *online* como previsto na Constituição de 1988 (no Artigo 5º, Inciso XXXIII) e na Lei da Transparência, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2911>

A problematização visando a elaboração da tese apontou que nos planos de carreira há abertura para que os professores fiquem “literalmente” sob os domínios do gestor municipal podendo ser trocados de escola de acordo com os interesses particulares dos prefeitos. Enquanto no discurso afirma-se que essa remoção acontece a partir das necessidades da administração pública municipal; na prática quando há mudanças do gestor municipal pode haver remoções abusivas e irregulares para localidades distantes por motivos de perseguição político-partidária prejudicando a valorização docente desses profissionais.

O texto apresenta um mapeamento da existência dos PCR nos 102 municípios alagoanos e traz uma análise de seis desses planos na rede pública municipal de ensino. A análise parte da categoria principal Remoção de professores e da categoria secundária Valorização docente, tais categorias foram definidas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. A tese defendida é a de que a remoção de professores sem critérios interfere negativamente na valorização docente e na educação pública que é ofertada em Alagoas.

O problema de pesquisa é norteado pela seguinte inquietação: como ocorrem as remoções de professores em municípios alagoanos e quais seus efeitos para valorização docente? Essa questão central desmembrou-se em duas questões secundárias: Há PCR nos 102 municípios alagoanos? Esses planos estão atualizados e são disponibilizados *online*?

Becker (1952) foi um dos primeiros autores a estudar a remoção de professores de uma escola a outra, com estudos realizados em Chicago. De acordo com ele, a existência de mudança de professor para outras escolas da cidade demonstra que há um eixo horizontal de ascensão na carreira docente, com dois aspectos envolvidos: 1) o socioespacial, referente à localização da escola; e 2) o intraescolar, relativo à composição sociocultural discente. Torres et al. (2008) identificaram em estudo realizado na cidade de São Paulo que “[...] o conjunto de normas relativas à alocação de profissionais no sistema estadual e municipal direciona para escolas de periferia professores com baixa pontuação em concurso público e/ou profissionais recém ingressados no sistema público” (TORRES et al., 2008, p. 76). Kasmirski (2012) apresenta dados de que a rotatividade interna dos profissionais na rede estadual de São Paulo prejudica, em especial, as escolas que concentram alunos com baixo nível socioeconômico e negros.

Esses autores já identificaram em seus estudos desigualdades nas transferências de professores de uma escola a outra. No Estado de São Paulo existe concurso para remoção de professores em que os candidatos concorrem entre si, tendo como critérios de classificação por uma vaga na escola pleiteada, o tempo de magistério e títulos (SÃO PAULO, 2008).

Nos municípios de Alagoas não há registros de concurso de remoção. Diante desta constatação, a presente tese buscou identificar e analisar quais são os critérios utilizados em casos de mudança de escola, bem como quais os critérios que definem a lotação docente. No que tange à categoria valorização docente, analisou-se se os professores têm autonomia para o exercício da profissão.

Na história do Estado de Alagoas, segundo Santos (2016) os donos do poder, por meio do uso da troca de favores políticos e utilizando-se do apadrinhamento que provém de épocas coloniais, conseguem usufruir de privilégios. Verçosa (2006), retrata um processo de formação que consolidou uma mentalidade oligárquica no Estado de Alagoas; se perpetuando até os dias atuais. Então, em Alagoas há ainda interesses particulares que são resolvidos com base na troca de privilégios. (VERÇOSA, 2006, p.163).

A literatura sobre os PCR e a remoção de professores é escassa; há mais publicações referente a valorização docente e a remuneração. É exatamente esta carência que estimula e justifica o estudo desse tema, principalmente devido a sua relevância científica e social. De acordo com Abreu (2010), o debate da valorização do magistério já estava posto desde o Brasil Império; entretanto, muito pouco foi feito para que houvesse a regulamentação de critérios de qualidade na carreira do professor da escola pública brasileira. Sendo assim, analisar a efetivação dos PCR dos profissionais da educação de municípios do Estado de Alagoas referente às categorias remoção de professores e valorização docente é relevante por proporcionar um conhecimento acerca da temática na esfera pública municipal do Estado.

Para tanto, essa tese está organizada em cinco seções incluindo a introdução, de forma que na segunda seção, intitulada: **Carreira docente: percurso histórico** é apresentada a história da carreira docente em nível mais amplo, em seguida, discutindo como ela ocorreu no cenário brasileiro.

Na terceira seção, nomeada “**Políticas de Carreira docente na Educação Básica**”, discutem-se documentos internacionais sobre a carreira docente e as políticas de valorização docente no Brasil e enfoca-se também uma discussão sobre marcos legais brasileiros referente aos planos de carreira docente.

Na terceira seção “**Planos de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais da educação em Alagoas**” é apresentada uma contextualização histórica e legal sobre a carreira docente em Alagoas e, em seguida, analisados os dados empíricos obtidos a partir dos questionários aplicados com os 11 (onze) representantes regionais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Alagoas (SINTEAL). Apresenta-se, assim, nessa seção o mapeamento sobre a existência dos planos de carreira nos 102 municípios alagoanos e se estão atualizados e disponibilizados *online*.

Na quinta seção intitulada “**A remoção de professores e a valorização docente em seis municípios alagoanos**” faz-se uma análise das vozes dos sujeitos pesquisados quanto à remoção de professores e à valorização docente trazendo a discussão as categorias estudadas.

Nas considerações finais são resgatados os resultados que confirmam ser o PCR dos profissionais da educação um importante documento legal para a valorização, embora sendo, ainda, a remoção de professores no Estado de Alagoas um grande desafio em prol da valorização dos profissionais do magistério.

## **1.2 Considerações teórico-metodológicas**

Diante do problema de pesquisa apresentado, fica claro que a melhor metodologia a ser utilizada é a pesquisa qualitativa. Apesar de haver dados quantitativos os mesmos são aprofundados qualitativamente. Pois como afirma Brüggemann e Parpinelli (2008, p. 5):

A relação entre a abordagem quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser pensada como de oposição ou contrariedade, como também não se reduz a um *continuum*. As duas abordagens permitem que as relações sociais possam ser analisadas

nos seus diferentes aspectos: a pesquisa quantitativa pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Assim, tanto é importante quantificar se os PCR dos 102 municípios alagoanos foram elaborados e disponibilizados *online* como também fazer uma análise a fim de se ter uma visão qualitativa, possibilitando resultados mais aprofundados sobre o tema e aproximando as múltiplas facetas envolvidas na efetivação dos planos de carreira em nível mais geral e específico.

Realizou-se aplicação de questionários e ligações telefônicas aos 11 (onze) presidentes dos núcleos regionais de sindicatos municipais de Alagoas para investigar se os planos de carreira foram elaborados e disponibilizados *online* como prevê a lei.

Como também aplicou-se entrevistas semiestruturadas em seis municípios alagoanos do Estado de Alagoas. Os municípios foram selecionados de acordo com a mesorregião a qual pertencem, ou seja, o Estado de Alagoas tem 3 (três) mesorregiões (Leste Alagoano, Agreste Alagoano e Sertão Alagoano, de cada uma delas foram investigados a efetivação dos planos de carreira do magistério de 2 (dois) municípios. O mapa a seguir demonstra como é a divisão do Estado de Alagoas em mesorregiões:

Mapa 01: Mesorregiões de Alagoas



Fonte: Secretaria de Planejamento de Alagoas.

Os municípios selecionados para tese foram os mesmos da nossa pesquisa de mestrado intitulada “Da eleição à indicação de gestores escolares em Alagoas: are de rupturas ou de permanências?” Uma vez neles surgiu o interesse pelo objeto desta pesquisa de doutorado.

Para preservar a identidade dos sujeitos, os municípios receberam o nome de manifestações culturais de Alagoas, sendo denominados nessa tese como: Maracatu, Pastoril, Reisado, Quilombo, Bumba meu boi e Coco de Roda. Com relação às mesorregiões, os municípios estão divididos em: Pastoril e Reisado (Leste Alagoano), Maracatu e Quilombo (Agreste Alagoano) e Guereiro e Coco de roda (Sertão Alagoano).

Foram feitas entrevistas semiestruturadas com os secretários municipais de educação e os representantes regionais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL) desses seis municípios com intuito de analisar como os planos de carreira estão sendo implementados na prática cotidiana com relação à remoção de professores e valorização docente. No total foram entrevistados 12 sujeitos. As falas dos sujeitos foram organizadas em quadros de acordo com a categoria analisada, com a identificação da frequência de palavras ou expressões

apresentadas. Os quadros detalham a visão dos secretários e a visão dos presidentes regionais do SINTEAL sobre as perguntas das entrevistas. Foram utilizados modelos de dois tipos de quadros para análise da categoria remoção: a) quadro 1: falas dos secretários e ao lado falas dos presidentes de sindicato sobre a mesma pergunta e b) quadro 2: resumo dos tipos de remoção encontrados nas falas dos sujeitos para cada município. Ao final da análise desses quadros foi possível determinar quais as formas de remoção mais presentes nos seis municípios investigados.

Para análise da categoria secundária valorização docente, as falas dos secretários e presidentes foram analisadas por meio de quadros que apresentam suas visões sobre a temática. Houve também a produção de um infográfico para apresentar os dados sobre a liberdade de ensino no município, de acordo com a quantificação das respostas dos 12 sujeitos do estudo. Concluindo a análise da categoria valorização docente é feita a análise do conceito de PCR apresentado pelos entrevistados.

### **1.3 Análise dos dados**

A análise foi realizada por meio da organização dos dados proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, considera-se qualitativas as análises que empregam principalmente o critério de presença/ausência e já as quantitativas as análises que aplicarem regras de enumeração relacionadas à contagem, como frequência, frequência ponderada e intensidade. Sobre o conceito de Análise de Conteúdo (AC) Bardin (2011, p. 47) enfatiza que ela é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

Assim, para análise dos dados da pesquisa foi feita a inferência de cada mensagem a partir de três etapas. De acordo com Bardin (2011) essas etapas compreendem: 1) a pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e a elaboração



de indicadores que orientarão a interpretação final. 2) a exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto, e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

### 3 CARREIRA DOCENTE: PERCURSO HISTÓRICO

Nesta primeira seção é apresentado um percurso histórico da carreira docente de forma mais ampla e, em seguida no cenário brasileiro contemporâneo. Para compreendermos os desafios atuais da carreira docente é preciso voltar ao passado e perceber os entraves históricos e legais para sua constituição e profissionalização. Para tanto, dialogamos com teóricos que discutem a temática como Cambi (1999), Costa (1995), Enguita (1991), Nóvoa (1991 e 2000), Oliveira (2004, 2008 e 2010), Saviani (1982, 2008), Vincentini e Lugli (2009), dentre outros.

#### 3.1 A docência enquanto profissão: síntese histórica

*“Os tempos de hoje são mais complexos do que os tempos passados.  
E mais difíceis. Mas grande parte das crenças  
fundadoras da profissão docente continuam atuais” (Antonio Nóvoa)*

Na Era Moderna, em meio a sociedade disciplinar do século XV, é que surge o magistério mais similar ao que conhecemos atualmente. Porém, a história da profissão docente veio se organizando em diferentes sociedades e tempos; segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola.

Na Grécia antiga, de acordo com Costa (1995), com o surgimento da escrita, da lei, da moeda e da pólis cria-se o espaço para o debate por meio da argumentação. A filosofia desenvolve-se com grande intensidade na pólis, e os filósofos estão associados ao aparecimento da pedagogia e em Atenas surge a visão de educação como meio de formar cidadãos. Ao fim do século VI a.C surgem formas simples de escola, as quais as crianças do sexo masculino aos sete anos eram afastadas das mães para estudar educação física, alfabetização e música, enquanto as crianças do sexo feminino eram educadas em casa. Na educação masculina surge a figura do *paidagogos* que era um escravo que conduzia a criança ao instrutor físico, antes e ao final da aula.

Em Atenas havia diferentes tipos de educadores como o *paidagogos* já citado, o pedótriba e o gramático. O pedótriba era um instrutor físico, já o gramático ensinava

leitura e escrita em qualquer lugar, este último tinha pouco prestígio e era mal pago, de acordo com Costa (1995). Já a figura do *paidagogos* não tinha prestígio algum, pois era escravo. Esparta e Atenas cidades destaques do mundo grego tinham diferentes viés educativos:

Esparta e Atenas deram vida a dois ideias de educação: um baseado no conformismo e no estatismo e o outro na concepção de *paideia* de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas. Os dois ideais, alimentaram durante séculos o debate pedagógico. (CAMBI, 1999, p. 82)

Atenas e Esparta tinham visões diferentes de educação, sendo que em Atenas priorizava-se a formação humana. Enquanto na Roma antiga de acordo com Costa (1995) a educação assume um perfil mais pragmático e, a partir do século IV a.C, surge entre os romanos escolas elementares particulares voltada aos comerciantes e artesãos. Os professores primários eram antigos escravos, proprietários arruinados ou velhos soldados; e este ofício era socialmente considerado inferior e pouco valorizado. Nos séculos II e III a.C os tipos de professores eram: o gramático (ensinava a língua grega) e o retor (ensinava a aperfeiçoar a retórica), sendo os retores os que tinham maior reconhecimento, como também melhor remuneração.

Percebe-se que desde a concepção a figura do pedagogo era desvalorizada na sociedade atuando como um escravo. Com a Idade Média a igreja passa a ter o poder sobre a educação, nesse período os padres da igreja “criaram ao mesmo tempo uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico teológica” (GADOTTI, 1996, p. 52). Como explica também Haglette (1991, p.116):

A igreja tomando para si a educação e confiando essa missão as ordens religiosas masculinas e femininas no continente e no ultramar, estendeu o conceito de vocação, atribuído a pessoa do religioso ao seu trabalho também. Tornou-se vocação trabalhar com os pobres, com os doentes, com as crianças etc.

A ideia de vocação docente também vai se fortalecer a partir desse período, trazendo fortes influências para identidade do professor, com essa ideia de vocação ensinar parece antes de tudo um ato de amor, uma ação social; essa visão de docência até hoje traz impasses negativos para profissionalização docente.

Com o surgimento da burguesia, há um desejo por outro tipo de formação e assim surgem escolas em que professores leigos são nomeados por autoridades

municipais. Durkheim (1995, p. 37) reitera a importância da idade média para constituição da escola:

Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino. Escolas elementares, universidades, colégios, tudo nos veio de lá; e eis por que de lá precisamos partir. E porque nossa organização escolar, em toda sua complexidade, derivou mesmo dessa célula primitiva é que ela também nos explica, e somente ela pode, alguns dos caracteres essenciais que têm apresentado ao longo de sua história ou manteve até os dias de hoje.

A Idade Média foi assim um período importante para constituição da escola, de onde partiu a nossa organização escolar; no entanto a escola como a entendemos atualmente, vai surgir apenas no século XV, objetivando a educação das crianças.

Nóvoa (1991) salienta que na segunda metade do século XVIII, na Europa, ocorreu a estatização do ensino e o professor passou a ser laico e não mais religioso. Nota-se que a docência já era uma ocupação antes mesmo da intervenção do estado nos sistemas de ensino (NÓVOA, 1991; HYPOLITO, 1997; ARROYO, 1985).

A grande mudança com a Era Moderna foi a estatização do ensino e com ela “os antigos docentes vão ser confrontados com um projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e, de outro, lhes assegura um novo estatuto sócio profissional” (NÓVOA, 1991, p. 121). Este novo estatuto profissional tem como uma de suas características o docente laico e não mais religioso, mas mesmo com essa laicização dos docentes “[...] eles continuaram a ser vistos como clérigos-leigos cuja as virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns” (COSTA, 1995, p. 78).

Ainda segundo Costa (1995), até hoje vemos as marcas da influência religiosa na profissão docente, mas com a estatização do ensino ocorre o processo de funcionalização dos docentes. Processo em que o Estado mantém o controle sobre a escola, mas os docentes têm um estatuto de autonomia e independência.

Para torna-se docente na Era Moderna o Estado exige uma licença obrigatória que era recebida após concurso ou exame, nem todos podiam participar dessa seleção, apenas os que tinham idade, bom comportamento moral, conhecimentos literários e dentre outros. A instituição ou permissão dessa licença era:

uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente[...]. Este documento cria as condições necessárias para a

elaboração de um canôn de competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento de docentes e, como corolário, para o esboço de uma carreira docente [...] isto se revelará um instrumento essencial no processo de afirmação dos docentes enquanto um grupo profissional e na luta que eles vão travar com vista à melhoria de seu estatuto sócio profissional (NÓVOA, 1991, p. 122).

Assim, na Era Moderna é que se começa a pensar em uma seleção de professores baseada em critérios pré-definidos, isso marca a carreira docente trazendo influências para os dias atuais. Isto porque segundo Hypolito (1997, p.24-25):

Quanto mais os docentes organizam e buscam um estatuto profissional, mais vão lutar para restringir as atividades não-docentes e mais vão lutar para restringir suas atividades às ações técnico-administrativas [...] quanto mais os docentes vão se atrelando ao Estado empregador e tornando-se assalariados, tanto mais vão se distanciando das comunidades. Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo.

De acordo com Costa (1995), a posição dos docentes é ambígua, pois não podem se opor ao Estado e tem que difundir a ideologia dominante, ao mesmo tempo, sua autonomia lhes permite a construção de um discurso próprio. O estado propõe “[...] uma renovação dos currículos, uma integração das diferentes redes escolares e, sobretudo, um controle estatal sobre o conjunto dos sistemas de ensino, notadamente naquilo que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente” (NÓVOA, 1991; p.116). Com o século XIX há uma procura crescente pela escola e, de acordo com Costa (1995), surge a proposta de uma formação específica originada no desejo dos professores melhorarem seu estatuto.

Os anos finais do século XIX foram permeados segundo Nóvoa (1991) pela discussão em torno da organização e carreira dos profissionais do magistério, desfazendo a vinculação deste com o sacerdócio. Costa (1995), destaca que ao final do século XIX tem-se o início da feminização do corpo docente acarretando mais desvalorização da profissão por conta da discriminação entre os salários masculinos e femininos. Também surgem as primeiras associações profissionais, essas associações passam a reivindicar melhoria do estatuto, definição de uma carreira e controle da profissão.

Para Popkewitz (1997) em diversos países do Ocidente o advento do Estado moderno, nos séculos XIX e XX, trouxe grandes transformações aos sistemas

educacionais e entre as peculiaridades desse período estão: a racionalização administrativa, a desvinculação com a Igreja e a crença no progresso. Segundo Arroyo (1985), o sistema escolar foi cada vez mais se aproximando da lógica de organização da indústria fabril, ou seja, a escola passa a sofrer “[...] as pressões do Estado e das necessidades políticas, ideológicas e pedagógicas de um capitalismo emergente” (HYPOLITO, 1997, p. 39).

Segundo Maroy (2011), os sistemas escolares nos séculos XIX e XX basearam-se em um modelo de regulação institucional denominado “burocrático profissional” os modos de regulação institucional para esse autor dizem respeito ao “[...] conjunto de mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo” (MAROY, 2011, p. 19).

Com esse modelo de Estado há difusão da noção de profissão e profissionalização e, segundo Costa (1995, p. 89), a diferenciação entre esses dois termos é a seguinte:

Profissão não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação. Profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido as suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em um dado momento histórico.

Sendo assim, a profissionalização é uma conquista de determinadas profissões e, de acordo com Nóvoa (1987), no início do século XX o termo profissão ficou atrelado à profissão liberal e essa situação começa a mudar com as duas grandes guerras mundiais quando surgem as organizações burocráticas.

Pelo exposto, a história da profissão docente foi fortemente marcada pela desvalorização e precarização passando pela Grécia antiga em que o pedagogo era um escravo que guiava as crianças, a Roma em que os professores primários eram antigos escravos, proprietários arruinados ou velhos soldados, sendo um ofício pouco valorizado; na Idade Média o professor assemelhava-se a um padre; com a Era Moderna temos a laicização do ensino, com muitas lutas em prol da profissionalização. Até os dias atuais vemos os vestígios da história com imagens

católicas em instituições públicas, professores sendo chamados de tios<sup>2</sup> como se fossem parentes próximos que desempenham seu trabalho por amor, vocação ou uma ação voluntária; percebe-se ainda pessoas muitas vezes sem formação assumindo ações de educadores, a exemplo os amigos da escola<sup>3</sup>.

Em suma, ainda há visões errôneas sobre a identidade docente, entretanto, não se pode negar que houve muitos avanços ao longo da história, mas ainda é preciso muita luta para alcançarmos a valorização docente. Questionamentos sobre a natureza da profissão professor ainda possibilitam debates entre os teóricos da área: Afinal, o que é o professor? É o que veremos a seguir:

### **3.2 Professor: profissional proletário?**

*“Entre imagens e autoimagens.  
É frequente lamentar que não  
somos socialmente reconhecidos”. (Miguel Arroyo)*

A reflexão de Arroyo traz a elucidação de como é a imagem do professor na sociedade, por mais que tenha conquistas ainda carrega o peso cultural de afirmações pejorativas referentes à profissão. O não reconhecimento do professor pela sociedade traz implicações para sua identidade profissional, o que leva a afirmações de que o trabalho do professor se aproxima do trabalho proletário.

A ideia de que o trabalho docente se aproxima do processo de trabalho capitalista segundo Costa (1995) é que leva muitos autores a afirmarem que o professor é um proletário. As condições de trabalho do professor e a desvalorização tanto social como salarial fundamentam a tese de que o professor não é um profissional, isto porque a profissionalização “[...] representa uma trajetória em direção à conquista de elevado *status* e valorização social” (COSTA, 1995, p.105).

---

<sup>2</sup> Paulo Freire (1997) faz uma crítica a visão de professores como tios e afirma que “professor sim, tia não”.

<sup>3</sup> É um Projeto idealizado pela Rede Globo, que segundo a mesma incentiva o voluntariado nas escolas, com o objetivo de melhorar as condições nas escolas públicas. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/>.

Ao abordar a questão da identidade docente Oliveira (2010) aponta que na vertente sociológica, especialmente na matriz marxista, foram elaboradas as teses sobre a proletarianização do trabalho docente enfatizando que o professor estava perdendo o controle sobre seu processo de trabalho. Para essa vertente, as relações de trabalho na escola estão cada vez mais parecidas com a do trabalho fabril. Para essa autora os professores têm sua autonomia ameaçada e as reformas educacionais mais recentes têm revelado uma tendência de massificação da educação; um exemplo é a padronização de processos como propostas curriculares centralizadas, livro didático e avaliações externas.

Com isso, os professores estão cada vez mais reféns de normas e padronizações que ameaçam sua autonomia; o que leva a uma desvalorização da profissão. Enguita (1991, p.41) esclarece os fatores que contribuem para proletarianização docente:

Seu crescimento numérico, a expansão de concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

Sendo assim para ser um profissional segundo Enguita (1991) é preciso ter cinco características básicas: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. O autor faz uma análise desses cinco tópicos referente aos professores e chega à conclusão que: 1) competência: o saber dos professores não tem nada de sagrado, pois qualquer um pode dar palpite, alguns professores tem mais prestígio que outros, como por exemplo os professores primários em comparação com os professores universitários e os docentes não tem um jargão próprio; 2) Vocação: nos docentes a ideia de vocação está sendo substituída pela ideia de trabalho qualificado; também há a ideia de que o professor escolheu essa profissão porque não encontrou algo melhor; o professor é um trabalhador que tem um preço. 3) Licença: A capacidade e o direito de ensinar nem sempre são restritos aos docentes; 4) Independência: Os professores têm autonomia parcial frente às organizações e ao público; a lei permite que alunos e pais participem da gestão das escolas, e 5) Autorregulação: os professores não possuem um código ético e deontológico, nem mecanismo para julgar seus pares e resolver conflitos.

Assim, os professores, segundo Enguita (1991), são semiprofissionais porque não possuem a maioria das características citadas acima. Fontana e Tumolo (2006,



p.11) consideram que “[...] somente é proletário o professor que vende sua força de trabalho para uma empresa escolar capitalista e não para escola privada não capitalista”. Isso significa dizer que para esses autores há professores que podem ser considerados proletários e outros não. Para eles, o que faz o professor da rede privada ser considerado proletário é que :

Independente das características do processo de trabalho, é um trabalhador inserido num processo de produção de capital. Como proletário ele deixa de ser professor deixa de ser categoria profissional de professores e passa a ser classe: classe proletária. Como classe proletária, o professor não se distingue dos outros trabalhadores proletários – ex: cortador de cana de açúcar, metalúrgico, programador de sistemas etc. (FONTANA E TUMOLO, 2006 , p.11)

Para Burbules e Densmore (1992), os educadores não deveriam imitar médicos e advogados, mas sim construir um profissionalismo próprio. Os autores acrescentam que é errônea a visão de que a profissionalização dos professores é o que resolverá todos os problemas educacionais, pois a retórica do profissionalismo é ineficaz para os professores alcançarem seus objetivos como: melhores salários, *status* mais elevado, oportunidades de promoção intelectualmente mais atrativas e condições mais participativas de trabalho. O fato da força de trabalho do magistério ser amplamente feminizada traz implicações à desvalorização da carreira docente, quando não deveria ser assim. Contudo, profissionalizar-se não é uma questão apenas de decisão ou vontade na visão de Burbules e Densmore (1992), porque é necessário a junção de um conjunto de circunstâncias políticas, econômicas e sociais.

A tese da proletarização defende que o professor é um produtor de mais-valia sendo um trabalhador assalariado que tem seu processo de trabalho fragmentado. De acordo com Santos (1998) a lógica do capitalismo é visível nas escolas tendo racionalização do trabalho, eficiência na execução das tarefas e fragmentação do ofício. Enguita (1991, p. 48) aborda essa questão:

A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separadas a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim as competências de todos: é caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico etc.

Percebe-se, assim, a perda de autonomia dos professores sendo separados por disciplinas, áreas e funções. São submetidos a burocracias e hierarquias

tornando-se apenas meros executores. Segundo Santos (1998), nas escolas públicas o trabalho em uma classe como professor é visto como duro e braçal; uma transferência para funções técnicas ou burocráticas são almejadas pelos professores; e quando há necessidade de retorno à sala de aula isso é visto como punição.

O próprio professor minimiza sua função de ensinar quando menospreza o trabalho em sala de aula o considerando inferior ou cansativo; a valorização do trabalho docente, entre outros fatores, poderá ocorrer quando partir dos próprios docentes essa valorização. Os professores muitas vezes aceitam condições degradantes de trabalho, aceitam que outras pessoas não capacitadas assumam função de professor; a organização docente é um dos aspectos que precisam ser conquistado para chegar à valorização da profissão. O que fica claro é que o professor “[...] carrega as marcas da condição proletária”. (BRAVERMAN, 1980, p.344).

Falar de proletarização e profissionalização docente sem mencionar a questão de gênero é incoerente, visto que a feminização do magistério tem implicações quanto à sua desvalorização. Para Apple (1987), a feminização e a proletarização estão interconectadas. Yannoulas (1996), apresenta o conceito de feminização como o resultado de um processo de ampliação da força de trabalho do sexo feminino no trabalho docente, que traz implicações para esse trabalho quanto ao seu valor social. Para Louro (2001) a influência da feminização é tão grande que o magistério passou a ser reconhecido como um trabalho de mulher. Warde e Rocha (2018, p. 36), explicam como ocorreu o processo de feminização do magistério:

A historiografia disponível indica que o processo de feminização do magistério ocorreu em torno da mesma época em países ocidentais, europeus e americanos, ainda que o ritmo de crescimento e a extensão dos sistemas públicos de ensino tenham sido distintos. Na quase totalidade dos casos, as referências dizem respeito ao ensino primário, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Por outro lado, as causas ou as razões alegadas para a presença crescente das mulheres nas escolas elementares não convergem necessariamente, nem estão firmemente estabelecidas; ou melhor, os historiadores de diferentes ramos não estabeleceram um consenso - ao menos até o momento - a respeito dos fatores que teriam levado a esse processo que tem sido chamado de feminização do magistério.

Percebe-se, assim, que a feminização do magistério se iniciou em meados do século XIX e com maior incidência no ensino primário. Para Hypolito (1997), com

relação as análises de gênero, a categoria dos professores do ensino fundamental foi a que mais sofreu um processo de feminização e, por isso, é desvalorizada.

Ozga e Lawn (1991) criticam a tese da proletarização, os autores reconhecem que as mudanças no processo e na organização do trabalho trouxeram consequências à escola, porém os professores não podem se igualar aos trabalhadores fabris, pois as ações dos professores são coletivamente produzidas e barganhadas nas relações de trabalho no ambiente escolar.

Portanto, não há uma concordância entre os autores quanto à questão do professor ser profissional ou proletário, mas é evidente a necessidade de melhor *status* profissional, boas condições salariais e de trabalho para os docentes. O professor não chega a ser um proletário, mas sim um trabalhador em processo de profissionalização. Para esse caminho em busca da profissionalização temos ao longo da história a filiação de professores em sindicatos, a seguir discute-se tal temática.

### **3.3 A sindicalização do trabalhador: história e perspectivas**

*“Os trabalhadores acabaram reféns da imposição do sistema e das armadilhas criadas por ele que limitam as possibilidades da ação do sindicato”. (Mészáros)*

De acordo com Vieira (2009), no mundo ocidental a origem do sindicalismo está relacionada ao desenvolvimento capitalista, principalmente com a crise que afetou os trabalhadores na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Assim, os sindicatos nascem para legitimar as reivindicações da classe trabalhadora por meio de uma dimensão coletiva.

Na pré-industrialização, as relações de trabalho eram mediadas pelas organizações corporativas e, segundo Vieira (2009), essas organizações reuniam grandes grupos de trabalhadores e ser filiado a ela significava respeito entre os demais; essa corporação era responsável pelo estabelecimento de salários e pela definição de critérios morais. Os trabalhadores que não eram filiados estavam entregues à própria sorte tendo desvantagens em relação aos filiados. Este seria o início de uma organização que mais tarde, com a queda do modelo artesanal e a

ascensão da modernização, se chamaria de sindicatos gerais. Rodrigues (2009, p.8) explica o processo de expansão sindical:

Do ponto de vista organizatório, o processo de expansão sindical foi relativamente semelhante. Em todos os países de velha industrialização, os grupos de trabalhadores que primeiro se organizaram profissionalmente foram aqueles em que os componentes artesanais do trabalho se mantiveram no capitalismo industrial. As primeiras associações operárias foram formadas por ex-artesãos, isto é, por trabalhadores profissionalmente qualificados (marceneiros, pedreiros, pintores, etc.). Não se tratava mais de trabalhadores independentes mas de assalariados submetidos à disciplina das oficinas e à lei do proprietário.

Assim, com o capitalismo industrial há o processo de expansão sindical, os trabalhadores necessitavam ainda mais se organizar para reivindicar seus direitos frente aos abusos de poder dos empregadores. Segundo Rodrigues (2009), em alguns países ocidentais, como na Inglaterra, vigorou os chamados sindicatos gerais que reuniam trabalhadores de diversas profissões ou ramos industriais, normalmente não qualificados, que não encontravam lugar nos sindicatos de operários qualificados.

Esses sindicatos empenhavam uma luta contra o capitalismo e surgiram com fins revolucionários. Goettert (2014) enfatiza que o sindicato foi, e é, um dos dinamizadores dos confrontos entre os trabalhadores e trabalhadoras e os capitalistas, entre o trabalho e o capital. O autor afirma que o sindicato nasceu na Europa em meio ao desenvolvimento das fábricas. Com a introdução ao maquinismo muitos operários ficaram sem trabalho e as remunerações dos operários eram baixas com condições de trabalho precárias. São essas condições que levam os trabalhadores a fazer manifestações e se organizarem por meio de sindicatos. O sindicato pode ser conceituado como:

Associações criadas pelos operários para sua própria segurança, para a defesa contra a usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de um salário digno e de uma jornada de trabalho menos extenuante, uma vez que o lucro capitalista aumenta não só em função da baixa de salários e da introdução das máquinas, mas também em função do tempo excessivo de trabalho que o capitalista obriga o operário a exercer. (ANTUNES, 1986, p.13)

Assim, para Antunes (1986) o sindicato contribui como fator de regulação e fiscalização da jornada de trabalho e dos salários. Os sindicatos segundo Lenin (1989), representam um avanço da classe operária nos primeiros tempos do

desenvolvimento do capitalismo, isso porque constituíam um passo à união de classe dos operários.

De acordo com Dal Rosso (2011), o sindicato é um produto da modernidade, assim como o trabalho assalariado. O sindicato é uma forma de resistência dos assalariados no sistema capitalista. Em quase todos os países ocidentais o sindicalismo teve dois viés originários “[...] de solidariedade e defesa de um lado, de revolta contra o modo de produção capitalista e a sociedade burguesa de outro lado (BOBBIO E PASQUINO, 1994, p.1152).

As condições de vida na Europa no século XIX eram precárias, segundo Goettert (2014), decorrentes da introdução das máquinas; por isso as primeiras manifestações de revolta dos operários miraram na destruição das máquinas e a esse tipo de luta inicial, deu-se a denominação de ludismo. O movimento ludista: consistia em uma organização informal dos trabalhadores ingleses no século XVIII que combatiam a mecanização do trabalho proporcionado pela Revolução Industrial por meio da destruição das máquinas de produção nas fábricas. As primeiras interpretações teóricas apresentavam estes trabalhadores como pessoas que ingenuamente atribuíam o aumento do desemprego à existência das máquinas que substituíam a força de trabalho humana. Atualmente, ganha força a interpretação de que este movimento significou uma forma de organização com uma tática de pressão adequada à lógica de enfrentamento sindical da época, pois este tipo de ação violenta era utilizada como um modo de exigir melhores condições de trabalho. Determinada fábrica atingida servia de exemplo a outras fábricas da região. As autoridades britânicas passaram a reprimir a ação dos ludistas com a pena de morte a partir de 1812. O movimento recebeu este nome por causa de um de seus líderes, o operário Ned Ludd.

Para Goettert (2014), esse movimento refletiu na organização do movimento sindical posterior e, 1824, o parlamento inglês votou a lei de livre associação que antes era exclusiva da classe dominante. Em 1830 foi constituída uma Associação Geral para a proteção do Trabalho que tinha a finalidade de atuar como uma central de todos os sindicatos ingleses. O autor ainda afirma que a luta na organização dos sindicatos foi imensamente difícil, pois os patrões pressionavam e obrigavam os operários a deixar a participação sindical.

Ao longo da história, o sindicato constituiu-se como refúgio dos trabalhadores para alcançar melhores condições de trabalho. Desde as organizações corporativas no modelo artesanal ao sindicalismo industrial percebe-se o desejo do trabalhador por valorização profissional. A luta sindical reflete-se até os dias atuais, sendo por meio dos sindicatos que os trabalhadores podem reivindicar seus direitos. Os sindicatos passaram a ser “[...] a grande instituição de enquadramento dos trabalhadores na dinâmica do capitalismo” (ANTUNES, 1986, p. 69).

O próprio sistema capitalista limita a ação da luta sindical porque segundo Mészáros (2002) os trabalhadores acabaram reféns da imposição do sistema e das armadilhas criadas por ele que limitam as possibilidades da ação do sindicato.

Costa (2011) ao discutir sobre o sindicalismo contemporâneo afirma que as organizações sindicais vêm sendo questionadas na atuação e no discurso em nível nacional e transnacional. Entre os fatores que levam à crise do sindicalismo, o autor destaca três: 1) a desagregação de interesses em redor da classe operária; 2) a falta de solidariedade dos trabalhadores ao sindicato em meio ao individualismo; e 3) a dificuldade dos sindicatos mobilizarem trabalhadores para as suas ações de luta.

Percebe-se que o sindicato ao longo de sua história tem sido alvo de pressões, e também reflete as contradições em meio às nuances da sociedade capitalista. No entanto, ainda é um dos meios pelo qual o trabalhador pode se organizar em prol de um objetivo em comum. Essa discussão da trajetória histórica da constituição dos sindicatos nos levará a refletir adiante como se deu a profissão docente no Brasil.

### **3.4 A profissão docente no Brasil**

*“Se não fosse imperador, desejaria ser professor.  
Não conheço missão maior e mais nobre que a  
de dirigir as inteligências jovens  
e preparar os homens do futuro”. (D. Pedro II)*

No Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, são ensinados aos nativos saberes básicos como ler e contar para poder convertê-los ao cristianismo. Os jesuítas, primeiros professores do Brasil Colônia, catequisavam os índios na fé cristã,

“[...] com o propósito de desenvolver trabalho de evangelização missionária” (SEVERINO, 1986, p. 65).

Assim, o trabalho docente no Brasil Colonial era baseado em um viés religioso fortemente influenciado pelos dogmas católicos em que por meio do ensino era possível convencer a mudar de opinião “[...] uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não-institucionais (o exemplo), as primeiras eram mais visíveis” (SAVIANI, 2008, p. 31).

Além da educação dos índios, os jesuítas dedicaram-se à educação da elite; com a abertura de colégios, utilizando um código pedagógico próprio denominado “Ratio Studiorum”, que segundo Villalta (2002), seguia orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus. O perfil do professor no Brasil colônia era de um jesuíta que recebia formação como padre e ao mesmo tempo como professor; sendo assim a função docente era facilmente confundida com o sacerdócio. Era um padre-professor que realizava, pela fé, sua função de ensinar. Em 1759, rompe-se com esse modelo quando os Jesuítas são expulsos do Brasil, por Marquês de Pombal.

No entanto, não se pode deixar de mencionar o legado deixado pela Companhia de Jesus na educação Brasileira desde a criação dos colégios e escolas primárias, à uma organização didática, composição de corpo docente e infraestrutura; iniciando, assim, a história da profissão docente no Brasil.

Mas essa história segue marcada pelas influências políticas e sociais de cada época. Marques de Pombal instala uma nova estrutura educacional abolindo toda educação jesuítica e, segundo Maciel e Neto (2006, p. 471), nesse período houve

“[...] introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criados pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio”.

No entanto, havia uma carência de professores, isto porque, os jesuítas eram os únicos que tinham recebido alguma formação para ensinar desde o início do Brasil Colônia. A capacitação desses novos professores era precária, eles tinham uma ignorância dos próprios conteúdos que ministravam e falta de conhecimento pedagógico (AZEVEDO, 1976). Sobre os resultados da reforma pombalina, Maciel e Neto (2006, p. 465) destacam:

Foi desastrosa para a educação brasileira e, em certa medida, também para o sistema educacional português. Tal afirmação está fundamentada na seguinte questão – destruição de uma organização educacional já consolidada e com resultados seculares dos padres da Companhia de Jesus, ainda que contestáveis do ponto de vista social, histórico, científico, sem que ocorresse a implementação de uma nova proposta educacional que conseguisse dar conta das necessidades sociais.

A reforma pombalina trouxe assim consequências negativas para educação brasileira, é importante destacar que cada período histórico da educação no Brasil traz consigo reflexos para educação atual porque o passado está intimamente ligado com o presente. Nos dias atuais, percebe-se ainda na política educacional brasileira uma série de reformas e a descontinuidade nas passagens de governo; e por isso ações educacionais que poderiam ter bons resultados são interrompidas. Com o período pombalino não foi diferente, suas reformas trouxeram resultados negativos para educação brasileira, isto porque “[...] causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses” (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Uma nova etapa para educação brasileira surge com a chegada da família real ao Brasil. Saviani (2008) explica que, em 1817, a palavra pedagogia foi utilizada no Brasil, porém foi feita a opção pela expressão “instrução pública” por desconhecimento da primeira, nesse período também surgiu a preocupação com a formação de professores.

Para Vincentini e Lugli (2009), o modelo escolar de educação foi intensificado a partir do século XIX abrindo condições de existência e desenvolvimento docente. As autoras explicam que, inicialmente, a escola contou com ação da categoria docente para legitimar a instituição. Nesse período as escolas eram instaladas em locais cedidos, alugados ou improvisados e a limpeza e manutenção era responsabilidade do professorado.

Nos dias atuais ainda há notícias<sup>4</sup> de professores que na falta de materiais escolares compram para escola com dinheiro do próprio salário; ou na falta de

---

<sup>4</sup> Notícias de jornais sobre falta de materiais em escola: <https://g1.globo.com/sc/santa-florianopolis.ghtml>

Notícias de jornais sobre reclamação de diretores sobre falta de materiais: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/07/1791756-86-dos-diretores-citam-material-escolar-insuficiente-em-sp.shtml>



serviçais na escola os professores realizam esse serviço como se fosse um ato social. Esse é mais um indício da desvalorização docente é comum ouvir dos professores da educação básica a fala “professor tem que ser mãe, pai, psicólogo, médico, serviçal, assistente social etc”.

Em meados do século XIX, de acordo com Vincentini e Lugli (2009), ampliam-se os mecanismos de controle e normatização do magistério com o surgimento de modos padronizados de formação docente.

No Período Imperial predominou o docente lancasteriano que poderia se formar observando as aulas de outro docente na escola da corte recebendo um pequeno pagamento para acompanhar as aulas; esse era o modelo de professor adjunto que correspondia ao modelo artesanal. O modelo artesanal de formação começou a receber críticas em meados do século XIX, assim surgiu o modelo de formação pelas Escolas Normais que não iriam substituir o modelo de professor adjunto, porque o mesmo continuaria em curso competindo com o das escolas normais. As Escolas Normais se organizavam:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.2)

No que concerne ao aspecto didático pedagógico, as Escolas Normais tinham desempenho insuficiente, pois como visto acima preconizavam o domínio dos conhecimentos. Vincentini e Lugli (2009) explicam que os primeiros cursos normais foram criados após o ato adicional de 1834<sup>5</sup> e da lei de 15 de outubro de 1827, todas

---

Notícias de jornais sobre falta de serviçais: <https://mural.blogfolha.uol.com.br/2018/05/29/sem-funcionarios-professores-e-alunos-revezam-limpeza-de-escola-na-zona-norte/>. Acesso em 26 abril de 2019.

<sup>5</sup> Esse ato adicional propôs a descentralização administrativa. Criação dos cursos primários em todo o país pelo imperador D. Pedro I, nessa data até hoje é comemorado o dia do professor.

as escolas normais eram de responsabilidade dos governos provinciais. As escolas normais tiveram grande importância na carreira docente porque:

Estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente. (NÓVOA, 1991, p.125)

Percebe-se que com as escolas normais há o início de uma busca de formação profissional para os docentes. No entanto, a procura de escolas normais era fraca levando ao insucesso das primeiras escolas normais no Brasil, devido “[...] não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros e pouco apreço social” (TANURI, 2000, p. 65).

Relacionando tal situação aos dias atuais, no que tange à valorização da profissão docente, uma pesquisa<sup>6</sup> do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2018) mostra que dos 2.160 professores da educação básica entrevistados, metade não recomenda a profissão aos jovens devido à desvalorização da mesma.

Com relação à feminização do magistério, Villela (2010) afirma que com a maior participação da mulher na esfera pública no século XIX, a profissão de professora é vista como uma opção digna para as que tinham algum capital cultural. A partir daí, inicia-se a feminização docente no Brasil, visto que:

No final do século XIX, expressões femininas começam a ser notadas tanto na literatura quanto em outros setores da vida pública. Rompendo a vida doméstica, integram-se à sociedade, inicialmente como professoras ou escritoras. A resistência do movimento feminista teve um papel significativo para a sociedade brasileira do século XIX. (KONKEL et al, 2005, p.35)

O início da feminização do magistério se dá no Brasil quando as mulheres começam a adentrar na vida pública e ocupar cargos, entre eles o de professora. A chegada de Martha Watts, educadora e missionária protestante, no ano de 1881, segundo Mesquita (2001), reforçou a abertura de escolas para moças, o objetivo dessa missionária era ensinar as moças para que elas ensinassem ao próprio povo. Segundo Oliveira (2004), por meio da educação e religião as mulheres começam a

---

<sup>6</sup><https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/30/metade-dos-professores-nao-recomenda-a-profissao-aos-jovens-por-cao-da-desvalorizacao-diz-pesquisa.ghtml>

conquistar espaços; sendo que a educação é vista como uma vocação religiosa e a mulher, como mãe educadora, era vista com perfil para a docência. Em alguns casos, mulheres que se tornavam professoras, com independência financeira, não se casavam e tinham os alunos como família. A própria Martha Watts não se casou e afirmava que a escola era sua família.

Sobre essa presença cada vez maior da mulher na docência em meio ao século XIX, Nóvoa (1991) afirma que isso acarretou baixos salários docentes, já que a renda das mulheres é tida como uma renda extra da família e sua posição na hierarquia social é mais determinada pela posição social de seus esposos que por sua própria atividade profissional.

Um passo para emancipação feminina foi conquistado com a educação para mulheres no século XIX, no entanto, podemos ver marcas do passado no presente, uma delas é a feminização do magistério. Hoje no Brasil, segundo o Censo Escolar<sup>7</sup> 2018, 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Outro aspecto visto na contemporaneidade são baixos salários, segundo uma pesquisa<sup>8</sup> da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) o professor no Brasil trabalha mais e ganha menos que em outros países.

Com relação ao ingresso na carreira docente, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que é preciso entender as relações sociais que se constituíam no século XVIII e XIX, em que as relações pessoais predominavam sobre diplomas e provas de competência, uma pessoa de prestígio na sociedade por meio de uma recomendação poderia decidir de quem seria o cargo. Sendo que “[...] esses favores se organizavam em função das simpatias políticas dos indivíduos, tanto durante o império como durante a república”. (Ibid, p. 68)

Relacionando com o Brasil atual, a indicação política a cargos públicos ainda é frequente, mesmo os que foram aprovados em concurso público podem receber cargos comissionados com base em relações de compadrio. Muitas vezes, os interesses do Estado e da sociedade ficam em segundo plano a partir do momento

---

<sup>7</sup> De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. Disponível em : <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 10 mar 2019.

<sup>8</sup> <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39135600>. Acesso em 15 mar 2019.

que as relações pessoais do grupo político que está no poder são aceitas. Como resultado disso temos “[...] as queixas dos professores em todo país quanto à interferência política nos processos de ensino, particularmente nas questões administrativas e pedagógicas”. (Ibid, p. 69).

Saviani (2011) esclarece que, em 1892, foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias com a implantação dos grupos escolares, estes eram organizados com classes regidas por professores sob uma direção comum; como também definição de método de ensino e de conteúdos curriculares; essa organização pedagógica da escola elementar influenciou o modelo que temos até hoje no Brasil. Com o século XX, percebe-se, segundo este autor, três momentos da política educacional brasileira: 1) o protagonismo dos estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, fase de 1890 a 1931; 2) o protagonismo da união buscando regulamentar o ensino em todo país com o ideário pedagógico renovador, esse período vai até 1961; e 3) entre 1961 a 2001 iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista.

Com o regime republicano e a chegada do século XX muitas foram as transformações na escola brasileira, e conseqüentemente, na carreira docente. De acordo com Vicentini (2009), nessa época o professorado secundário teve o exercício da profissão regulamentado em nível federal em 1931 por ocasião da Reforma Francisco Campos<sup>9</sup>. A autora cita também a criação de associações docentes em cada Estado em busca da profissionalização ou melhores condições salariais ou de trabalho, entre elas destacaram-se: 1) A criação da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902); 2) Sindicato dos professores do Município do Rio de Janeiro em 1931 (Sinpro-RJ); 3) União dos professores primários do Distrito Federal em 1948. Vicentini (2009) destaca a capacidade das entidades de professores

---

<sup>9</sup> Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Francisco Campos foi ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930. Fonte: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_reforma\\_francisco\\_campos\\_1931.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm). Acesso em 20 jun 2019.

que foram surgindo no Brasil de engajar professores nas atividades de reivindicações ou culturais.

Rolleberg et al (2012) explicam que entre 1930 e 1937 o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política. A Revolução de 30 possibilitou o assento de setores sociais marginalizados do poder, na Primeira República. Na tentativa de direcionar as diretrizes governamentais, os liberais em 1932, trouxeram a público o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O manifesto dos pioneiros era:

[...] um conjunto de medidas práticas pelas quais se pretendia fundar um novo sistema educacional – único, de base científica e sob a responsabilidade do Estado. O plano de reconstrução educacional previa ainda a laicização do ensino e a co-educação, introduzindo, dessa forma, valores realmente inéditos na estrutura educacional da época. (XAVIER, 2002. p.48)

Além do Manifesto dos Pioneiros que trouxe essa visão moderna de educação, a Constituição de 1934 também trouxe avanços à educação da República, entres eles, a obrigatoriedade do concurso público para o provimento de cargos no magistério público, um marco para história da carreira docente e que traz reflexos até hoje. Também incumbiu a União “[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. (BRASIL, 1934)

Com a aprovação da primeira LDB 4024/61 por João Goulart, teve-se a definição e regularização do sistema de educação brasileiro. Essa lei manteve as escolas normais sendo que no Art. 54 a LDB estipulava que as Escolas Normais de grau ginásial expediriam diplomas de Regentes de Ensino Primário e as de grau colegial o de Professor Primário. A forma de acesso nas escolas públicas continuou sendo o concurso público.

Alguns autores denominam como LDB a lei 5692/71, apesar de haver divergências quanto a ser ou não uma LDB. Com essa lei houve grande mudança na organização do sistema de ensino em graus como também a formação de professores que anteriormente era ministrada em Escolas Normais passa a ser necessário uma habilitação profissional, no ensino de 2º Grau. Para Saviani (1982) o curso de formação de professores teve uma total descaracterização dos cursos normais, levando a queda na qualidade da formação dos professores. Warde (1986, p.77) também apresentou críticas a essa lei afirmando que:

[...] a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções mas, ao contrário, criou novas.

Vale lembrar que a Lei 5692/71 foi aprovada em meio à Ditadura Militar no Brasil e, de acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2006), a profissão docente, em decorrência dos governos ditatoriais passou a sofrer uma crise de identidade indo rumo à proletarização; usando a repressão. O Estado editou políticas tecnicistas; cerceando e controlando as atividades acadêmicas das universidades; trazendo aumento quantitativo as escolas públicas de 1º e 2º graus, mas por outro lado levando ao rebaixamento da sua qualidade.

As marcas dessa época refletem-se nos dias atuais de forma veemente, e para os autores acima durante a ditadura os professores públicos estaduais tiveram crescimento numérico, porém com arrocho salarial. Sendo que “[...] o processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979”. (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p.1.166)

De acordo com Oliveira (2010), no final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o movimento sindical ganhando força no Brasil; o magistério também se mobilizou principalmente para o reconhecimento do direito a organização sindical. Com a Constituição Federal de 1988 é que há a autorização da organização sindical de servidores públicos.

Com a aprovação da LDB 9394/96 temos como aspecto de destaque a valorização docente. Entre as medidas para valorização do profissional da educação essa LDB determina: 1) Plano de Carreira para magistério público; 2) Piso salarial profissional, 3) garantia de regime jurídico para todas as instituições mantidas pela União e 4) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Outro ponto que merece destaque é a garantia aos docentes de período reservado a planejamento e avaliação e estudos.

Sobre essa LDB, Carvalho (1998) ao fazer uma análise da intencionalidade de suas propostas principalmente relativo à formação de professores ressalta que a mesma foi um momento de transição significativo para educação brasileira e com relação à formação de professores um ponto importante é a determinação da formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior.

Brzezinski (2010), ao fazer uma reflexão sobre a LDB 9394/96 destaca que ao passar mais de uma década de aprovação dessa lei continuam ações do mundo do sistema versus ao mundo vivido dos educadores brasileiros, e que a lei vem ainda levantar diversas interpretações de quem a examina. O autor esclarece que a lei foi um grande avanço para educação brasileira assim como também trouxeram pontos positivos para valorização do magistério como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>10</sup> sobre eles afirma:

Ainda que tenha havido e permaneçam desvios e descumprimento das exigências que condicionaram e condicionam o recebimento de recursos do FUNDEF e FUNDEB em alguns estados e municípios, identifiquei impactos positivos destes fundos. Por um lado, interferiram na profissão do professor com a garantia de uma carreira para valorizar o magistério atribuindo salários dignos, formação continuada feita com licença remunerada e alguma melhoria nas condições de trabalho e, por outro, estimularam a participação da comunidade em conselhos como exercício de uma gestão democrática fiscalizadora do emprego adequado dos recursos na escola básica. (BRZEZINSKI, 2010, p.189)

O FUNDEB, como política pública de financiamento da educação básica, trouxe contribuições para valorização docente. De acordo com Ramos (2010), se no governo Fernando Henrique o FUNDEF podia ser destacado como uma de suas políticas centrais para valorização docente, no governo Lula, o FUNDEB veio buscar assumir tal papel. Para esta autora, no FUNDEF o MEC deixou explicitado uma concepção de valorização docente individualizante. Já com o FUNDEB, percebe-se uma valorização legal que avançou no sentido do estabelecimento de um Piso Nacional, verbas para capacitação docente desvinculadas das verbas voltadas para

---

<sup>10</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

a sua remuneração, melhoria nas garantias de funcionamento dos Conselhos locais, exigência legal de criação de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério por parte dos estados e municípios, dentre outros.

Discutiu-se até aqui, a profissão docente no Brasil desde o período colonial em que a profissão era muitas vezes confundida com sacerdócio; período imperial com as aulas régias e uma formação precária para os professores, e discutiu-se a República no século XIX com a feminização do magistério no Brasil. Mostrou-se que do século XX para o século XXI muitos foram os avanços legais para profissão docente e sua valorização, mas nem sempre com reflexos na prática. Refletiu-se, também, sobre as LDB no que se refere à valorização do magistério. Chega-se aos dias atuais com a perspectiva de que muito ainda precisa ser feito para valorização do professor. E a pergunta que traz inquietação é: Quais são ainda os desafios passados da profissão docente que persistem na atualidade? Tal aspecto será discutido a seguir.

### **3.5 Carreira docente na contemporaneidade: velhos desafios**

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais” (Rubem Alves)*

Com a metáfora apresentada acima sobre a beleza do ser professor pode-se indagar: Por que uma profissão com uma função social tão grande e ao mesmo tempo essencial para uma sociedade pode ser desvalorizada?

Diniz-Pereira (2011) salienta que no Brasil, já há algum tempo, percebe-se evidências de uma profunda crise da profissão docente; ele afirma que há um desencanto com a profissão, com pouca procura pelas licenciaturas, principalmente nas áreas de matemática, química, física e biologia e destaca também que há sérios problemas nos cursos de formação docente; a representação social da profissão é marcada pelo sentimento de inferioridade e, para maior parte dos jovens, não é uma opção atrativa.



Em pesquisa recente da Varkey Foundation (2018)<sup>11</sup>, realizada em 35 países, os resultados demonstram que o Brasil é um dos países que menos valoriza os professores; além disso a pesquisa aponta que menos de 1 em cada dez brasileiros acham que o professor é respeitado em sala de aula. Isso demonstra que a percepção da profissão docente na sociedade brasileira é de que a docência não é a melhor profissão a ser seguida.

Percebe-se um desprestígio profissional em relação à docência, ficando essa profissão menos valorizada em relação a outras demais que tem o mesmo nível de formação. Sobre isso Gatti (2009) enfatiza que além da sociedade, os próprios professores concebem um baixo *status* à profissão docente. A referida autora salienta que outro aspecto relativo à desvalorização da profissão é a incorporação de pessoas sem formação específica para atuar na área, parecendo que “qualquer um pode ser professor”. Situação que tende a piorar com a incorporação do “notório saber” previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.<sup>12</sup>

Essa desmotivação do ser professor, segundo Nunes e Oliveira (2016) tem como um dos fatores a ausência de incentivos institucionais para a prática da docência, o que pode causar um sentimento no professor de que ele não é capaz para o trabalho ou que lhe falta profissionalismo para enfrentar o seu ofício.

Para Bolívar (2002) o professor apresenta um nível de carreira horizontal, ou seja, trabalha em uma escola de educação básica e quer sair dela para ser professor de ensino superior; havendo assim mobilidade geográfica para instituições de ensino vista como melhores por conta tanto das remunerações, como do status; na carreira vertical seria o oposto, o professor deixaria de ensinar para assumir outra função na própria escola. Sem dúvidas ser professor é:

[...] uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir conhecimentos aos alunos. Infelizmente, ocorreu uma deterioração das condições da formação e da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizada no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram

<sup>11</sup> Mais informações: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtm>

<sup>12</sup> Profissionais sem formação pedagógica, com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Lei no. 13.415/2017, Art. 6º. inciso IV).

que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. (MELEIRO, 2002, p.15)

É inegável que dada a importância da profissão docente estes deveriam ter bons salários e reconhecimento profissional, para Arroyo (2000), os médicos são socialmente reconhecidos e já tem conceito antecipado de sua competência, enquanto os mestres da educação básica, não são reconhecidos mesmo que tenham competência, então nem todas as profissões são reconhecidas pela competência e a profissão docente é uma delas. Os profissionais da educação básica não são menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. No entanto, segundo esse autor há imagens sociais diversas do magistério, os professores da educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional; visto que os das primeiras séries do fundamental apresentam uma imagem profissional mais definida, porém pouco reconhecida; já os demais docentes até o último ano do ensino médio possuem uma competência técnica em sua área, mas não conseguiram alcançar afirmação nem como educadores nem como docentes. Enquanto os professores universitários são socialmente definidos e com estatuto de competentes. Para alcançar o reconhecimento “[...] teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos”. (ARROYO, 2000, p.29)

Oliveira (2004) aponta que mudanças significativas vêm sendo trazidas pelas reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e em outros países da América Latina repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas nos dias atuais pelo o que alguns autores chamam de precarização das relações de trabalho. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, faltam-lhes condições de trabalho adequadas.

O trabalho pedagógico, segundo Oliveira (2004), foi reestruturado abrindo espaço para uma nova organização escolar e sem as devidas adequações, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. A autora cita como exemplos: o arrocho salarial, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino<sup>13</sup>, a inadequação, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda

---

<sup>13</sup> De acordo com o Censo Escolar de 2015 mais de 450 mil professores, entre os 1,8 milhão de profissionais da rede pública, mantém contratos precários no Brasil.

de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho de Estado isso tudo tem causado maior instabilidade e principalmente a precariedade da profissão docente.

Outro desafio ainda atual da profissão docente é colocado por Oliveira (2008) em contexto de pobreza os professores são muitas vezes obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana; a bagagem de responsabilidades do professor também aumentou, além das atividades em sala de aula, tem as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, demais atividades. A autora acrescenta que os professores no Brasil vivem uma nova ambivalência:

[...] por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia. (OLIVEIRA, 2008, p.24)

Percebe-se que o professor assume uma gama de responsabilidades que muitas vezes desvia o foco de sua atribuição principal que é aprendizagem dos alunos. Em uma pesquisa amostral<sup>14</sup> intitulada “Profissão Docente” que foi feita pelo Ibope Inteligência em parceria com a Conhecimento Social (2018) coletou informações sobre a profissão docente de professores da Educação Básica de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A pesquisa revelou dados importantes sobre o perfil do professor brasileiro, demonstrados no quadro a seguir em dez tópicos:

**Quadro 01: Perfil do professor brasileiro**

<b>Aspectos</b>	Situação identificada na pesquisa
<b>Gênero</b>	1-A maioria dos professores é mulheres, (71%)
<b>Visão salarial</b>	2-Para 29% dos docentes, o valor recebido por seu trabalho é baixo precisando complementar a renda
<b>Distância do Trabalho</b>	3-30% precisam cruzar municípios todos os dias, porque moram e trabalham em cidades diferentes

<sup>14</sup> Mais informações: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Pesquisa-Professor\\_Divulgação.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Pesquisa-Professor_Divulgação.pdf)

<b>Escolha da Profissão</b>	4-Grande parte dos professores declarou ter escolhido à docência devido à afinidade com a profissão
<b>Reivindicação</b>	5- 67% reivindicam que os professores sejam mais ouvidos pelos criadores de políticas públicas
<b>Condições de trabalho</b>	6-Os itens mais apontados como nada adequados pelos docentes são acesso à internet e recursos tecnológicos (60%) e recursos pedagógicos (53%)
<b>Especialização</b>	7- 77% deles têm cursos de especialização
<b>Formação inicial</b>	8- Somente 29% dos professores concordam que a formação inicial os preparou adequadamente para começar a dar aula
<b>Apoio dos gestores</b>	9- 43% dizem ter apoio dos gestores
<b>Medidas para melhoria da profissão</b>	10- Eles consideram qualificação e escuta como principais medidas para melhoria da profissão docente

Fonte: Adaptado de IBOPE Inteligência, 2018.

Os dados expostos pela pesquisa acima evidenciam que: 1) a profissão docente no Brasil ainda é em sua maioria feminina, 2) nem todos os professores do Brasil podem se dedicar exclusivamente à docência ou a uma única escola já que os salários são baixos e não compensam os gastos, 3) além dos desafios da profissão 30% dos professores precisam se deslocar para outras localidades para exercer a docência, 4) a pesquisa revela que os professores se identificam com o que fazem só não gostam das más condições de trabalho e da desvalorização da mesma; 5) os professores se sentem excluídos das decisões da política educacional no Brasil. Ainda demonstra, 6) falta de itens fundamentais para exercer a docência na atualidade, 7) mais da metade dos professores do Brasil estão graduados e especializados; 8) apesar da maioria ter formação a qualidade da mesma é duvidosa; 9) (43%) dizem ter apoio dos gestores; um ponto positivo já que esse valor representa quase a metade dos professores do Brasil; e por fim, 10) na visão dos professores ter uma melhor qualificação ou até mesmo continuada e serem ouvidos por quem elabora as políticas é um caminho para novos rumos da profissão docente em nosso país.

Como vemos, a pesquisa acima revela a visão do professor sobre sua profissão, demonstrando que ainda velhos desafios da carreira docente se perpetuam no Brasil, os séculos passaram, mas muitos dos desafios permanecem,

desde a necessidade de reconhecimento social a melhores salários e condições de trabalho. Outro ponto que ameaça o reconhecimento social do professor e sua profissionalização é a perda de autonomia em seu processo de trabalho; aspecto abordado na próxima subseção.

## 2.6 Liberdade de Ensino versus a perda de autonomia

*“Liberdade - essa palavra, que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!” (Cecília Meireles)*

Um dos critérios para se alcançar a profissionalização é autonomia profissional. Entretanto, o professor em meio à sociedade capitalista, perde cada vez mais sua autonomia, ficando sem a verdadeira liberdade de exercer seu ofício.

O professor tem direito à liberdade de ensino em um Estado Democrático de Direito, assegurado pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), no artigo 3º, como também já garantido na Constituição:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...];

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Sobre a liberdade de ensinar do professor, Silva (2010) explica que a liberdade de ensinar se dirige a qualquer exercente de função do magistério, mas ao lado da liberdade de ensinar está a liberdade de aprender e também a liberdade de pesquisar. Com isso, percebe-se que tanto a liberdade de ensinar como a de aprender devem estar interligadas, isso porque o professor pode manifestar suas escolhas desde que não viole a liberdade de aprender do aluno, ou seja, proporcionar ao aluno os diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto. Para Frigotto (2017) na escola os alunos têm a possibilidade de constituir-se afetiva e politicamente a partir não só de conteúdos novos, mas principalmente de expandir suas visões de mundo, compartilhando com os colegas diferentes pontos de vista.

O professor garantindo em sala de aula o pluralismo de ideias, o ambiente escolar estimulará o pensamento crítico do educando levando a perceber as diferentes possibilidades face a um tema polêmico, por exemplo. No entanto, é preciso deixar claro que segundo Freire (2000, p.126) não há neutralidade na educação:

[...] O que coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta a sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

Como pode haver neutralidade se cada pessoa tem sua visão de mundo atrelada à história de vida e aos conhecimentos que adquiriu? O professor não tem como ser neutro ou ser impedido de expressar sua visão desde que não menospreze a de ninguém e apresente outras visões sobre o mesmo objeto para os educandos, o pensamento freiriano considera a educação um ato político.

Em 2016 foi apresentado ao Senado o Projeto de Lei n.º 193 de 2016 (PL 193)<sup>15</sup>, de autoria do Senador Magno Malta e intitulado “Escola sem Partido” que trouxe muitas discussões entre os educadores sobre o que cabe ao professor e à escola. Como uma das justificativas desse projeto está garantir que o professor não se “[...] aproveitará da presença cativa dos estudantes” nem promoverá “os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (PL 193, 2016, p. 02)

O projeto chegou até ser conhecido popularmente pelos críticos do mesmo como “lei da mordaza”. Entre os autores que discutiram sobre a temática está Frigotto (2017) afirmando que a Escola Sem Partido é uma esfinge que ameaça tanto a educação como a sociedade brasileira. O autor destaca que desde o século XX o capitalismo financeiro vem se expandindo trazendo o acirramento da luta de classes, para manter seus privilégios a burguesia usa do artifício da pedagogia do medo. Isso tudo tem como consequência um desmanche da escola pública e áreas empresariais começam a adentrar no campo da educação e a pensar a mesma, ligado a isso o autor sinaliza o surgimento de projetos como Escola Sem Partido que para ele pode trazer efeitos negativos para a educação.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>.

A visão defendida no projeto Escola Sem Partido é contraditória visto que o próprio projeto já esconde alguma ideologia, não tem como ser neutro. Também como pode o professor ministrar uma aula e não despertar o senso crítico dos alunos, levá-los a problematizar? O verdadeiro ideal desse projeto está implícito que é formar alunos passivos e professores amedrontados. Seria tirar o pouco de valorização que ainda resta da profissão docente, e manter os professores vigiados pela sociedade ao ponto de temerem aos próprios alunos e pais. O projeto Escola Sem Partido em 2018 foi arquivado pela Câmara, mas já se mostrava uma afronta a autonomia docente.

Outra afronta recente à autonomia docente foi a proposta de um Projeto de Lei de Crime de Assédio Ideológico que assevera no caso de professores que:

Art. 146 – Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa. § 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3” (PL 1411/2015)

Essas ideias vão tendo repercussões e, recentemente, é comum ver notícias<sup>16</sup> de jornais em que alunos e pais estão denunciando professores alegando que fizeram doutrinação ideológica em sala de aula.

Com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2019, estamos tendo tempos incertos para a profissão docente e política educacional brasileira. No próprio discurso de posse já anunciou que combateria o que, para ele, fosse considerado viés ideológico dos professores<sup>17</sup>.

No que tange à autonomia docente, para Nóvoa (2000) a crise de identidade dos professores tem a ver com a separação ente o eu pessoal do professor e o eu profissional e essa transposição dessa ação do plano científico para o plano institucional contribuiu para aumentar o controle sobre os professores, sendo assim

---

<sup>16</sup> Notícias referente ao caso: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-dizem-sofrer-censura-de-pais-alunos-nas-salas-de-aula-21420798>  
<http://maragogi.7segundos.com.br/noticias/2018/10/10/122605/estudante-acusa-professores-de-doutrinação-ideologica-partidaria-e-genero.html>.

<sup>17</sup><http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-darepublica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional> Acesso: 20/09/2019

“[...] a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16).

A perda de autonomia do professor traz reflexos à liberdade de ensino; cada vez mais a profissão docente é afetada pela falta de diálogo com os personagens principais da política educacional: os professores. De acordo com Oliveira (2010, p. 26):

Muitos professores se veem ameaçados quando nesses espaços se busca abrir a chamada “caixa-preta” da sala de aula e, em geral, reagem duramente a essas tentativas. Abrir os conteúdos e práticas do seu fazer cotidiano é tomado por muitos professores como um atentado à sua condição profissional. Por outro lado, no extremo oposto, observa-se também, sobretudo, nos meios de comunicação de massa, a veiculação de uma ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários.

Para Ludke e Boing (2004) nossos professores ficam em situação fragilizada pela falta dos seguintes aspectos: 1) de organizações profissionais fortes, entre elas sindicatos; 2) pela falta de controle dos próprios pares da entrada e a saída da profissão, 3) a categoria docente nunca chegou a ser uma categoria comparável a de outros grupos ocupacionais; e 4) pela falta de um código de ética próprio.

Em suma, a perda de autonomia no cenário atual é evidente em meio à reestruturação do capital e o professor sendo cada vez mais cobrado e repleto de atribuições não terá tempo para dialogar possíveis mudanças, é preciso um renovar a visão social do ser professor, a mudança pode começar pelo que afirma Arroyo (2000) quando diz que é urgente definir a identidade docente, pois “[...] as tranquilidades não são tranquilas nos quintais da docência”. (ARROYO, 2000, p.93)

Ao transcorrer dessa seção, abordou-se pontos cruciais para entender a carreira docente ao longo da história, até chegar aos desafios contemporâneos. Compreende-se que mudar a visão social da docência que se construiu por séculos não é tarefa fácil. Quem sabe a resposta não esteja no próprio passado, identificando os erros para não mais persistir neles; ainda falta a união de classe, a defesa em conjunto de um ideal de resgatar a profissão.



## 2.7 A crise do trabalho docente na pandemia da Covid-19

*“A defesa do direito à educação passa, antes de tudo, pela garantia do direito à vida”. (Dalila Andrade Oliveira)*

Um vírus trouxe, a partir de 2020, a necessidade de adaptação para todo o mundo, e no cenário educacional não foi diferente. Os professores tiveram que conviver com as telas e em curto período dominar os recursos tecnológicos para atender as demandas do isolamento social.

Afetados(as) em sua vida pessoal e profissional, de forma disruptiva, abrangente e intensa, esses(as) profissionais são lançados(as) em um enredo que os(as) convoca a operar mudanças profundas no modo de ser, pensar e fazer seu cotidiano docente, a partir do ensino remoto. (SANTOS, et al, 2020, p.1632)

Além do cenário de medo e morte, os docentes começaram a conviver com a insegurança pedagógica e o agravamento da situação precária de trabalho no Brasil. Em recente pesquisa realizada com 15.654 professores das redes públicas de ensino no país, Oliveira e Júnior (2020) apresenta dados preocupantes quanto ao trabalho docente na pandemia. Entre eles se destaca sobrecarga de trabalho na realização das atividades remotas. Muitos foram obrigados a confeccionar apostilas de atividades e ministrar suas aulas em ambiente virtual de ensino; dos pesquisados, 82% considera que houve aumento nas horas de trabalho.

Instalou-se assim uma crise no trabalho docente com consequências para vida pessoal e profissional desses trabalhadores: cobranças desmedidas, gastos com recursos tecnológicos, invasão de privacidade, violações ao direito de imagem e consequências para saúde mental. Não bastasse esse cenário, o mais alarmante é que no Brasil “[...] o Governo tem se demonstrado incapaz de responder eficientemente às exigências impostas pelas crises sanitária e econômica, aprofundadas com a chegada da pandemia”. (OLIVEIRA e JUNIOR, 2020, p. 722)

Para Couto e Couto (2020) o próprio Presidente da República insiste em desrespeitar as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), os autores citam como exemplo o presidente sair as ruas sem máscara e provocar aglomerações, minimizando a gravidade da pandemia; e afirmam que o líder maior da nação se

tornou um aliado e propagador da Covid-19, desrespeitando leis, desestabilizando e comprometendo a democracia no país.

Os dados de mortes e infectados pelo coronavírus no Brasil e no mundo por si só comprovam que não se trata de uma “gripezinha”. Como afirma Boa Ventura de Souza Santos (2020, p.6) “[...] o sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível”. Tais condições associadas à sobrecarga de trabalho dos professores tende a colocar em risco a saúde mental dos mesmos. Como esclarecem Pereira et al. (2020, p. 31):

Além dos impactos psicológicos diretamente relacionadas à COVID-19, coexistem conjuntamente, os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como por exemplo, os efeitos da quarentena e do isolamento social, que limitam não somente, nossas interações presenciais e relações sociais, como também, restringem a realização de atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional.

O desgaste emocional é mais um dos fatores da crise instaurada na profissão docente na pandemia da Covid-19. A falta de suporte institucional também coloca os professores em uma situação desconfortável para realização das aulas remotas. Dados da pesquisa de Oliveira e Júnior (2020) demonstram que uma parcela dos respondentes de professores do Brasil informou não ter recebido nenhum tipo de suporte para a realização das aulas remotas, sendo que falta desse suporte foi mais presente nos professores das redes municipais; 14,4% destes afirmaram não ter contado com nenhum suporte, em comparação aos 7,1% dos profissionais das redes estaduais. Outro dado revelado pela pesquisa é que, na percepção dos professores, os alunos nem sempre têm acesso a recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, cerca de dois em cada três estudantes não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas a distância, na visão dos professores. Os resultados apontaram também que, para 83,9% dos professores, houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas, colocando em discussão a eficiência do ensino remoto.

Considerando que os alunos não têm condições iguais de acesso ao ensino remoto e que escolas privadas tenham mais condições de ofertar recursos tecnológicos para seus professores, é facilmente identificável o acirramento da desigualdade educacional. A pandemia aumentou a barreira já existente ao direito à

educação , “[...] especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546)

Pesquisa realizada por Bernado et al (2020), com 262 respondentes sobre as condições objetivas do trabalho remoto, evidencia que os docentes foram submetidos ao processo de intensificação e alterações na organização do trabalho e flexibilização das atividades. Os depoimentos dos respondentes evidenciam o aumento de jornada de trabalho, visto que, concomitantemente tiveram que gravar aulas, usar plataformas diversas, disponibilizar materiais aos estudantes, elaborar e corrigir mais tarefas, entre outras atividades que representaram mais trabalho.

As consequências da pandemia para os profissionais docentes são diversas: 1) aumento da precarização do trabalho docente; 2) maior risco de problemas de saúde mental; 3) risco de vida para os que voltaram ao modelo presencial sem vacinação; 4) aumento da jornada de trabalho, dentre outros. Por outro lado, ainda há a esperança de que “[...] a experiência também possa ter levado a sociedade a uma nova visão sobre o trabalho docente, que esperamos, seja a da revalorização da escola, do ofício docente”. (BERNADO et al, 2020, p.35)

Em suma, a necessidade de políticas públicas educacionais eficientes para as demandas atuais é urgente. Em 2021, devido à nova onda da Covid-19, os professores continuam a conviver com a precarização do trabalho docente e o medo de contrair o vírus que se mostra cada vez mais agressivo e transmissível e esperam o avanço da vacinação para que possam estar imunizados para o retorno as aulas presenciais. Há muitos profissionais da educação arriscando suas vidas em estados do Brasil em que as aulas retornaram ao modelo presencial ou semipresencial. Para um futuro mais justo na educação brasileira é preciso “[...] fazer uso inteligente das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos. O Estado precisa se fazer presente”. (DIAS; PINTO, 2020, p. 547). Uma das formas para que isso aconteça é por meio das políticas públicas educacionais, objeto da próxima seção.

### 3 POLÍTICAS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Discute-se, nessa seção, os documentos internacionais que enfocam a carreira docente e as leis nacionais sobre os PCR. Resgata-se, assim, uma discussão sobre os marcos legais da carreira docente enfocando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,9394/96), o Fundo de Desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2020). Apresenta-se, também, uma discussão sobre os PCR dos profissionais da educação no Brasil e suas características.

#### 3.1 Documentos internacionais sobre carreira docente

“Os professores são essenciais para  
uma educação universal e de qualidade para todos” (UNESCO)

Para melhorar a qualidade da educação, dentre outros aspectos, é imprescindível a valorização docente com salários equivalentes à profissão, formação adequada, planos de carreira e melhores condições de trabalho (DELORS, 1998); (UNESCO, 1966); (BANCO MUNDIAL, 2010). Documentos internacionais vêm orientando as políticas educacionais brasileiras há décadas com certa intencionalidade neoliberal, mas evidenciando, ainda que de forma tímida, a importância da valorização docente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1966, elaborou a “Recomendación relativa a la situación del personal docente”, assinada por 26 membros. Esse documento destaca que:

La situación del personal docente debería corresponder a las exigencias de la educación, definidas con arreglo a los fines y objetivos docentes; el logro completo de estos fines y o objetivos exige que los educadores disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece. (UNESCO, 1966, p. 4).

A recomendação deixa claro a importância da valorização profissional docente. Inclusive, neste documento já há a orientação para que o pessoal docente tenha plano de carreira. Em sequência, apresenta orientações do que deveria ser observado pelos países para elaboração dos planos de carreira a fim de que os professores tivessem

melhores condições de trabalho; dentre essas recomendações já constavam: políticas claras de recrutamento, estágio probatório, critérios objetivos para as promoções, estabilidade e segurança no emprego, liberdade acadêmica aos professores e dentre outros. Sobre as promoções, o documento detalha a necessidade de critérios objetivos:

“Los ascensos deberían fundarse sobre una evaluación objetiva de las cualificaciones del interesado para el puesto de que se trata, según criterios estrictamente profesionales determinados en consulta con las organizaciones de personal docente. (UNESCO, 1966, p. 7-8).

Assim, o documento já alerta para a necessidade da promoção de professores ser feita de acordo com critérios objetivos e bem definidos e de maneira justa, para não haver promoções de acordo com interesses pessoais. Esse documento também cita condições necessárias para um ensino eficaz dentre elas estão: número de alunos reduzidos nas salas, professor auxiliar, horas de trabalho condizentes, licenças de estudo etc.

Essa recomendação, apesar de escrita em 1966, ainda apresenta muitos de seus debates em aberto na atualidade brasileira, principalmente no que diz respeito à valorização docente e, em especial, ao quesito remuneração salarial. O documento afirma que a retribuição do pessoal docente deveria “a) Estar en relación de una parte, con la importancia que tiene la función docente, b) Poderse comparar favorablemente con los sueldos de otras profesiones que exijan titulación análoga o equivalente”. (UNESCO, 1966, p. 12).

O próprio documento descrito acima aparenta ser uma recomendação para os dias atuais, visto que os professores, até hoje, têm baixos salários quando comparado a profissões equivalentes. Gatti e Barreto (2009, p. 7) afirmam que “[...] este documento é, ainda hoje, um dos mais completos sobre a profissão docente, pois compreende as diferentes dimensões da função do magistério”.

O “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” em 1998, intitulado: Educação: um tesouro a descobrir<sup>18</sup>, organizado por Jacques Delors foi outro documento internacional publicado no Brasil, ainda que

---

<sup>18</sup> Newton Duarte apresenta uma forte crítica a esse documento em: DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18.

com suas fortes marcas neoliberais, que enfatizou a importância da valorização docente

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 1998, p. 153).

As expectativas que se tem do professor só podem ser alcançadas se o mesmo estiver preparado e motivado para prática docente. Delors (1998) no capítulo intitulado: Os professores em busca de novas perspectivas, apresenta o que se espera dos professores no século XXI. Entre essas expectativas em relação à profissão docente são citadas: a) escola aberta, o professor deve estabelecer relação dos conteúdos ensinados com a vida cotidiana do aluno; b) aspirações e responsabilidades: o professor tem cada vez mais responsabilidades; c) ensinar, uma arte e uma ciência: o professor é indispensável no processo de ensino e aprendizagem mesmo com toda tecnologia; d) qualidade dos professores: melhorar a qualidade e a motivação dos professores. Neste último tópico, o documento cita algumas medidas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores. Dentre elas estão desde a melhoria na formação inicial e continuada a condições de trabalho satisfatórias e boa remuneração.

A UNESCO, em 2009, concebeu um projeto para o desenvolvimento de vasto estudo sobre a profissão docente no Brasil; esse esforço resultou em um documento intitulado: “Professores do Brasil: impasses e desafios”. Nele, Gatti e Barreto (2009, p. 256) apresentam dados sobre diversos pontos da profissão docente, entre eles a carreira de professor. Os dados apresentados revelam salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência, interferindo nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor.

Com isso, as autoras defendem que é preciso alterar o imaginário coletivo pertinente à profissão docente, inclusive entre os próprios professores e evidenciar melhorias nos aspectos referentes à carreira. E, no que diz respeito à formação de professores, as autoras propõem que é preciso “[...] uma verdadeira revolução nas

estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Em 2010, Banco Mundial publicou o Relatório “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos<sup>19</sup>”, outro documento internacional que apresenta os principais desafios para a educação brasileira de 2010-2020. Na seção melhorando a qualidade de professores, o relatório indica que no “Brasil, a carreira docente se tornou uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico”. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Estes documentos internacionais impactaram de maneira decisiva nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. No entanto, o interesse maior não foi o de contribuir com a melhoria da educação brasileira, mas o de orientar as políticas educacionais de forma a fortalecer seu modelo de educação e sociedade na lógica neoliberal.

Assim, os referidos documentos internacionais foram norteadores para as políticas de valorização docente no Brasil. Com um forte viés neoliberal e economicista influenciaram e ainda influenciam as políticas nacionais de educação. Shiroma et al (2011) enfatizam que as reformas educacionais nos países da América Latina e Caribe foram marcadas pela influência desses documentos apresentando um discurso justificador para as reformas em curso. Torres (2007) aponta que as proposições do Banco Mundial não são isoladas e têm como marca ideológica o neoliberalismo.

### **3.2 Marcos legais brasileiros sobre planos de carreira docente**

*“A melhoria das condições da carreira docente poderá, além de contribuir para valorização do magistério, ser um importante instrumento na efetivação do direito mais amplo de educação” (Diana Abreu)*

---

<sup>19</sup> Sobre esse documento Junior e Maués (2014) afirmam que as proposições expressas têm uma concepção burguesa de sociedade e de educação e fundamentam sua estratégia de consolidação do Estado Neoliberal no Brasil.uma forte crise no Estado capitalista. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1.139).

É uma reivindicação histórica dos movimentos de professores a garantia de mecanismos de carreira que englobem a valorização da profissão. A partir dos anos 1930, percebeu-se a repercussão do tema no debate educacional, principalmente com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Inicialmente, os estados começaram a elaborar estatutos de carreira a partir da Lei n. 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Nessa lei, os planos de carreira eram denominados de estatutos e havia a determinação de que em cada sistema de ensino houvesse um estatuto para carreira docente. Ficando estabelecido que

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. (BRASIL, 1971).

Esta lei foi promulgada em meio à Ditadura Militar (1964-1985) mesmo com um cenário controlador, tal lei foi responsável por ser o primeiro marco legal de organização da carreira docente no Brasil. Com a redemocratização, a Lei n. 5.692/71 foi substituída pela Lei n. 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Com a LDB n. 9.394/96, o termo estatuto é trocado por plano de cargo e carreira, por isso que alguns sistemas de ensino brasileiro ainda utilizam o termo estatuto docente, uma vez que foram elaborados antes da LDB de 1996. É no artigo 67 dessa lei que estão regulamentados aspectos importantes da valorização docente:

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; I – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...].(BRASIL,1996)

Antes mesmo desta lei, a própria Constituição Federal de 1988 no art. 206, inc. V, defendia a instituição de planos de carreira do magistério público nos sistemas de ensino. No entanto, é só com a LDB n. 9.394/96 que se tem uma ampliação relativa, segundo a qual os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação, entre outras garantias, o piso salarial profissional.



Também contribuíram para valorização docente o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em sequência, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), no governo Lula (2003-2010). Para Ramos (2009), o grande diferencial com o FUNDEB foi o resgate do tema da valorização docente, abrangendo os profissionais de toda a educação básica.

Sobre o FUNDEF, Carvalho (2012) explica que a partir da década 1980 foram dados passos importantes para valorização docente, um deles foi que no texto da lei do FUNDEF se garantiu a elaboração de plano de carreira e um financiamento específico para remuneração do professor do ensino fundamental; constatando-se, com a implantação do FUNDEF, o aumento de leis relativas à valorização dos profissionais do magistério.

Ramos (2009) apresenta uma análise do FUNDEB afirmando que com ele definiu-se uma valorização legal que progrediu no sentido de induzir o estabelecimento de um Piso Salarial Nacional como também reforçou a criação de planos de carreira no Brasil mantendo a exigência legal. No entanto, a autora faz uma crítica à ideia de se capacitar professores utilizando como meio principal a educação a distância, sem se fazer grandes investimentos; outra crítica é relativa às estratégias de valorização docente em que há foco na meritocracia, podendo gerar visões de que os docentes são os principais responsáveis pelos problemas do ensino. Em 2020, o FUNDEB foi aprovado pelo congresso nacional com caráter permanente. Sobre essa aprovação Castioni et al (2021, p. 287) afirma que “[...] o Novo Fundeb, além de trazer a União para a esfera de responsabilidades no financiamento da educação básica, 32 anos depois da promulgação da Constituição Federal, cria mecanismos inovadores e ainda pouco debatidos”.

Diferentes estudiosos no Brasil vêm defendendo uma melhor remuneração para os professores, por compreenderem que isso se reflete na melhoria da qualidade do ensino (DUTRA JÚNIOR; 2000); (GATTI; BARRETO, 2009); (MONLEVADE, 2000); (OLIVEIRA, 2011, 2014); (VIEIRA, 2014). Importante passo foi dado em 16 de julho de 2008 quando foi sancionada a Lei n. 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Com isso ficou regulamentado que o vencimento inicial dos

profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais não poderia ser abaixo do valor estabelecido em cada ano. Assim, a Lei do piso estabelece:

Art. 2º. O piso salarial profissional para os profissionais do magistério da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º. O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, [...] § 4º. 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 o educando. (BRASIL, 2008).

O piso salarial do magistério não teve reajuste em 2021 e permanece sendo de R\$ 2.886,24. A portaria nº 3 de 25/11/2020 do governo federal diminuiu o valor do custo aluno de 2020, interferindo, assim, no valor do reajuste do piso para 2021. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) emitiu nota criticando tal portaria<sup>20</sup>. Enquanto o salário mínimo em 2021 ficou no valor de R\$1.087,84 e o piso do magistério continuou sem reajuste, o salário do presidente da República e do alto escalão do governo teve um aumento de 69%, segundo uma portaria da Secretaria de Gestão e de Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia, publicada no dia 30 abril de 2021.

A lei do piso instaurou assim novos rumos para remuneração docente, um deles foi a melhora na dispersão salarial que havia no país. Vieira (2014) ao fazer uma análise da Lei do piso explica que a instituição da Lei n. 11.738/2008 contribui para a construção do sistema nacional de educação e representa um dos maiores avanços referentes à valorização dos profissionais da educação básica no Brasil, mesmo que não tenha contemplado os funcionários da educação nem os professores atuantes nas escolas privadas. Entretanto, o autor adverte que mesmo o MEC anunciando os valores vigentes do piso salarial a cada ano, diversos estados e municípios ainda não cumprem a lei, como exemplificado no quadro a seguir:

#### **Quadro 2: Cumprimento da lei do piso nas redes estaduais, referência abril de 2019**

<sup>20</sup> <https://www.deverdeclasse.org//cn-te-quer-reajuste-de-no-minimo-6-no-piso-do-magisterio-em-2021/>

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

FONTE: CNTE, 2020.

Percebe-se com o quadro acima que o grande desafio é a efetivação da lei em todo país, isto porque, de acordo com Brito (2017) apesar das inovações no financiamento com FUNDEF e, em sequência FUNDEB, ainda há desigualdade na distribuição de recursos entre entes federados.

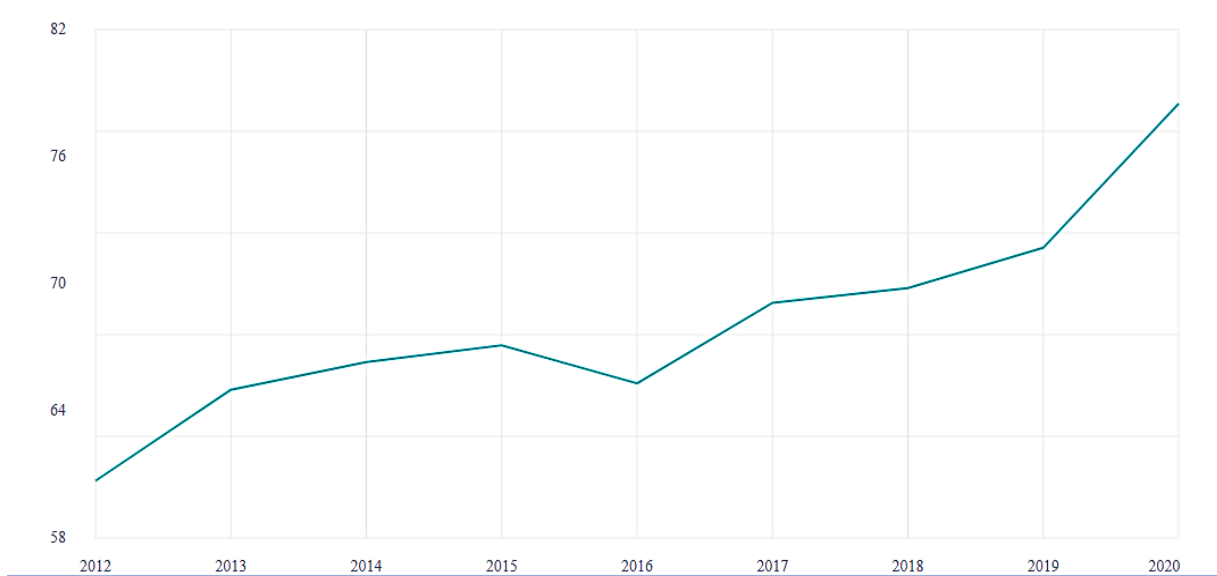
### 3.3 A valorização docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

*“Os processos de proposição e materialização dos planos de educação são complexos, requerendo condições objetivas e políticas para seu efetivo cumprimento” (Luiz Dourado)*

Uma das legislações mais recentes em relação à valorização docente é o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Na meta 17 do PNE (2014-2024), sobre valorização do professor, foi proposto equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério aos demais profissionais com escolaridade equivalente até o ano de 2020. Uma das estratégias apontadas para isso foi a instituição de um fórum para

atualização do valor do piso salarial profissional, estratégia essa que já foi cumprida, de acordo com o site do Observatório do PNE (2021)<sup>21</sup>, que monitora as metas do plano nacional de educação. Segundo esse Observatório, em 2020, os professores ganhavam 78.5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade, o crescimento anual pode ser visto no gráfico:

**Gráfico 1: Rendimento médio dos professores de Educação Básica da rede pública em relação ao rendimento médio dos demais profissionais (2012-2020)**



Fonte: Observatório do PNE (2021).

Sendo assim, apesar de ter tido um aumento na equiparação do salário, a meta de igualar o rendimento médio até 2020 não foi alcançada. Outra estratégia apontada pelo PNE (2014-2024) para valorização do professor é a implementação:

[...] no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.(Meta 17 PNE (2014-2020))

Tem-se, no texto da lei acima, mais um documento legal sobre os planos de carreira dos profissionais do magistério. Na meta 18 do PNE, que é direcionada ao plano de carreira, o texto vem reforçar a obrigação de sua elaboração. Essa meta visa

<sup>21</sup> Segundo o Site Observatório do PNE a plataforma funciona como um instrumento de controle social no qual se pode encontrar indicadores de monitoramento das 20 metas 254 estratégias do PNE.

assegurar, no prazo de dois anos (até 2016), planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. De acordo com dados do relatório do INEP (2020), há planos de carreira no Distrito Federal e em todos os estados brasileiros. Com relação aos municípios, 95,7% têm planos de carreira, isso mostra que a meta não foi cumprida e, mesmo passados 4 anos a mais do prazo estipulado, ainda não atingiu 100%. Sabemos que a elaboração do plano de carreira é importante, mas o principal é a sua efetividade no dia a dia da escola pública, isto porque, como afirma Oliveira (2014) muitos planos de carreira no Brasil caracterizam-se pelo não atendimento dos requisitos necessários à valorização docente como boas condições de trabalho, garantia de formação inicial e continuada e remuneração compatível.

Com relação ao cumprimento do piso salarial profissional, segundo relatório do INEP (2020), das Unidades Federativas, 70,4% (19) cumprem o piso salarial nacional profissional, enquanto dos municípios, 74,2% (4.133) cumprem o piso salarial nacional profissional. Esses dados demonstram que ainda há unidades federativas e municípios que não cumprem a lei do piso.

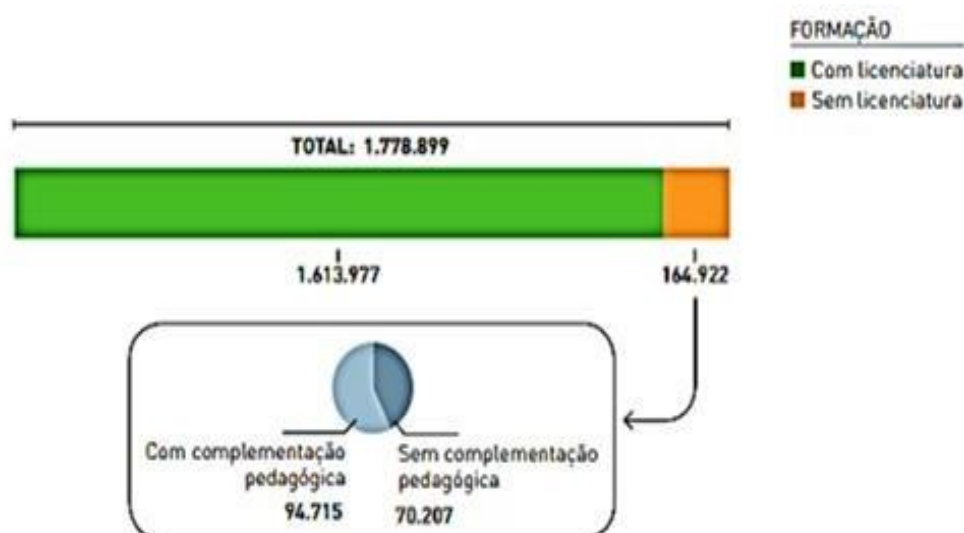
No item 18.1, do PNE, tem-se mais um desafio a ser alcançado, a saber “Estruturar os sistemas de ensino, buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, noventa por cento de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em pleno exercício na rede pública de educação básica”. A lacuna a ser vencida para efetivação dessa meta são os contratos temporários de professores espalhados por todo Brasil. Em pesquisa realizada por Brito (2017), em 12 estados da federação é evidenciado a exclusividade do ingresso do professor no setor público via concurso, mas seguida de aberturas na legislação que permitem uma rede de professores temporários; para autora isso cria uma subcategoria de docentes nos sistemas de ensino, o que tem gerado efeitos negativos para a carreira docente do país. Os contratos temporários só acirram a precarização docente, deixando claro que

[...] as condições dos funcionários da educação básica são as mais diversas e fortemente marcadas por assimetrias. Em alguns casos, gozam de plano de carreira e, em outros, os sistemas tem optado pela terceirização ou outras formas precárias de contratação”. (DOURADO, 2016, p. 42).

As metas 15 e 16 do PNE (2014-2024) referem-se à formação docente: a primeira propõe formação de nível superior para todos os professores da educação

básica e a segunda propõe formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e formação continuada em sua área de atuação. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), houve um crescimento relevante, pois em uma década, o número de professores da Educação Básica com Educação Superior aumentou 12,9 pontos percentuais. Mesmo assim, ainda há desafios importantes, isto porque, no Brasil, 37,8% dos docentes não possuíam titulação em grau superior compatível com as disciplinas que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2018. O mesmo ocorreu com 29,2% dos educadores do Ensino Médio. O infográfico a seguir detalha esse cenário:

**Figura 2: Professores com formação superior: professores da Educação Básica com Licenciatura, sem licenciatura e com complementação pedagógica -2018**



Fonte: MEC/ Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar, 2018.

Uma crítica ao estilo de formação defendido no PNE (2014-2024) é que as estratégias de formação favorecem à privatização incentivando o investimento de viés público no âmbito privado (MORAIS; HENRIQUE, 2017, PIOLLI, 2015; FREITAS, 2014). Isso demonstra o interesse do Estado em favorecer as instituições privadas de ensino. O que pode ser mais contundente com o atual presidente Bolsonaro (2019-2022), uma vez que esse, por meio de seu ministro da economia, mostra-se declaradamente favorável à privatização e ao liberalismo econômico.

Para Hipólito (2015), o PNE (2014-2024) é paradoxal em alguns temas, como também traz inúmeras metas que se baseiam em políticas gerencialistas de avaliação

e de parceria público-privada<sup>22</sup>. Com relação à formação docente, esse autor afirma que no plano há políticas muito concentradas na formação continuada chegando a ser repetitivo, enquanto a ideia de um sistema nacional de formação de professores não avançou na prática.

Há uma crítica também à ênfase à meritocracia dada no PNE e nas políticas educacionais atuais com bonificações e premiações com verificação da eficácia do sistema por meio de testes padronizados culpabilizando muitas vezes os professores pelo fracasso dos alunos (OLIVEIRA, 2014).

Discutidas as metas 15,16, 17 e 18 que são relativas à valorização docente presentes no PNE (2014-2024), pode-se afirmar que os desafios são grandes para efetivá-las; sendo necessário a cobrança e o acompanhamento das entidades educacionais e da sociedade civil para que o plano não corra o risco de estagnação; até porque “[...] o PNE é uma oportunidade para pressões e novos embates a fim de que se obtenha um novo e importante avanço para condição docente” (HIPÓLITO, 2015, p. 517).

#### **3.4 Os planos de carreira dos profissionais da educação e suas características**

*“Os planos de carreira docente refletem o reconhecimento social e político dos professores” (Bernardete Gatti)*

No Brasil, o número de professores da educação básica, em 2020, era de 2,2 milhões de professores de Educação Básica, segundo dados do Censo Escolar (2020). E de acordo com Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) no Brasil, 37,8% dos docentes não possuíam titulação em grau superior exigido para as disciplinas que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental ; no ensino médio a porcentagem foi de 29,2% dos educadores.

---

<sup>22</sup> Peroni (2018, p.139) apresenta uma discussão atual sobre a parceria público-privado afirmando que “o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação”.

Compreendendo o cenário docente no Brasil, a partir dos dados apresentados, percebe-se a importância de estudos sobre os planos de carreira, pois o mesmo traz impacto para vida desses milhares de professores, isto porque o plano de carreira pode ser conceituado como:

Forma de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas – se contrapondo a cargo isolado –, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração que, considerando as peculiaridades de cada trajetória docente, pode ser acrescido pela assunção de diferentes responsabilidades. (PRADO, 2019. p. 7).

O plano de carreira é, assim, um instrumento de gestão que organiza a vida dos profissionais da educação e possibilita a valorização profissional do servidor por contemplar itens que vão além da questão salarial, como formação inicial e continuada, progressão funcional, remoção, sistema de avaliação e tantos outros pontos inerentes a carreira docente. Um plano de carreira bem elaborado e executado garante melhorias ao longo da carreira dos profissionais da educação e conseqüentemente isso interfere no avanço da qualidade do ensino.

Prado (2019) ao fazer um estudo comparativo entre os planos de carreira dos professores da educação básica em 27 unidades federativas (UF) do Brasil concluiu que os planos de carreira das UF mantêm um peso excessivo em critérios de progressão tradicionais como titulação e tempo de serviço; também há uma presença marcante de gratificações e de adicional por tempo de serviço na remuneração e predomina uma estrutura pouco rígida em termos de organização e de jornada de trabalho com carreira única, com jornadas variadas e possibilidade de ampliação da carga horária.

É preciso cuidado na elaboração dos planos de carreira, pois serão um norte para carreira docente. A resolução CEB/CNE n. 2/2009, apresenta orientações com princípios e aspectos a serem observados na elaboração dos planos de carreira. Mesmo não tendo valor de lei, esta resolução apresenta aspectos norteadores. Dentre eles, destacam-se : a) o incentivo à dedicação a uma única escola; b) a necessária participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e sua avaliação; c) que se crie e mantenha comissão paritária de gestores, profissionais da educação e membros da comunidade escolar em prol de verificar as condições de trabalho, d) a avaliação de desempenho profissional, que precisa ser objetiva,



transparente por meios de princípios como a participação democrática dos próprios profissionais na organização do processo de avaliação; também se recomenda a enunciação, nos planos, de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e) ter regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática.

Fazendo uma análise das ideias presentes na resolução CEB/CNE n. 2/2009, verifica-se que no parágrafo 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente resolução aos demais profissionais da educação poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009). Percebe-se com isso uma abertura para planos unificados com os demais profissionais da educação possibilitando que o plano de carreira vá além do foco do magistério. Já no inciso II do artigo 4º é defendido “II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa” (BRASIL, 2009).

Com o princípio IV, presente no artigo 4º da resolução, temos o “[...] reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante” (BRASIL, 2009). Equiparar o rendimento salarial dos professores com os demais rendimentos de servidores públicos equivalentes é um desafio, no entanto, é algo fundamental para possibilitar o reconhecimento profissional docente.

Com relação à progressão na carreira, a resolução define, ainda no artigo 4º, “progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2009). Nota-se que a resolução não se pauta em apenas um critério para progressão salarial, mas em diferentes critérios de forma a estimular o professor a desempenhar um bom trabalho como também a se qualificar; o cuidado que se deve ter é referente a como será feita a avaliação de desempenho para evitar o incentivo à competição entre os professores e a medidas de caráter empresarial como o foco em punições por baixo desempenho ou bônus por bom desempenho. No artigo 5º dessa resolução são detalhados os critérios que podem ser considerados para progressão:

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

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

Os critérios apontados para avaliação de desempenho, em síntese, requerem um processo transparente e democrático levando em conta as condições de trabalho e da comunidade escolar. Por exemplo, se uma unidade de ensino utiliza uma meta de melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e essa meta não é alcançada, é preciso averiguar os diferentes fatores que contribuíram para o não alcance, isso evita culpabilizar o professor por aspectos que não são inerentes ao seu desempenho. Se a avaliação de desempenho visa estimular o professor, a mesma pode ter o efeito contrário, caso seja feita de forma subjetiva e sem o devido caráter democrático ou por interesses diversos dos entes públicos.

Já no princípio XII do artigo 4º, referente à movimentação de professores, há a seguinte determinação “[...] estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos” (BRASIL, 2009). É fundamental fixar critérios claros para remoção de professores de uma escola a outra para evitar situações de perseguições de professores ou até remoções orientadas por fins político-partidários. Há, ainda, no inciso VIII do artigo 4º da resolução a necessidade de incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar, permitindo ao professor realizar um trabalho continuado e com jornada de trabalho em uma única escola.

Os microdados da Prova Brasil (2011) apontam que diretores escolares consideram a rotatividade dos professores como uma das dificuldades enfrentadas, com frequência de 32,6% nos estabelecimentos de educação. Duarte (2009, p. 10) explica as consequências da alta rotatividade docente:

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período

letivo. As discontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos.

Assim, a constante mudança de professores pode acarretar discontinuidades das ações e mau desempenho dos alunos. Para Silva (2007) havendo uma grande rotatividade de professores anualmente, com substituições, ocasiona-se a interrupção do processo de ensino aprendizagem e das relações construídas, como também pode ser um dos fatores da precarização do trabalho docente. Carvalho (2019, p.123), também, especifica algumas das consequências da alta rotatividade docente para a escola:

[...] a rotatividade pode levar a certa instabilidade no ensino, uma vez que, escolas com altas taxas de rotatividade podem ter dificuldades para cumprir o conteúdo programado, sofrer com incoerências no currículo, discontinuidades em programas específicos dentro da escola, além dos efeitos negativos no ambiente escolar com maior entrada e saída de professores.

Sobre o conceito de rotatividade, Alves et al (2014) especificam como sendo o processo em que empregados se transferem dentro e entre organizações ou deixam o mercado de trabalho, a rotatividade, segundo esses autores, pode ser de dois tipos: (rotatividade voluntária) ou (rotatividade involuntária). Os estudos no Estado de São Paulo demonstraram que o local no qual está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente influenciam a mobilidade docente e que há dificuldades para manter e atrair professores em escolas de bairros periféricos. Nos concursos de remoção, a atratividade é pelas escolas de bairros menos vulneráveis. (ALVES, et al, 2014)

O índice divulgado pelo INEP (2017), sobre a permanência docente, revela que para o ano de 2016, 50% das escolas estavam abaixo do limite considerado ideal, indicando alta mobilidade de docentes nos últimos cinco anos. Tal estudo demonstra que as escolas brasileiras convivem com um alto nível de rotatividade docente.

Sabe-se que a rotatividade docente se deve há vários fatores, desde escolha do professor, mudança de cidade e remoção por parte da própria administração pública, mas a alta rotatividade prejudica as ações educacionais.

A resolução CEB/CNE n. 2/2009, no inciso XII do artigo 4º, recomenda que o principal interesse em uma remoção seja a aprendizagem dos educandos, dessa forma os interesses da administração pública em remover um professor de uma escola precisam estar embasados nesse fim. No entanto, no Brasil algumas notícias<sup>23</sup> de jornais revelam que o interesse da administração pública pode ser direcionado para fins particulares e eleitoreiros, “castigando” os servidores públicos que não apoiaram o candidato eleito por meio de diversos mecanismos, entre eles a remoção do servidor para zona rural ou para outro estabelecimento que o desagrada. Tais ações são ilegais, como descritas Lei nº 4.737 de 15 de Julho de 1965 “Art. 300. Valer-se o servidor público da sua autoridade para coagir alguém a votar ou não votar em determinado candidato ou partido: Pena - detenção até seis meses e pagamento de 60 a 100 dias-multa”.

Segundo Abreu (2010), quando não há uma clareza nos planos de carreira do magistério sobre os processos de avaliação, progressão na carreira docente e remoção, pode-se promover um desestímulo entre aqueles professores que, conforme os critérios estabelecidos, não alcançarem o benefício, provocando, inclusive, uma diminuição no seu engajamento institucional. Para Abreu (2010, p. 10) esse “[...] é um processo que requer uma gestão verdadeiramente democrática em todos os níveis do sistema educacional”.

No que tange à progressão na carreira diferentes pesquisas realizadas no Brasil constataram que há uma predominância dos critérios como titulação e tempo de serviço para progressão na carreira docente do país (DUTRA JÚNIOR et al. ,2000; GUTIERRES et al. 2013, PRADO, 2009). Essas pesquisas demonstram a

---

<sup>23</sup> <https://g7ma.com/prefeito-de-igarape-do-meio-ma-persegue-professores-da-sede-e-remove-os-para-a-zona-rural/>  
<https://www.conjur.com.br/2012-out-09/servidor-castigado-nao-votar-prefeito-indenizado>  
<https://www.bemparana.com.br/noticia/prefeito-e-acusado-de-perseguir-servidores-que-apoiaram-candidato-adversario-#.YJLX77VKjIU>  
<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=TRANSFER%C3%80NCIA+DE+SERVIDORAS+PARA+A+ZONA+RURAL>

predominância dos aspectos acima na progressão da carreira docente brasileira, dando pouco enfoque a outros critérios, tais como desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional, como prevê a resolução CEB/CNE n. 2/2009. Abreu (2017) afirma que uma das polêmicas quanto à resolução é sobre o item avaliação de desempenho, por estabelecer que os resultados educacionais possam ser utilizados para determinar a remuneração docente. Segundo a referida autora:

Avaliação de desempenho tema controverso alimenta ainda mais polêmicas quando, sobretudo, está articulada a incentivos por produtividade, que se traduzem em incrementos na composição da remuneração docente e, ainda, é válido destacar que esse tipo de articulação entre incentivo e desempenho gera um terceiro elemento, que é a responsabilização, em caráter exclusivo, dos profissionais do magistério pelos resultados educacionais. (ABREU, 2017, p. 163)

Penalizar o professor pelas mazelas educacionais em meio a um cenário de precarização da escola pública e de desvalorização do profissional docente no Brasil não é o melhor caminho. Estudo realizado por Torrecilla (2007), em 50 países da Europa e América, mostra o cenário da avaliação de desempenho nesses países. Segundo o autor, os resultados da avaliação de desempenho docente, nos países analisados, têm repercussão quanto a: (1) promoção na escala horizontal da carreira (maioria dos países da América Latina e muitos europeus), em geral associada a um incremento salarial; (2) salário (três países da América Latina e cinco da Europa); (3) inclusão como critério para a progressão vertical; (4) vida funcional dos professores.

[...] – exemplo de Cuba –, cujos resultados negativos poderão determinar o afastamento da docência, ou Bolívia, que, mediante resultados de exames de suficiência profissional, realizados a cada cinco anos, desliga da função pública docentes reprovados numa terceira oportunidade. (TORRECILLA, 2007, p. 23)

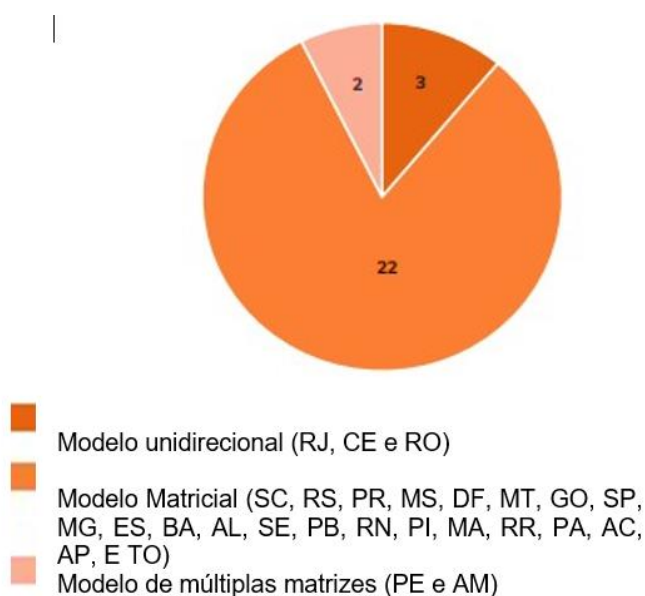
O estudo revela diferentes formas de avaliação por desempenho nos países estudados, mostrando até casos de sanções mais severas para os professores que não alcançarem os resultados. A avaliação de desempenho não deve ser uma medida punitiva para os professores, mais sim um fator motivacional, porque basta a desvalorização que esses profissionais já sofrem na sociedade. Como critério de progressão, a avaliação de desempenho deve sim ser considerada, no entanto, é importante que seja:

[...] um sistema de avaliação de desempenho construído com a participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; deve atender princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação

a favor do professor e de sua atuação profissional; a avaliação docente deve articular-se com a avaliação da escola; a avaliação deve concorrer para a melhoria da qualidade da docência. (TORRECILLA, 2007, p. 24).

No Brasil, é recente a questão da avaliação de desempenho, tendo ganhado mais força com a resolução CEB/CNE n. 2/2009. Para Prado (2019), a opção por outros critérios mais contemporâneos a ser considerados na progressão da carreira vêm surgindo no Brasil como alternativas em razão da descrença em relação aos requisitos tradicionais como titulação e tempo de serviço. O autor detalha o estudo realizado sobre esse aspecto nos estados brasileiros:

**Gráfico 2: Estrutura de progressão por unidade federativa**



**Fonte:** Dados de pesquisa de Prado (2019).

Os dados apresentados mostram que o modelo predominante de progressão nos estados brasileiros é o matricial, que segundo Prado (2019), é aquele em que a evolução dos professores entre as posições na matriz de vencimento ocorre verticalmente e horizontalmente. Rodriguez et al (2017) explicam a diferença da evolução horizontal e vertical presente nos planos de carreira afirmando que a primeira se refere a uma evolução por tempo de serviço ou por merecimento, já a segunda, refere-se à evolução mediante a elevação da escolaridade do docente.

Os dados de Prado (2019) revelam que a titulação e o tempo de serviço são os critérios mais presentes nas UF. Há avaliação de desempenho em sete UF (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Minas Gerais, Ceará, Amapá e Tocantins) a

assiduidade/pontualidade é um dos fatores avaliados em todas elas. O autor conclui que a avaliação de desempenho e a conclusão de cursos de curta duração são os critérios contemporâneos mais presentes nas UF no Brasil. Os cursos de curta duração são referentes à formação continuada.

Há controvérsias quanto ao uso da avaliação de desempenho para penalizar e premiar professores. Abreu (2017) levanta o seguinte questionamento: Por que premiar o que deve ser obrigação do servidor? A autora exemplifica colocando que é questionável uma avaliação de desempenho em que ser pontual e assíduo seja considerado para a progressão na carreira, até porque se não cumprir com esses pontos já há desconto nos vencimentos do professor.

Com relação à dimensão estrutura nos planos de carreira brasileiros, Prado (2019) afirma que quanto ao tipo de vínculo jurídico dos professores efetivos com os entes federativos, 27 UF adotam o regime estatutário ; o vínculo celetista está presente em 3.473 (62,4%) municípios. Com relação ao ingresso na carreira, nove estados ainda mantêm a previsão legal de ingresso na carreira de professores com formação em nível médio.

Um dado preocupante é que ainda em nove estados prevaleça a formação em nível médio para ingresso na carreira, pois a formação em nível superior é um diferencial para melhoria da qualidade de ensino. As condições de trabalho adequadas e a boa formação do professor são pontos essenciais para valorização docente isto porque “[...] as modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que qualquer outra” (GATTI, 2012, p. 94).

Outra dimensão presente nos planos de carreira é a remuneração. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação (2019) a média salarial dos professores da rede pública vem crescendo nos últimos 7 anos, o crescimento foi de 6,4%. Os dados do anuário possibilitam uma comparação referente ao rendimento dos professores da educação básica com outros servidores com nível equivalente:

**Quadro nº 03 : Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil -2012-2018**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Professores da Educação Básica rede pública</b>	3.576,18	3.887,60	3.814,60	3.902,00	3.584,94	3.775,72	3.823,00
<b>Profissionais da área de exatas</b>	8.086,89	7.290,37	7.879,07	7.400,37	7.060,55	7.187,92	7.542,11
<b>Profissionais da área de humanas</b>	6.583,21	6.522,88	5.910,68	6.351,38	5.779,99	5.526,84	6.070,59
<b>Profissionais da área da saúde</b>	7.423,52	7.196,21	7.005,60	7.305,87	7.076,00	7.168,15	7.718,36
<b>Profissionais com curso superior</b>	5.882,03	5.957,88	5.737,00	5.804,72	5.467,72	5.591,29	5.477,05
<b>Professores em relação à média dos profissionais com curso superior (em %)</b>	60,8	65,3	66,5	67,2	65,6	67,5	69,8

Fonte: Adaptado de IBGE/Pnad Contínua – Elaboração: Todos Pela Educação.

Constata-se, com os dados acima apresentados, que os profissionais da área de exatas e da saúde são os que têm os melhores rendimentos. Em 2018, o rendimento médio dos professores da Educação Básica correspondia a 69,8% do salário médio dos profissionais com curso superior, mostrando que mesmo tendo um aumento ao longo dos anos esse rendimento ainda está longe de ser equiparar aos dos profissionais com nível de formação equivalente. Sobre a dimensão remuneração nos planos de carreira dos estados brasileiros, Prado (2019, p.56) conclui que:

A remuneração docente, composta de vencimento básico, gratificações e adicional por tempo de serviço, é bastante diversa entre as UFs. A amplitude do vencimento básico, distância entre a posição inicial e final na matriz da carreira, varia de 10% a 259%. Entre as UFs que apresentam uma amplitude demasiadamente alta – superior a 150% –, em seis delas a causa está na atribuição de um peso considerável a um determinado critério. O Amazonas e o Espírito Santo atribuem alto peso ao título de doutorado. Bahia, São Paulo e Paraná atribuem peso considerável aos critérios “aperfeiçoamento”, “prova de conhecimento docente” e “certificação”, respectivamente. O Amapá, por sua vez, atribui alto peso para a combinação “tempo de serviço” e “avaliação de desempenho”.



Carreiras mais atraentes no quesito salarial têm a tendência de captar os melhores profissionais. Nota-se, com os dados, que há uma heterogeneidade nos estados brasileiros referente à amplitude do vencimento básico. Prado (2019) afirma que o adicional por tempo de serviço, modalidade remuneratória que já não existe no serviço público federal, continua vigente em 17 UF. E que 44% das gratificações estão ligadas à remuneração do docente pela ocupação de funções ou cargos de gestão escolar. É importante considerar que, apesar de perceber alguns avanços mostrados pelo estudo, ele é apenas relativo ao documento dos planos de carreira, não podendo, assim, afirmar que o previsto se efetiva na totalidade dos estados brasileiros, sendo necessários estudos empíricos sobre a questão.

Cabe aqui a provocação de Monlevade (2016, p. 86) ao discutir a remuneração docente: “Se foi assim sempre – digamos, de 1772 para cá, de quando datam as primeiras lamúrias –, não seria uma “sina” de nossa sociedade brasileira o remunerar mal seus profissionais da educação básica?” A inquietação do autor pode ser também a de outros que debatem a profissão docente, porque muito vem se discutindo sobre a necessidade de uma boa remuneração para os professores e não se percebem grandes avanços. Portanto,

Não resta dúvida de que o país não pode mais postergar o aumento dos investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores. A emergência, nas sociedades contemporâneas, das necessidades de reconhecimento social e do senso de injustiça estendem a problemática da valorização dos professores da educação básica para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo. (GATTI, 2012, p. 109)

Os planos de carreira podem ser um dos caminhos para a valorização docente, desde que se tenham dentre outros aspectos: a) políticas educacionais eficientes para carreira no Brasil, b) planos de carreira com estruturas equilibradas com menos disparidades com relação a rendimentos, critérios justos de progressão na carreira e transparência nos critérios de remoções; c) aumento do financiamento da educação; d) maior fiscalização de como os planos de carreira estão se materializando na prática; e e) Efetivação das metas do PNE relativas à valorização docente.

Com relação ao aumento no financiamento da educação, com o atual governo Bolsonaro (2018-2022) tem-se vivenciado o contrário: sucessivos cortes orçamentários na Educação. Cumpre destacar, também, que no governo Bolsonaro,

o ministério da educação vem se envolvendo em muitas polêmicas e troca de ministros<sup>24</sup>. Para Taffarel e Neves (2019), precisamos compreender que essa troca de ministros está em torno de uma conjuntura de imposição de uma política econômica entreguista de desmonte do Estado Brasileiro. Pelos sucessivos cortes na educação, nos dias 08 de abril até 15 de maio de 2019, tivemos manifestações estudantis que pararam o país<sup>25</sup>. Para Taffarel e Neves (2019, p. 310) “O cenário que se desenha para a educação pública brasileira é coerente com entendimento de que a educação pública é serviço e não direito”.

Em suma, discutiu-se nessa seção as recomendações legais para carreira docente e os planos de carreira, trazendo também uma discussão sobre os planos de carreira no Brasil, suas características e possibilidades. A discussão apresentada aqui demonstra a urgência pela mobilização nacional em prol da luta por melhores condições de trabalho docente. Na próxima seção, analisam-se os resultados do mapeamento realizado sobre a situação dos PCR na esfera municipal de Alagoas.

---

<sup>24</sup> <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm>

<sup>25</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghtml>

## 4 PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS

Nesta seção, analisam-se os resultados do mapeamento realizado sobre a situação dos PCR na esfera municipal de Alagoas. Após a análise dos questionários aplicados com os secretários municipais de educação e os presidentes do SINTEAL foi possível ter uma visão atualizada sobre a existência, atualização e disponibilização *online* do PCR nos municípios. Nessa seção, analisam-se, ainda, as percepções dos secretários municipais de educação sobre valorização docente.

### 4.1 PCR nos 102 municípios alagoanos

*“Alagoas minha querida. Fica nas margens do Nordeste  
Terra recheada de cultura;  
Na zona da mata , no sertão e no agreste”  
(Ronaldo Crispim)*

Em Alagoas, na esfera estadual, a Lei que dispõe sobre os profissionais da educação, instituindo o Plano Carreira e Remuneração d Magistério Público é a lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2000. Na esfera municipal sabe-se que há a exigência de PCR nos 102 municípios do Estado, no entanto, como essa ação fica a cargo do gestor municipal, até a presente pesquisa, não se tinha uma visão se esses planos de carreira foram elaborados e, ainda, se estavam atualizados e disponibilizados de forma *online*, como previsto na Constituição de 1988 (no Artigo 5º, Inciso XXXIII) e na Lei da Transparência, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b). Sendo assim, foi realizada a pesquisa para coletar e analisar esses dados possibilitando visualização do que está sendo cumprido na esfera municipal referente à existência, atualização e disponibilização online do PCR.

Para coleta dos dados, utilizou-se aplicação de questionários com os secretários municipais de educação de Alagoas. Com autorização da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas (UNDIME-AL) aplicou-se o questionário com os secretários durante a realização de duas reuniões ordinárias realizadas na sede da associação na capital do estado. Na primeira reunião foram

entregues 60 (sessenta) questionários e 35 (trinta e cinco) secretários deram a devolutiva. Tendo em vista o número de 102 (cento e dois) municípios, foi necessária a aplicação em outra reunião, na qual muitos secretários presentes já haviam respondido anteriormente. Neste dia foram entregues mais 10 (dez) questionários, destes apenas 4 (quatro) secretários responderam, totalizando 39 (trinta e nove) devolutivas.

Dos 70 (setenta) questionários entregues, 31 (trinta e um) secretários se recusaram a responder não entregando a devolutiva ao final da reunião. Diante do baixo retorno nas reuniões da UNDIME-AL, foram realizadas ligações telefônicas aos presidentes de todas as regionais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Alagoas (SINTEAL), uma vez que eles têm conhecimento sobre todas as formas de gestão dos municípios por eles coordenados.

Ao todo foram realizadas ligações telefônicas para as 11 (seções regionais existentes do SINTEAL). Entretanto, apenas as questões fechadas do questionário foram respondidas, devido ao fato do contato ter sido feito por telefone e dos respondentes alegarem falta de tempo para questões mais longas, uma vez que estavam com muito trabalho. A partir da coleta dos dados, obteve-se o seguinte resultado com relação à existência de planos de carreira nos municípios alagoanos.

**Quadro 4 : Existência de PCR nos 102 municípios alagoanos**

<b>Existência de PCR</b>	<b>Não existência de PCR</b>	<b>Não respondeu</b>
<b>80</b>	<b>1</b>	<b>21</b>

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com Arelaro et al (2014) a partir dos anos de 1990, Estados e municípios passaram a elaborar ou adequar os planos de carreira, cargos e salários dos profissionais do magistério tendo como base as novas legislações: 1) Constituição Federal de 1988, 2) Emenda Constitucional nº 14 de 1996, 3) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, mais atualmente, 4) Resolução do CNE/CEB nº 2/2009, Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso).

Como vimos todas as legislações advindas desde a década de 1990 foram um impulso para que tanto os estados brasileiros como os municípios elaborassem seus

planos de cargos e carreira. No estado de Alagoas atualmente, como evidencia os dados coletados, 80 (oitenta) municípios têm PCR. Apenas 1 (um) município os dados demonstram que não tem PCR, enquanto 21 (vinte um) não obteve-se resposta a esse questionamento ou não-souberam responder.

A meta 18 do PNE (2014-2024), na estratégia 18.7, também estimula o processo de elaboração dos PCR por parte dos entes federados:

18.7 priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação.

Tal estímulo pode ter sido incentivo para que os municípios alagoanos elaborassem seus PCR, no entanto, não é possível afirmar tal fato devido à falta de pesquisas anteriores a 2014, relativas a esses aspectos. A elaboração do plano de carreira já é um ponto positivo para valorização docente, isto porque,

[...] é um instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração. (DUTRA JÚNIOR et al., 2000, p. 204)

Apenas a elaboração do plano não garante sua efetivação, com isso o PCR não pode ser apenas o cumprimento de uma meta burocrática, ou mera formalidade, ele tem que se concretizar no chão da escola pública garantindo melhores condições de trabalho e valorização docente. Para tanto, é preciso que o PCR esteja também atualizado, essa atualização deve ser em consonância às demandas sindicais, à lei do piso e Fundeb, etc. Com relação ao aspecto da atualização, os resultados mostram que metade do total de planos existentes em Alagoas não está atualizada.

**Quadro 5 : Atualização dos PCR nos 102 municípios alagoanos**

PCR atualizado	PCR não atualizado	Não respondeu
30	40	32

Fonte: dados da pesquisa.

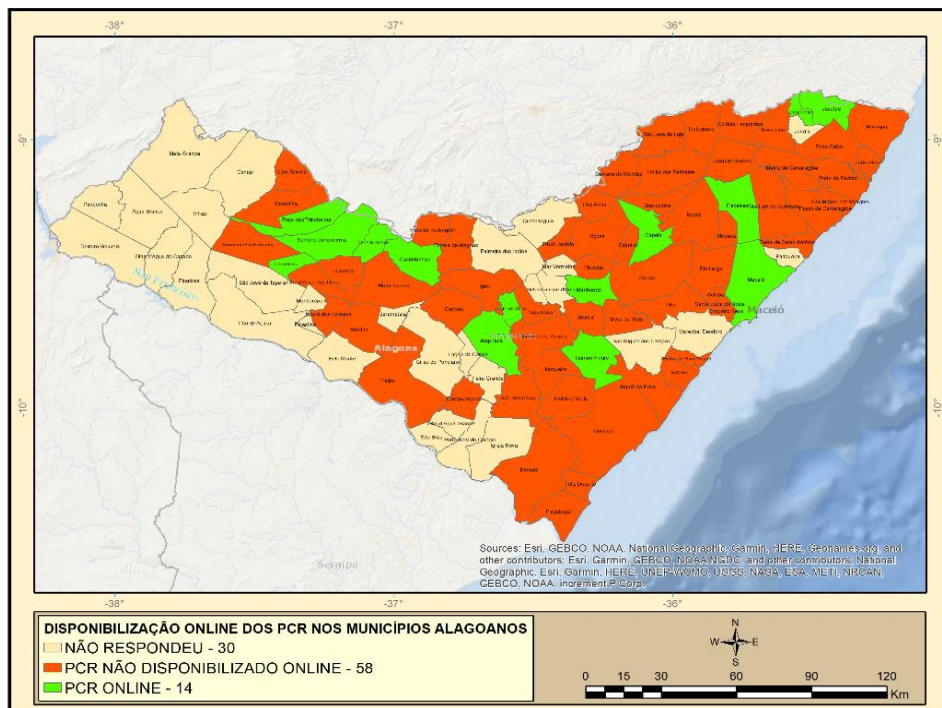
Nota-se, com os dados apresentados, que 40 (quarenta) respostas dizem respeito à não atualização do PCR nos municípios. Tal número pode evidenciar uma situação ainda mais preocupante, a de que desde a sua elaboração não tenham tido nenhum tipo de alteração. A resolução nº 2, de 2009 enfatiza a necessidade da revisão anual de salários e, conseqüentemente, atualização desse dado no PCR:

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;

A atualização do PCR garante que este não fique ultrapassado e que acompanhe as mudanças ocorridas na política educacional. A revisão do plano deve ser um momento coletivo entre dirigentes municipais e profissionais da educação.

Outro fator que interfere para boa efetivação do PCR é a disponibilização do plano de forma *online*, isto porque, o profissional da educação tendo maior acesso a esse plano para eventuais consultas e dúvidas poderá cobrar seus direitos com maior facilidade e com embasamento legal. Qualquer documento público deve ser divulgado *on-line* para consulta dos interessados, de acordo com o princípio da publicidade. Pois, como enfatiza Figueiredo (2008, p. 13) “A atividade que é publicada é com maior efetividade passível de controle”. Entretanto, a publicização não se mostra como marca entre os municípios alagoanos:

**Figura 3: Mapa de Disponibilização do PCR *on-line* nos municípios alagoanos**



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa com auxílio do programa Arcgis.

Os dados do mapa revelam que 58 (cinquenta e oito) municípios alagoanos não disponibilizam seus PCR de forma *on-line*, contrariando o que determina o artigo 37 da Constituição Federal quanto afirma que a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá entre outros princípios ao princípio da publicidade.

O PCR sendo disponibilizado *on-line* favorece a consulta dos profissionais da educação, tanto antes da realização do concurso público, na procura por carreiras mais atrativas, como durante sua atuação no município. Sem conhecer o PCR ou sem ter fácil acesso a ele, os mesmos ficam sem um de seus principais instrumentos na busca pela valorização da carreira.

A Constituição de 1988, o art. 5º, inciso XXXIII, só admite restrições ao conhecimento público de informações do Poder Público quando o sigilo for essencial à segurança do Estado e da sociedade. Sendo assim, a não divulgação do PCR ou de qualquer documento público que não tenha essa restrição estaria contrariando o princípio da publicidade. Para Platt Neto et al (2007, p. 78):

Extrai-se do princípio da publicidade que o povo tem o direito de conhecer os atos praticados na administração pública, passo a passo, para o exercício do controle social, derivado do exercício do poder democrático.

A divulgação do PCR apenas na secretaria de educação ou na sede do sindicato dos profissionais da educação não garante que o maior número de pessoas tenha acesso à informação. A *internet* pode ser mais eficiente para que o conhecimento sobre o PCR chegue às pessoas interessadas. Como observado no mapa dos dados, apenas 14 municípios alagoanos têm o PCR disponibilizado *online*, enquanto 30, não responderam a esse questionamento.

Em suma, os dados demonstram que a situação dos PCR em Alagoas apresenta algumas contradições, uma vez que 80 (oitenta) municípios afirmaram ter o plano elaborado, 40 (quarenta) deles não estão atualizados e 58 (cinquenta e oito) afirmaram não disponibilizar o plano *on-line*. Sem citar os mais de 30 (trinta) que não responderam ao questionamento sobre o plano estar atualizado ou *on-line*. Quanto a esta questão, cumpre destacar que os secretários responderam as outras perguntas anteriores, deixando essas em branco sem nenhuma justificativa. Esse fato aguça o questionamento se o plano de carreira nos municípios alagoanos está sendo apenas mais um documento burocrático, elaborado apenas para cumprir as obrigações da secretaria de educação junto aos órgãos superiores ou se está sendo utilizado no cotidiano dos profissionais da educação.

#### **4.2 A visão dos secretários municipais de educação sobre valorização docente**

*“A valorização do professor, tem que ser entendida como um direito, o qual ainda necessita ser garantido e ampliado”. (Masson)*

Ao todo foram realizadas ligações telefônicas para 11 seções regionais do SINTEAL. Entretanto, apenas as questões fechadas do questionário foram respondidas, em função da dificuldade que os diretores do sindicato apresentaram, alegando como principal entrave a falta de tempo no momento do contato.

A nuvem de palavras abaixo evidencia os vocábulos mais citados pelos os 39 (trinta e nove) secretários presentes nas reuniões da UNDIME-AL, quando



questionados acerca da visão que tinham sobre valorização docente, a partir da indagação “Com uma palavra descreva o que é valorização docente”:

**Figura 4: Nuvem de palavras sobre a visão dos secretários municipais de educação acerca da valorização docente**



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa e apoio do software IramuTeQ.

Grochoska (2015, p.28) ao conceituar valorização docente afirmou que se trata “[...] de um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos: 1) formação; 2) condições de trabalho e 3) remuneração”. Na nuvem de palavras acima é possível verificar alguns desses termos, mesmo não citados pela maioria dos sujeitos.

Em sua maioria, na nuvem de palavras, os secretários municipais afirmaram que a valorização docente é algo “essencial” ou “fundamental”, tendo também outras palavras citadas com menor frequência, tais como condições de trabalho, direito, necessária, formação continuada etc. Dos 39 (trinta e nove) secretários que responderam à pergunta, 13 (treze) responderam que a valorização docente era essencial ou fundamental. Desses 13 (treze) secretários que relataram que a valorização docente era fundamental, apenas 4 (quatro) deles têm, em seu município, o PCR atualizado, e apenas 4 (quatro) têm o plano disponibilizado *on-line* e somente 3 (três) realizaram concurso público nos últimos cinco anos, tendo dois desses municípios que realizaram concurso público há 14 anos, fato que demonstra que as afirmações dos secretários municipais de educação sobre a valorização docente se contradizem com os atos administrativos dos municípios que representam.

A secretaria de educação que realmente considere fundamental a valorização docente, além de condições de trabalho e salários justos, deveria cumprir com a atualização do PCR, disponibilizando-o *on-line* e abrindo concurso público dos profissionais da educação sempre que necessário, evitando os contratos temporários que só desvalorizam a carreira. Como enfatiza Gatti (2012, p. 92):

Como os concursos não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes que existem nas redes, há a contratação de temporários, sendo que esta tem regras variadas conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta destes, aceitam-se os créditos em licenciaturas, ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou, ainda, estudantes de licenciatura). Alguns dados mostram que é significativo o número de docentes com esse tipo de contrato precário, em muitos casos, renovado ano a ano e ano após ano.

O contrato temporário além de ter um gasto menor de folha de pagamento para os gestores dos municípios, cria redes de apadrinhamento político para eleições municipais. Ao consultar no *site* Portal de Concursos Iniciais (PCI) e fazer uma análise dos concursos públicos realizados para professor no Estado, no período de 2005 a 2020, constatou-se o registro dos editais de concurso público em 79 (setenta e nove) municípios alagoanos; sobre 20 (vinte) municípios não há registro de edital, podendo ter sido publicado anteriormente à criação do site PCI concursos, em 2005, ou não ter sido divulgado edital de forma ampla, como prevê a legislação. Fazendo a análise dos dados, verificou-se que:

**Gráfico 3: Concursos públicos realizados nos municípios alagoanos (2005 a 2020)**



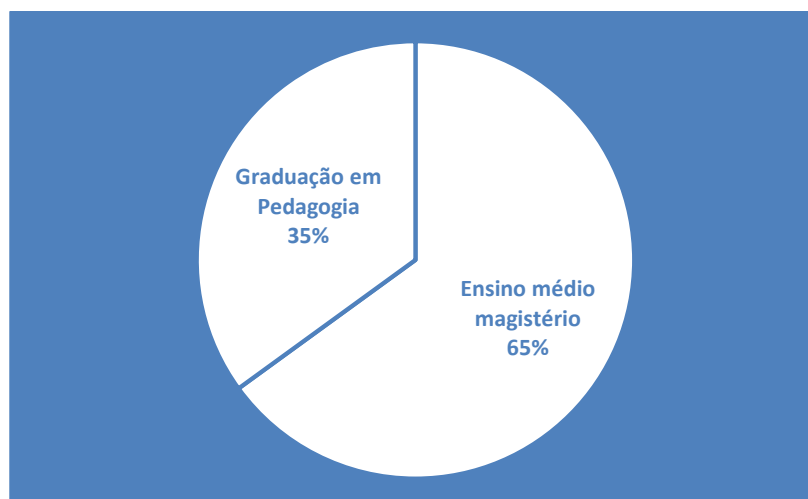
Fonte: Elaborado com base nos dados do *site* PCI concursos.

Os dados acima demonstram uma situação preocupante: 25 (vinte e cinco) municípios alagoanos não realizam concurso público há 10 anos ou a mais; e 21 (vinte um) municípios estão sem concurso público em uma média de 6 a 8 anos. Sendo assim, 46 (quarenta e seis) municípios estão há anos sem concursos públicos, uma vez que em certos municípios os últimos certames foram no ano de 2005. Isso leva a entender que durante esse período de não realização de concursos a demanda foi atendida pelos contratos temporários. A LDB 9394/96 já enfatiza em seu Art. 85 que “Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos”. Miranda (2006, p. 6) conceitua o professor contratado como “[...] o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos”. Há um interesse por trás da não realização de concursos públicos, isto porque,

“[...] os professores compõem a maior categoria de funcionários públicos do mundo, razão pela qual o capital precisa neutralizá-los, amansá-los, docilizá-los ou, em último caso, quebrá-los em sua organização sindical ou, mesmo, destruí-los fisicamente”. (SHIROMA et al 2011, p. 129)

Para Masson (2017) um dos requisitos para a atração e a retenção dos professores na carreira docente é a remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões com formação equivalente, todavia o autor pondera que muitos gestores municipais estão rebaixando as exigências de formação nos concursos públicos, com a finalidade de pagarem somente o piso aos professores, visto que esses teriam apenas o nível médio, sendo que isto contraria a LDB 9394/96. Analisando os editais de concurso mais atuais para professores dos anos iniciais entre 2018 a 2020 nos municípios de Alagoas foi possível inferir que:

**Gráfico 4: Nível escolar para concorrer a concurso de professores dos anos iniciais em editais realizados de 2018 a 2020 nos municípios Alagoanos**



Fonte: Elaborado com base nos dados do *site* PCI concursos.

Os dados revelam que dos 20 (vinte) concursos que foram realizados nos municípios alagoanos entre 2018 a 2020, a maioria (65% ou 13 editais) exigiu como nível mínimo para ingressar na carreira docente o candidato ter ensino médio magistério. Cenários como esse deixam a carreira docente ainda menos atraente, Masson (2017) ressalta que quando o concurso de professor exige apenas o nível médio a progressão por título, em muitos deles, só pode ocorrer após o estágio probatório, diminuindo ainda mais o interesse de professores com licenciatura ou especializações pelas vagas ofertadas.

A valorização docente deveria ser um dos atrativos ao ingresso e à permanência dos professores na profissão, no entanto o “amor” ao trabalho docente e a função social que o mesmo exerce são os motivos citados por professores para não deixarem a profissão, como demonstram os resultados da pesquisa realizada por Ens et al (2013, p. 518-519):

[...] os professores que se manifestam a favor da permanência na profissão evidenciam representações fortemente atreladas ao vínculo afetivo com os alunos e com a finalidade de seu trabalho, assumido como uma missão. Nesse sentido, as representações dos professores são marcadas por uma visão romantizada sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho, que ainda é uma realidade no país .

Entendimentos do trabalho docente como vocação, voluntariado ou dom distanciam cada vez a carreira docente da valorização. É preciso novos cenários, pois como critica Seki et al (2017, p. 942), no Brasil a crueldade contra o professor vem sendo exercida amplamente, uma vez que “[...] enjaulado nos slogans do

“empoderamento”, do “empreendedorismo”, da “responsabilização”, sintetizados na “capacidade de mudar o mundo” – pedras de toque nas políticas docentes em andamento –, o professor subsiste em condições profundamente adversas”.

Em Alagoas não é diferente, como visto, são grandes os desafios para os municípios alagoanos referente ao PCR e à valorização docente, entre eles destacou-se a necessidade de: 1) disponibilização do PCR *on-line* o que poderá possibilitar maior conhecimento e uso desse plano pelos profissionais da educação; 2) Realização de concursos públicos, garantindo condições de trabalho dignas aos professores; 3) Atualização do PCR, para que o mesmo contenha as necessidades, mudanças e avanços da área; e 4) A valorização nos editais de concurso das séries iniciais por nível mínimo de graduação, como preconiza a lei.

A percepção dos secretários municipais de educação sobre valorização docente apresentou uma grande distância entre o que é realizado nas secretarias de educação, pelo menos no que tange aos dados quantitativos, já que dados qualitativos necessitariam de estudos mais aprofundados, como os da próxima seção em que são analisadas as categorias remoção e valorização docente.

## **5 REMOÇÃO DE PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM SEIS MUNICÍPIOS ALAGOANOS**

Analisa-se, nessa última seção, os dados coletados a partir das categorias remoção e valorização docente e é feita a discussão dos resultados com objetivo de, a partir do referencial teórico, defender a tese de que nos PCR dos profissionais da educação há abertura para remoções irregulares, nas quais os professores podem ser trocados de escola de acordo com os interesses particulares da gestão pública municipal, ocasionando consequências negativas para valorização docente. Sendo assim, o olhar volta-se para as entrevistas realizadas com os técnicos das secretarias de educação e os presidentes regionais do SINTEAL dos municípios pesquisados.

## 5.1 Análise das vozes dos sujeitos de seis municípios alagoanos referente à categoria remoção de professores

*“Precisamos de políticas educacionais e não de política partidária na educação”. (Presidente SINTEAL Maracatu)*

Os municípios pesquisados receberam o nome de manifestações culturais alagoanas de forma a proteger a identidade dos sujeitos de acordo com princípios éticos. Como em um município existe apenas um secretário municipal de educação e um presidente do SINTEAL, divulgar o nome do município identificaria os sujeitos pesquisados. Sendo assim, o quadro a seguir apresenta os nomes fictícios dos municípios e dados gerais sobre eles. O dado referente ao termo “implantação da gestão democrática” refere-se à aprovação da gestão democrática na câmara de vereadores do município, não se referindo, necessariamente, à efetivação de práticas democráticas nas cidades:

**Quadro nº 6: Dados sobre os municípios pesquisados**

MUNICÍPIO						
	Maracatu	Pastoril	Reisado	Guerreiro	Quilombo	Coco de Roda
DADO						
Implantação da Gestão democrática	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Disponibilização do plano de carreira <i>on-line</i>	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
Ano de elaboração do plano de Carreira	2012	2010	2010	2012	2014	2011

Fonte: dados da pesquisa.

Como mostra o quadro acima, dos municípios pesquisados, quatro têm implantada a gestão democrática. Este cenário permite que se tenha uma visão da

realidade dos planos de carreira docente em municípios com e sem gestão democrática. Quanto à disponibilização dos planos *on-line*, apenas dois dos municípios pesquisados atendem ao disposto na lei, demonstrando que o acesso a esse plano é restrito aos locais que tenham sua cópia, tais como câmara municipal, secretaria de educação e sindicato dos professores. Outro ponto importante sobre os planos estudados diz respeito ao ano de elaboração, o mais recente é de 2014 e os mais antigos de 2010. Segundo os entrevistados, nenhum deles foi revisado depois da aprovação, apenas foram atualizadas, anualmente, as tabelas salariais.

Quanto à lotação de professores nos seis municípios, após a aprovação em concurso, observa-se a seguinte característica: a secretaria de educação que determina em que local o recém aprovado irá trabalhar, o professor não escolhe a escola em que será lotado, o único critério observado nessa lotação é que o professor trabalhe no cargo em que se escreveu para o concurso. Nos editais dos concursos públicos desses municípios analisados consta apenas que a lotação será feita de acordo com a necessidade do município. Aspecto que difere de concursos públicos em outras regiões do país, nos quais o professor aprovado é lotado na escola que ele escolhe em função da ordem de sua classificação no certame.

Todos os municípios pesquisados possuem o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Município, lei em que são descritas as obrigações e direitos dos servidores públicos. Analisando a referida lei em cada município pesquisado foi possível observar no que concerne à remoção que há tópicos bem sucintos, mas que em geral explicitam três formas de remoção do servidor público: 1) de ofício, no interesse da administração pública, 2) a pedido, a critério da administração, 3) a pedido para outra localidade, independente do interesse da administração. Informações mais específicas sobre remoção são descritas no PCR dos profissionais da educação de cada município, que também em todos municípios pesquisados, são enfocados essas três formas de remoção.

O município de Maracatu possui um plano de carreira do magistério de 2012 e que não foi revisado. O plano é disponibilizado *on-line* no site da prefeitura. Com relação à categoria remoção, foram feitas duas perguntas aos entrevistados: 1) Como é a efetivação do PCR com relação à remoção de professores no seu município? 2) Como é feita a lotação de professores no seu município anualmente?

As perguntas foram iguais para ambos os entrevistados. A seguir são apresentadas as respostas a essas questões:

**Quadro nº 7: Principais falas sobre a remoção de Professores no Município de Maracatu<sup>26</sup>**

Vozes do técnico da secretária de Educação <sup>27</sup>	Vozes do Presidente do SINTEAL
<p><i>“Quando termina o ano letivo a gente distribui alguns formulários para se caso o professor deseje ser removido para algum outro espaço e caso queira mudar de local ele aponte duas opções de locais e horário”. (Técnico secretaria de Educação Maracatu)</i></p> <p><i>“A remoção vai do desejo do professor e da vacância do local desejado , fora isso existe algumas remoções também quando tem questões de adaptação do professor; também temos assistência à saúde do servidor removido”. (Técnico secretaria de Educação Município Maracatu)</i></p> <p><i>“Como a gente trabalha num município muito grande a gente nem consegue mensurar quem está de um lado político ou de outro, por isso que não acontece o tipo de perseguição política de um professor ser colocado em uma escola distante porque não votou em determinado candidato, as remoções que acontecem ou são porque o professor quis ou por desempenho, somente”. (Técnico secretaria de Educação município Maracatu)</i></p>	<p><i>“Na remoção, na verdade o PCR nosso cita muito pouco esse aspecto , existe apenas um artigo que ele diz que essa remoção não pode ser algo arbitrário , ou seja, não se pode chegar sem motivo e remover um servidor, então geralmente a remoção ocorre às vezes ou a pedido do servidor ou quando existe uma necessidade da secretaria em fazer esse tipo de mudança ou quando se passa pela provocação do conselho escolar.” (Presidente do SINTEAL do município Maracatu)</i></p> <p><i>“ Nas escolas de educação infantil que não tem a gestão democrática já ocorreu de professor ser removido por questões políticas , creio que esse ano tivemos cerca de 9 casos que a gente teve que atuar, não tanto na lotação, mas no meio do ano mesmo”. (Presidente do SINTEAL do município Maracatu)</i></p>

Fonte: dados da pesquisa.

O técnico da secretaria<sup>28</sup> apresenta dados de como se organiza a remoção na cidade, mostrando que há alguns cuidados, tais como um formulário a ser preenchido pelos interessados e assistência à saúde do servidor removido. No entanto, não deixou claro como isso se efetiva na prática. Afirma também que não há nenhum tipo de remoção por questões político-partidárias. Por outro lado, o presidente do SINTEAL relata que as remoções são feitas, na maioria das vezes, por necessidades da

<sup>26</sup> Para diferenciar as falas dos técnicos das secretarias de educação e dos presidentes regionais do SINTEAL nesta tese, utilizou-se a tonalidade azul para os primeiros e a tonalidade rosa para os segundos.

<sup>27</sup> Durante as entrevistas nas secretarias de educação os secretários indicavam algum técnico para responder as perguntas com a justificativa que os mesmos estavam mais “por dentro” do assunto, houve casos em que o secretário continuava na mesma sala e complementava a fala do técnico.

<sup>28</sup> Optou-se pelo uso do masculino a fim de evitar a identificação dos sujeitos.



secretaria ou a pedido do servidor, mas acrescenta que ainda há remoções por questões político-partidárias, principalmente nas escolas de educação infantil em que não houve a implantação da gestão democrática<sup>28</sup>, inclusive relata com detalhes esse aspecto, afirmando que em 2019 foram 9 (nove) casos e durante a entrevista expôs um deles:

*“Tivemos agora recentemente duas professoras , inclusive são duas irmãs , mas elas foram transferidas da unidade onde trabalhavam onze anos e, a gestora que chegou a 6 meses apresentou um parecer, e o que nós achamos interessante é que no parecer não citava nada quanto à questão do trabalho delas, muito pelo contrário, ela iniciava o parecer dizendo que elas eram excelentes profissionais , mas ela alegou a questão de falta de hierarquia afirmando que elas tinham iniciativas que não estavam de acordo com a condução dela como gestora. Isso acabou gerando muito atrito e a gente entrou em uma situação de discussão na secretaria, mas aí veio a atuação do Conselho Escolar que nos enfraqueceu bastante, porque o Conselho ele quase por unanimidade indicou pela saída das professoras , só que o que a gente observa é que as duas servidoras tinham onze anos na escola, são concursadas e a gestora está apenas a 6 meses, então, constatamos que existiu atuação político-partidária naquele conselho para seduzir. No fim, as professoras saíram dessa unidade que era uma escola da zona rural e foram colocadas em uma de zona urbana, contra a vontade delas, porque elas já tinham um vínculo com a comunidade e inclusive isso está gerando um processo judicial contra a remoção”<sup>29</sup>. (Presidente do SINTEAL do município Maracatu)*

Percebe-se, segundo o presidente do SINTEAL, que houve forte atuação político-partidária da diretora conseguindo influenciar os demais representantes do Conselho Escolar a votar pela saída de duas servidoras públicas da escola sem um motivo convincente. Isso evidencia que “[...] a presença de uma gestão comprometida com práticas patrimonialistas seria um indicador palpável da (precarização da) qualidade da educação dentro da unidade educativa” (ESQUINSANI, 2013, p. 104).

Quando perguntado ao entrevistado por que as escolas de educação infantil foram as únicas sem implantação da gestão democrática, ele respondeu que a gestão municipal afirma que é por conta do número de alunos ser pequeno, no entanto, atualmente, segundo ele, tem-se uma rede ampla da educação infantil e essa não implantação é para ter um espaço de apadrinhamento político.

**Quadro nº8: Formas de remoção evidenciadas nas falas  
dos entrevistados município Maracatu**

Técnico da secretaria Maracatu	Presidente do SINTEAL Maracatu
--------------------------------	--------------------------------

<sup>29</sup> As falas dos sujeitos, para melhor identificação do leitor, foram escritas em itálico, sem recuo e com letra tamanho 10.

Remoções por necessidades da secretaria	Falta de clareza no PCR sobre os critérios de remoção
Remoção por desejo do professor	Remoção por desejo do professor
Remoções por desempenho do professor	Remoção pelo Conselho Escolar
Remoções sem interferência político partidária	Remoção por necessidades da secretaria
Remoções com assistência à saúde do professor	Remoções com interferência político-partidária

Fonte: dados da pesquisa.

Tanto o presidente do SINTEAL como o técnico da secretaria relataram que o PCR não detalha critérios para remoção dos professores, então esses critérios foram sendo estabelecidos no dia a dia das ações da secretaria de educação, como é especificado no quadro acima. No PCR dos profissionais da educação do município de Maracatu a única referência a essa questão se encontra no Art. 34:

Art.34 A remoção de ofício far-se-á por necessidade de serviço da administração, devidamente demonstrada, por decisão do titular da SME.

1º Sempre que for solicitada pela direção de unidade de ensino a remoção de profissional do magistério, está, obrigatoriamente, deverá expor por escrito os motivos, devendo o órgão responsável pela movimentação do servidor ouvir o profissional interessado, o Conselho Escolar e convidar entidade de classe para participar da avaliação da procedência do pedido.

2º O profissional a ser removido por ofício deverá ser comunicado por escritor pelo diretor no prazo mínimo de 02(dois) dias úteis, do pedido de remoção e motivos deste, sob pena de nulidade do mesmo. (MARACATU, 2012, p. 12)

Analisando-se o documento do PCR de município de Maracatu, o texto da lei apresenta os passos para fazer a remoção, mas deixa em aberto os critérios para se remover um servidor. Isso demonstra a necessidade de se ter maior clareza, evitando que os professores fiquem desprotegidos. No artigo 4º da resolução CEB/CNE nº 2/2009 referente à movimentação de professores há a determinação explícita do “XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos” (BRASIL, 2009).

É fundamental fixar critérios claros para remoção de professores de uma escola a outra para evitar situações de perseguições ou até remoções orientadas por fins político-paridários. Há, inclusive, no VIII do artigo 4º da referida resolução a necessidade de incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar,

permitindo ao professor realizar um trabalho continuado e com jornada de trabalho com exclusividade.

O segundo município analisado foi Pastoril, com um plano de carreira e remuneração do ano de 2010 não disponibilizado *online* e, segundo o técnico da secretaria, em vias de revisão. Conforme se observa no quadro abaixo, juntamente com as falas do presidente do SINTEAL sobre a mesma questão:

**Quadro nº 9: Principais falas sobre a remoção de professores  
no Município Pastoril**

Vozes do técnico da secretária de Educação	Vozes do Presidente do SINTEAL
<p><i>“O plano ele não tem uma grande interferência na remoção do professor, o que ele abre o leque é para que a parte pedagógica do município avalie as necessidades da comunidade escolar ai forma-se o perfil do professor para atuar ali, vamos supor no conjunto tal lá tem uma clientela com índice alto de evasão, trabalho infantil então a gente vai pegar um professor que já tenha uma aptidão para aquela área e a gente conversa com ele e é feita a lotação dele lá. Ele não tem assim um critério específico para fazer a remoção, ele só pede que o professor efetivo dentro do seu concurso ele responda pela questão da formação dele (ex: concursado para os anos iniciais o plano obriga que seja nesses anos iniciais lotado)”. (técnico secretaria município Pastoril)</i></p>	<p><i>“No plano não tem critérios para remoção, uma vez que isso vai depender da necessidade e carência das unidades escolares. A remoção é aberta e flexível. Inclusive na mesma pauta de reformulação do plano de carreira, está também a pauta pela gestão democrática no município. Mas é outra resistência dos gestores porque para eles é muito mais interessante indicar politicamente, porque faz lá o curral eleitoral do que ter a gestão democrática”. (Presidente SINTEAL município Pastoril)</i></p> <p><i>“As irregularidades não são só nesse município, acompanho outros da região e ainda nos deparamos com influência política nas remoções, interferência de vereadores, troca de favores ou coisa parecida” Presidente SINTEAL município Pastoril)</i></p>

Fonte: dados da pesquisa.

Pelas falas acima, é possível afirmar que os critérios de remoção são atribuídos pela própria secretaria não tendo nenhum documento legal que os explicita. O que pode gerar a possibilidade de se usar um critério para um servidor, e outro diferente para outro servidor com a mesma função. O técnico da secretaria apenas cita que algum servidor pode até achar que a remoção dele foi por questões políticas e a secretaria tem que intervir para esclarecer que não foi. Esse fato é evidenciado na fala do técnico sobre lotação de professores:

*“A parte de coordenação geral acompanha se caso o professor não queira ir ou não se adaptou para uma determinada escola, ele vem até a secretaria relata seus motivos e justamente o que o PCR pede é uma educação de qualidade, então se o professor não está tendo um rendimento a mudança é feita. Uma questão muito melindrosa, porque de repente envolve a questão política, porque quando se fala*

*de remoção há a conotação de um ato político partidário, então é algo que tem que ser conversado, analisado, ver o perfil do professor e seu rendimento, da comunidade escolar, evasão, distorção idade série para fazer a lotação do servidor naquela unidade". (técnico secretaria município Pastoril)*

Essa falta de critérios pré-definidos na remoção também é colocada pelo presidente do SINTEAL como um problema e menciona a dificuldade para se revisar o PCR por não ser de interesse do gestor municipal, assim como também não é interessante a implantação da gestão democrática. Durante a fala do presidente do SINTEAL, houve uma frequência de 8 (oito) palavras ou expressões relacionadas à interferência da política partidária na educação (politicamente, curral, indicar, influência política, interferência vereadores, troca de favores, eleitoreiro, coisas parecidas). Isso indica como é forte essa prática na educação no município. Enquanto na fala do técnico da secretária a expressão referente à política partidária só foi utilizada uma vez e relativa à negação dessa interferência. Cumpre destacar que durante a entrevista com esse técnico, a secretária de educação fez questão de estar presente na sala ouvindo a entrevista, o que pode ter interferido em suas respostas. O técnico é concursado como professor, mas foi lotado na secretaria de educação nessa gestão.

Durante a entrevista com o técnico do SINTEAL ele esclareceu como acontecia a remoção de professores em época de mudança de prefeito na cidade, apresentou alguns exemplos para explicar a questão, entre os quais se destaca a perseguição política:

*"Quando termina um mandato de um prefeito e começa outro a questão perpassa pela questão política, há perseguição, há prejuízo e é quando o SINTEAL é acionado, já aconteceram casos desse tipo e tivemos que acionar o corpo jurídico do SINTEAL para tentar reverter isso na justiça, mas às vezes também acontece para punir o servidor que não acompanhava aquele grupo político, então às vezes você está trabalhando na zona urbana em uma escola X, então quem está hoje é o grupo que você apoiou politicamente, você pode até ser um bom profissional desenvolver bem o seu ofício, mas quando muda de grupo político e que você não acompanhou, às vezes alguns gestores na sua ignorância eles querem remover esse servidor, até colocando para zona rural para sacrificá-los como uma forma de puni-los é um dos pontos que acontece em municípios inclusive nesse e que nós do sindicato somos bastante acionados". (Presidente SINTEAL município Pastoril)*

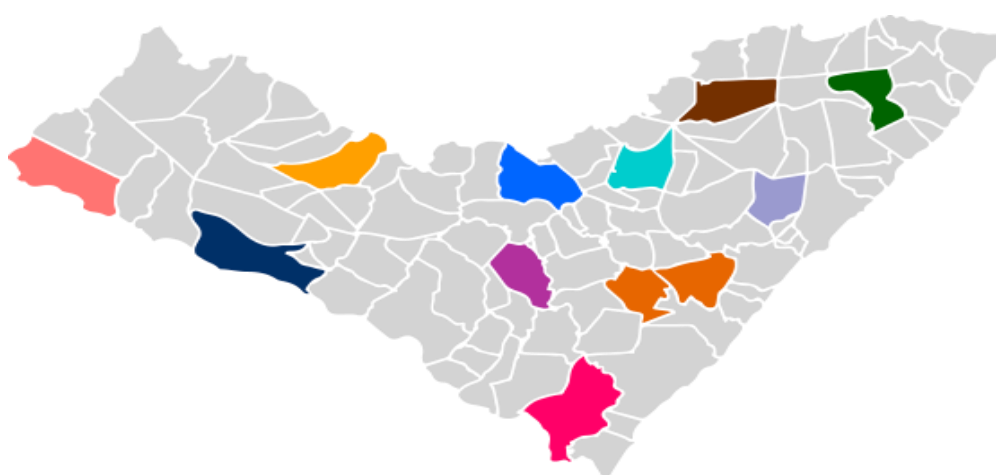
Como o presidente do SINTEAL acompanha outros municípios, afirmou que a realidade encontrada no município Pastoril com relação a remoções irregulares de professores durante mudança de prefeito não acontece apenas nesse município, mas em vários outros. Tal situação evidencia que as remoções irregulares de professores concursados é algo comum no núcleo regional em que o presidente do SINTEAL atua, quando deveria ser ao contrário, a visão de política que deveria estar presente nas escolas públicas seria a de política como bem comum e não a de politicagem, pois

como afirma Montarroyo (2012, p. 43) “[...] a politicagem se manifesta através das formas impuras do poder, produzindo mal público, ao contrário da política, que segundo Aristóteles, é a arte de produzir o bem comum”. Na LDB 9394/96, no Art. 3º temos as garantias de:

- 1.igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- 2.liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- 3.pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- 4.respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Esses princípios são violados nos municípios pesquisados quando os professores são submetidos à interferência da política partidária, nos quais o autoritarismo prevalece frente à autonomia docente. O mais preocupante é que o relato do presidente regional do SINTEAL demonstra que essas práticas acontecem também em mais municípios acompanhados por ele. Durante as entrevistas com os presidentes regionais do SINTEAL foi possível ter uma visão não só do município pesquisado, mas de outros municípios vizinhos. No mapa abaixo é possível identificar como estão distribuídos os núcleos regionais do SINTEAL em Alagoas sendo que cada presidente do SINTEAL é responsável por um grupo de municípios:

**Figura 5: Mapa da distribuição dos núcleos regionais do SINTEAL em Alagoas<sup>30</sup>**



<sup>30</sup> Cada cor expressa no mapa representa um núcleo regional do SINTEAL em Alagoas. No total são 11 (onze) núcleos regionais do SINTEAL em Alagoas distribuídos nos municípios de: Penedo, Matriz de Camaragibe, Pão de açúcar, Viçosa, São Miguel dos Campos, Rio Largo, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema e União dos Palmares.

Fonte: SINTEAL, 2021.

Ainda com relação ao município Pastoril, o presidente do SINTEAL afirmou que um dos pontos que possibilita essa interferência político partidária na educação é o fato dos diretores ainda serem indicados. Estudo de Santos et al (2021) faz comparação com pesquisa realizada em 2013 sobre as formas de escolha do gestor escolar, e os dados constataram que após oito anos, ainda a indicação política é a forma de provimento predominante nas redes municipais do estado de Alagoas.

Segundo o presidente regional do SINTEAL, os professores concursados trabalham sob as orientações dos diretores e, é mais fácil um professor ser removido do que um diretor, isto porque:

*“É muito pouca a remoção de diretores para outras escolas no município, primeiro porque como ele já foi indicado ele já faz parte do grupo político, então dificilmente irão mexer com esse profissional, uma vez que eles lá se entrelaçam e se dão aos mãos por conta de questões político partidárias, com o diretor isso dificilmente vai acontecer é mais fácil com o professor”. (presidente do SINTEAL)*

A fala acima remete à principal forma de provimento ao cargo de gestor escolar presente em Alagoas: a indicação. As remoções irregulares podem ocorrer com maior facilidade em escolas que não têm um conselho escolar ativo, gestão democrática e diretores eleitos. Não significa dizer que nas escolas que têm implantada a gestão democrática<sup>31</sup> isso não ocorra. Segundo o técnico da secretaria do município Pastoril, a gestão democrática ainda não foi implantada no município porque a equipe e os professores ainda não estão preparados para isso, já o presidente do SINTEAL afirmou que o principal motivo é que não há interesse do prefeito em implantar a gestão democrática. Ainda relativo a esta questão, o presidente do SINTEAL relatou:

*“Já recebi reclamações inclusive de assédio moral utilizados por diretores de escola indicados politicamente, eu até falei com o prefeito para que ele falasse com esse funcionário para que não fizesse isso, por exemplo, a gente foi realizar uma assembleia lá com os professores e tem uma diretora lá que sempre fica pressionando os trabalhadores para não participarem e eu já recebi duas vezes essa reclamação e pautei com a secretaria de educação para conversar com a diretora, porque é um direito legítimo do funcionário participar da assembleia, haja visto que a assembleia é um espaço democrático”. (Presidente SINTEAL município Pastoril)*

A afirmação acima mostra professores sendo impedidos de participar da assembleia realizada pelo sindicato. A questão que se coloca é: O que esses professores concursados temem? Por que não foram à assembleia precisando antes disso pedir ajuda ao sindicato? Percebe-se que há consequências negativas para o

---

<sup>31</sup> Aqui é utilizada a expressão implantação da gestão democrática para afirmar que no município o projeto de lei da gestão democrática já foi aprovado tendo assim eleição de diretores no município.

professor que contrariou a diretora e, por outro lado, há também medo ou receio da diretora de que os professores participem da assembleia. Nota-se o controle de uma instituição e de funcionários públicos por uma diretora indicada evidenciando que:

Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público (MENDONÇA, 2001, p. 88)

Diretores que atuam, muitas vezes, como donos de instituições que são públicas, colocam os interesses particulares acima do interesse coletivo e descaracterizam as instituições públicas. A partir das falas dos sujeitos foi possível organizar o seguinte quadro referente às formas de remoção de professores no referido município:

**Quadro nº10: Formas de remoção evidenciadas nas falas dos entrevistados município Pastoril**

Técnico da secretaria Pastoril	Presidente do SINTEAL Pastoril
Remoção por baixo desempenho Remoção por necessidade da comunidade escolar Remoção sem interferências político partidárias Falta de clareza no plano sobre a remoção	Remoção por carência escolar Remoção por interferência político partidária Falta de critérios no PCR sobre remoção

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro acima indica as formas de remoção utilizadas no município Pastoril que se baseiam na remoção por carência escolar e por interesses político-partidários. A falta de critérios no PCR foi presente nas falas tanto do técnico da secretaria como também na do presidente regional do SINTEAL. Analisando o documento do PCR do município, verificou-se que não há um capítulo referente à remoção de professores, inclusive a palavra remoção não é citada em nenhum trecho das mais de 20 páginas. Apenas há um capítulo referente à avaliação de desempenho, mas não há especificação de que essa avaliação pode ser utilizada para promover ou impedir as remoções.

No município de Reisado, o PCR elaborado no ano de 2010 está em processo de atualização e não se encontra disponibilizado *online*. No que tange aos critérios de

remoção, os trechos abaixo se destacam por elucidarem como o processo ocorre na cidade

**Quadro nº11: Principais falas sobre a remoção de professores no Município de Reisado**

Vozes do técnico da secretária de Educação	Vozes do Presidente do SINTEAL
<p><i>A remoção local ocorre no município por critérios, anteriormente quando cheguei aqui existia a história de que iria para Canoa, que significava um lugar bastante distante e essa remoção era: você não quer trabalhar nesse lugar ou que ir pra Canoa? A ideia era: é melhor você ficar feliz com a distância do que você ir para um lugar mais distante. Aqui no município existia escolas da zona rural muito distantes e os professores tinham receio de ir para elas, depois essas escolas acabaram fechando por conta da falta de alunos e a gente não tem mais esse pensamento de ir para Canoa". (Técnico secretária Reisado)</i></p>	<p><i>Existe critérios para remoção o primeiro é não deixar a vacância na escola e segundo passar pelo conselho escolar. No caso do professor ser removido contra sua vontade, nós do SINTEAL atuamos para garantir os direitos do servidor, mas acontece muito isso. Os principais motivos são porque o diretor não simpatiza muito com o servidor aí ele faz essa remoção e a função do sindicato nessa hora é dialogar. (Presidente SINTEAL Reisado)</i></p>
<p><i>"Hoje no município a remoção acontece a desejo do servidor só que é necessário ter uma carência onde ele deseja ser efetivado , o professor só não pode ser removido no ciclo de alfabetização que é 1º e 2º ano fundamental ". (Técnico secretária Reisado)</i></p>	<p><i>A lotação de um ano para o outro é entre secretaria e escola o sindicato não interfere só se o professor for penalizado. Quando eu digo penalizado é quando ele é colocado em uma escola distante, passa pouco tempo em uma escola e já é removido para outra contra a vontade dele. Na época de mudança de prefeito já aconteceu de servidor ser removido é muita confusão. (Presidente SINTEAL Reisado)</i></p>

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com as falas dos sujeitos, as remoções de professores ocorrem a partir de critérios, entre os quais se destacam: não deixar vacância<sup>32</sup> e aprovação do processo pelo Conselho Escolar. Segundo o técnico da secretaria, com a implantação da gestão democrática esses critérios tiveram mais possibilidades de serem cumpridos:

*"Aqui a gente tinha um costume mais voltado a isso de pedirem ao prefeito e conseguirem mudar de escola, mas agora é mais difícil, deu uma melhorada , eu acredito que por causa da implantação da gestão democrática que você termina instituindo e sabendo seus direitos termina também entendendo seus deveres , então aqueles favores me beneficia aqui , me beneficia ali não consegue muito, você quer sair de uma escola e deixar uma demanda o próprio conselho barra. É por meio de uma ata do conselho que aqui na secretaria se faz a remoção também". (Técnico secretária Reisado)*

<sup>32</sup> Período em que se deixa de estar ocupado ou completado alguma incumbência, ocupação ou dignidade. Tempo durante o qual uma circunscrição ou termo, um encargo, ocupação ou profissão permanente não estão preenchidos; circunstância de uma determinada coisa estar desocupada ou desabitada. (Dicionário jurídico de Direito, LUZ , 2019)



Como explica o técnico da secretaria, a partir da gestão democrática ficaram mais difíceis as remoções por meio de pedidos político-partidários. No entanto, como fica claro em sua fala com as expressões (“mais difícil”, “está melhorando”) as remoções partidárias ainda ocorrem só que com menor frequência. Como no município a vivência da gestão democrática está em processo inicial, a comunidade escolar ainda convive com o aperfeiçoamento das práticas democráticas, e é só através da vivência que os sujeitos aprendem a ser democráticos, pois como afirma Paro (2001, p. 40) “[...] se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos [...] é preciso que a educação se preocupe com adotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições [...]”

O técnico da secretaria, nas falas expostas no quadro acima, cita um exemplo de anos anteriores, de quando começou a trabalhar no município e os professores tinham receio de ser removidos para um lugar distante denominado Canoas. Por sua fala, o nome Canoas já remetia a algo ruim, castigo para o professor que não aceitasse o local de trabalho para o qual foi colocado, mas não explicita o motivo do lugar ser indejesado pelo docentes.

O presidente regional do SINTEAL expôs, em sua fala, as dificuldades relativas às remoções na época de mudança de prefeito, inclusive usou a expressão “é uma confusão” mostrando que nesse período os professores ficam mais vulneráveis para ser removidos de uma escola a outra contra vontade. O presidente regional do SINTEAL complementou a informação dada citando um exemplo:

*“[...] houve uma mudança de prefeito e eu não fui simpatizante do governo, então eu sou colocada lá onde o vento faz a curva, perseguições políticas que a gente chama, não é só aqui que tem perseguições políticas não, em outros municípios também” (Presidente SINTEAL)*

Como o presidente regional do SINTEAL acompanha mais 8 (oito) municípios, suas falas permitem inferir que as interferências político-partidárias não ocorrem apenas nesse município alagoano, mas também em outros. Evidenciando que o “[...] ethos profundo de Alagoas ainda hoje se reflete na educação em todos os níveis” (VERÇOSA, 2006, p.163). O ethos refere-se ao conjunto de costumes predominantes em Alagoas como o apadrinhamento político, clientelismo e demais “ismos”.

**Quadro nº12: Formas de remoção evidenciadas nas falas dos  
entrevistados município Reisado**

Técnico da secretaria Reisado	Presidente do SINTEAL Reisado
Remoção por desejo do servidor Remoção por carência de profissionais nas escolas	Remoção por desejo do servidor Remoção por carência de profissionais nas escolas
Remoção sem muita interferência política partidária	Remoção com interferência política partidária

Fonte: dados da pesquisa.

Como o quadro destaca, as informações dos sujeitos coincidem quanto aos critérios utilizados para remoção de professores, a única diferença é com relação à remoção por interferência político-partidária, forma que, segundo o presidente regional do SINTEAL, ocorre com maior intensidade do que o relatado pelo técnico da secretaria.

No município de Quilombo, o PCR é de 2012 e ainda não sofreu alterações, apenas atualizações das tabelas salariais. No que concerne à remoção de professores as principais falas foram:

#### Quadro nº13: Principais falas sobre a remoção de professores no Município de Quilombo

Vozes do técnico da secretária de Educação	Vozes do Presidente do SINTEAL
<p><i>“A remoção é feita por necessidade do município ou a pedido do professor , então é feita uma análise e aprovamos ou não”. (técnica secretaria de educação)</i></p>	<p><i>“Estamos com um problema no município muitos professores para poucos alunos, por conta de erros de gestões passadas que aumentavam o número de alunos indevidamente, para as remoções isso gera dificuldades”. (Presidente SINTEAL)</i></p>
<p><i>“Aqui nas lotações de professores nós temos um problema por conta que a gestão anterior aumentava o número de alunos no sistema o que levou a ter muitos professores na cidade, hoje o novo gestor quis organizar isso e agora temos muitos professores para poucos alunos”. (técnica secretaria de educação)</i></p>	<p><i>“As remoções são feitas pela carência das escolas e a secretaria de educação é quem resolve para onde vai cada professor, aqui ainda é muito forte a questão política , infelizmente ainda existe isso também” (Presidente SINTEAL)</i></p>
<p><i>“Temos também poucas escolas nas zonas urbanas e muitas na zona rural, no período de lotação, a zona urbana é concorrida então temos que distribuir por proximidade das casas dos professores”. Na outra gestão alguns professores eram removidos por interesses políticos, hoje melhorou esse cenário, depende muito da visão do gestor municipal”.(técnica secretaria de educação)</i></p>	<p><i>“Os critérios das remoções precisariam está mais claros no plano de carreira, porque não detalha nada sobre desempenho do servidor, precisamos revisar”. (Presidente SINTEAL)</i></p>
<p><i>“Eu mesma já sofri perseguição enquanto presidente do sindicato na época, proibiram a gente</i></p>	<p><i>“O plano de carreira é tudo para um professor, mas infelizmente muitos só ligam para o aspecto salarial</i></p>

<i>de entrar no ônibus junto com os professores e alegando que íamos influenciá-los” (técnica secretaria de educação)</i>	<i>e outros nunca leram o plano” (Presidente SINTEAL)</i>
---	---

Fonte: dados da pesquisa.

As falas dos sujeitos evidenciam irregularidades na educação do município, tanto na forma de remoção de professores como no cadastro de alunos. Cadastrar alunos “fantasmas” para receber mais verbas demonstra a falta de responsabilidade com a educação. A necessidade de revisão do plano de carreira é evidente, o presidente regional do SINTEAL relata essa necessidade por conta do documento não deixar claros os critérios de remoção.

Outro aspecto citado pelo presidente regional do SINTEAL é a falta de interesse dos professores pelos planos de carreira, só valorizando o aspecto da remuneração. Os referidos docentes não compreendem que o plano é bem mais amplo que isso e, segundo ele, há professores que nunca leram o plano de carreira. O plano de carreira é bem mais do que apenas o direito de remuneração do servidor, isto porque a “[...] valorização dos professores da educação básica deve ir para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo”. (GATTI, 2012, p. 109)

**Quadro nº 14: Formas de remoção evidenciadas  
nas falas dos entrevistados município Quilombo**

Técnico da secretaria Quilombo	Presidente do SINTEAL Quilombo
Remoção por necessidade da comunidade escolar	Remoção por necessidade da comunidade escolar e desejo do professor
Remoção com interferências político partidárias dependendo do prefeito que esteja no cargo	Remoção com interferências político partidárias
Falta de clareza no plano sobre a remoção	Falta de clareza no plano sobre a remoção

Fonte: dados da pesquisa.

Como vemos no quadro, as formas de remoção são as mesmas segundo o presidente regional do SINTEAL e do técnico da secretaria, sendo que para o presidente do SINTEAL a questão da interferência política na educação perpassa qualquer governo e para a técnica da secretaria envolveu apenas o governo anterior, mas não no qual ela faz parte. Ambos também citaram a falta de clareza no plano sobre a remoção e seus critérios.

No município de Guerreiro, o plano de carreira é de 2014 e, embora disponibilizado *online*, ainda não sofreu alterações. As principais falas sobre a categoria remoção de professores foram transcritas no quadro abaixo:

**Quadro nº15: Principais falas sobre a remoção  
de professores no Município Guerreiro**

Vozes do técnico da secretária de Educação	Vozes do Presidente do SINTEAL
<p>“Não acontece mudança de professores no início do ano letivo, só se o professor quiser mudar e tiver tido um mau desempenho na escola”. (técnico da secretaria )</p> <p>“As remoções funcionam normalmente e são feitas de acordo com a necessidade de um estabelecimento de ensino, as vezes um professor não se saiu bem em uma escola e pede para ser removido.” (técnico da secretaria )</p>	<p>“As remoções e alocações de professores podem ser feitas no município por requerimento do professor, da direção da escola ou até mesmo por favores políticos”. (presidente do SINTEAL)</p> <p>“Nossa cidade não tinha muito essa prática de mudar servidor quando mudava de prefeito, mas a partir dessa gestão isto ocorreu com intensidade, muitos professores afastados de suas funções e colocados em outros setores como Fórum, secretaria etc. Muitos favores políticos sendo pagos dessa forma. Com a eleição de diretores, os gestores que eram indicados passaram a ser coordenadores indicados, nós nos preocupamos quando estes não tem alguma formação na área.” (presidente do SINTEAL)</p> <p>“Não só aqui, mas em outros municípios que acompanho é comum essa prática, entra novo gestor é feita a lotação de seus apoiadores, mesmo professores concursados podem ser mexidos sem justa causa. Até eu quando estava professora já fui vista de mal forma por ser contra as atitudes de determinada gestão. Hoje como sindicalista já sofri até ameaça de morte, pessoas indo no trabalho da minha mãe ameaça-la pedindo para que ela me convença a sair do sindicato se não segundo eles será pior”. (presidente do SINTEAL)</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Durante a entrevista no município de Guerreiro, o entrevistado da secretaria de educação estava muito nervoso, e até com a voz um pouco trêmula, respondendo de forma bem objetiva às perguntas e muito superficial, basicamente com termos “sim”, “não” e a frase “ocorre normalmente”. O secretário de educação pediu que o técnico respondesse à entrevista em uma sala com várias outras pessoas da secretaria e, talvez por isso, o entrevistado não tenha ficado à vontade. Já o presidente regional do SINTEAL respondeu ao questionário com muita indignação, e pareceu mais ser um desabafo do que uma entrevista. Ao longo de toda entrevista sua preocupação foi

mostrar como é difícil lutar pela educação, afirmando que é perseguido, chegando ao extremo de receber ameaça de morte e de ver seus familiares sendo intimidados por ele fazer parte do SINTEAL. Segundo ele:

*“O plano de carreira e remuneração é um documento importante para o professor, desde que seja cumprido, caso contrário fica só no papel. Muitos professores aqui só procuram ler o plano quando estão prestes a perder algo ou tem alguma diminuição salarial, o plano devia fazer parte da vida de todos os professores e não só ser consultado quando tem interesses particulares em jogo, até porque o plano não se refere apenas a questão salarial, mas sim as demais demandas da carreira docente”.* (presidente do SINTEAL)

A fala do presidente do SINTEAL apresenta uma reflexão importante sobre a união dos professores em prol de um objetivo em comum. O presidente do SINTEAL destacou que, normalmente, são levados em conta apenas os interesses individuais e a questão salarial, demonstrando, assim, uma visão errônea do que é um plano de carreira. É preciso uma identidade docente, professores engajados na busca de outras demandas que não sejam apenas salariais, mas outras, tais como a melhoria das condições de trabalho, da aprendizagem dos alunos, a diminuição da evasão etc., até porque “[...] a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Outro ponto citado pelo presidente regional do SINTEAL diz respeito aos gestores que eram indicados, mas que com a implantação da eleição de diretores no município eles foram removidos e passaram a ser coordenadores “indicados” em outras escolas, ou seja, houve apenas uma troca de função, mas continuaram sendo beneficiados politicamente. A escolha de um coordenador pedagógico deveria ter critérios como formação e experiência. No entanto, mesmo com a gestão democrática, esse cargo continua com fortes marcas da indicação política, evidenciando que mesmo implantando mecanismos democráticos nas escolas, ainda são encontrados meios para outras formas de favorecimento político, percebe-se, assim, “[...] que o *ethos* oligárquico, as relações sociais sob a lógica do patrimonialismo, do coronelismo, do mandonismo são neste estado [Alagoas] agudizadas”. (CRUZ NETO, 2014, p. 175)

**Quadro nº16: Formas de remoção evidenciadas nas falas  
dos entrevistados município Quilombo**

**Técnico da secretaria Guerreiro**

**Presidente do SINTEAL Guerreiro**

Remoção por desejo do professor	Remoção por pedido do professor
Remoção por necessidade dos estabelecimentos de ensino	Remoção por pedido da gestão escolar
	Remoção por troca de favores políticos

Fonte: dados da pesquisa.

Fazendo uma análise das formas de remoções encontradas durante as entrevistas, são evidenciadas três formas e, entre elas, ainda houve a citação de favorecimentos políticos. No caso desse município, o presidente regional do SINTEAL enfatizou duas formas: 1) ser promovido para um outro setor de preferência do servidor por ter apoiado o gestor municipal nas eleições, e 2) ser prejudicado ou perseguido por não ter apoiado.

No município Coco de roda o plano de carreira é de 2011 e não está disponibilizado *online*. Com relação à categoria remoção de professores, o quadro abaixo explicita as respostas:

**Quadro nº17: Principais falas sobre a remoção de professores no Município Coco de Roda**

Vozes do técnico da secretária de Educação	Vozes do Presidente Regional do SINTEAL
<p><i>“Em relação a remoção eu não posso falar que está atrelada a uma necessidade do plano, mas sim da rede ou do servidor, exemplo em uma escola a quantidade de alunos diminui, então terá que ter remoção de professores para outras escolas. A prioridade de permanecer na escola é daqueles professores que já estão a mais tempo lá! Outro caso é quando o servidor por conta própria deseja mudar de escola, porque mudou de endereço ou teve conflitos na escola etc”. (técnico secretaria)</i></p> <p><i>“Já teve gestão democrática no município, depois foi revogada e agora temos de novo, deixou de ter porque o gestor que estava não tinha interesse político nela” (técnico secretaria)</i></p> <p><i>“Algum caso que já ocorreu historicamente, acredito que não venha mais ocorrer de remoção por perseguição política, demos um passo a frente nessa questão. Hoje com os conselhos escolares mais ativos por conta da gestão democrática toda transferência de professor passa pelo conselho o que ajuda a evitar esses casos de perseguição”. (técnico secretaria)</i></p>	<p><i>“Depende muito de cada situação a remoção, nós temos casos de professores que geram problemas em uma unidade escolar, e a direção da escola faz um relatório envia a SEMED e são tomadas as providências cabíveis. O que nós dizemos é que para um professor ser removido de uma escola para outra é preciso uma justificativa plausível. Teve um caso em específico que um professor veio até nós dizendo que não queria sair da escola, mas no final das contas, após ir na escola averiguar, percebemos que o professor é que estava causando problema na escola por falta de ética mesmo, tanto é que ele foi removido e os mesmos problemas estão ocorrendo na nova escola que ele está.” (presidente SINTEAL)</i></p> <p><i>“Na cidade hoje quando é época de mudança de prefeito, não tem tanto aquela questão de perseguição para mudanças de escola porque não votou no prefeito, mas na gestão passada isso era muito frequente, mais de 20 anos no poder assim, depende muito do perfil do gestor fazer ou não isso e além disso foi muita luta dos professores para mudar essa realidade”.</i></p>

<p><i>“Eu por exemplo na gestão passada já fui transferido de uma escola contra a minha vontade por conta de perseguição política, e eu tinha que aceitar não havia outra opção, mesmo eu sendo concursado, ou ia ou ia. E acredito que dependendo do grupo político que entre isso pode voltar a acontecer , porque a nossa cidade tem histórico muito forte disso”. (técnico secretaria)</i></p>	<p><i>“Eu mesma quando estava professora na gestão passada todo ano era ansiedade, medo , para esperar a lista que a diretora traria para escola. Todo fim de ano era aquele suspense , e surgia boatos que meu nome não estava na lista para ficar na escola, mesmo eu sendo concursada e responsável eu passei por tudo isso”. (presidente SINTEAL)</i></p> <p><i>“Nós já tivemos gestão democrática no município a um tempo atrás e quando entrou outro prefeito ele derrubou a gestão democrática porque queria empregar politicamente seus eleitores; esse ano com a nova gestão foi que conseguimos implantar de novo a gestão democrática e fizemos isso com todo aparato legal para evitar que outro gestor quando entrar derrube de novo. Apesar de que a justiça do nosso Estado sabe como é, então não temos garantias de que ela continuará em outra gestão” (presidente do SINTEAL)</i></p>
	<p><i>“Não há muita preocupação eu acho que tanto aqui quanto na maioria das cidades com a capacidade, o que vale é se apoiou o prefeito, se fez campanha para ele”. (presidente do SINTEAL)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse município, ambos os entrevistados falaram muito da questão político-partidária na educação. Nas entrevistas ficou evidente que as remoções por perseguição política podem ocorrer com maior ou menor intensidade de acordo com o prefeito que assumir o cargo. Ambos os entrevistados citaram o caso da gestão democrática no município, que já havia sido implantada há alguns anos e com a mudança de prefeito foi revogada. De acordo com os dois entrevistados, apesar de toda legalização do processo de eleição de diretores, nada garante que outro gestor municipal a revogue. A continuidade das ações é prejudicada nesse cenário isso porque:

Cada secretário, cada governador ou prefeito tem o seu plano, a sua proposta curricular, a sua lei, julgando, com a arrogância típica de quem se pensa dono do cargo que ocupa, que são os seus instrumentos os que melhor respondem às necessidades da população”. (MENDONÇA, 2001, p.97)

Os professores, mesmo concursados, têm que aceitar as irregularidades que são cometidas contra eles, como colocou o técnico da secretaria, afirmando que quando trabalhava em uma escola como professor mesmo sem querer mudar de

escola ele teve que ir. Tal caso mostra que com uma gestão municipal autoritária, os espaços para resistência são mínimos. Situações como essa fortalecem a desvalorização docente e enfraquecem a autonomia do profissional.

O presidente regional do SINTEAL também relata um caso de perseguição que passou na escola enquanto atuava como professor de 1º ao 5º ano:

*“Todo início de ano aguardávamos uma lista que era colocada no mural da escola anunciando quem seria removido ou não; essa lista causava um suspense muito grande e os professores ficavam apreensivos. Antes da lista sair, como conhecia meus direitos já avisava que era preciso uma justificativa clara para me tirar da escola, caso contrário, entraria com um processo na justiça, mesmo sabendo da demora e da alegação de uma necessidade de funcionários na administração pública”.*

Percebe-se, com a fala acima, uma situação que enfraquece a valorização docente, uma vez que por meio de uma lista de quem seria removido ou não da escola, professores concursados ficavam apreensivos e ao término de cada ano letivo não sabiam em que escola estariam lotados. Resta evidente que, naquele espaço, os professores não poderiam questionar as decisões da lista dos profissionais que seriam removidos e, caso algum questionasse, seria difícil conseguir reverter o caso.

Em suma, nessa seção se apresentaram os resultados dos dados empíricos acerca da categoria remoção de professores e se constatou que: 1) nos seis municípios pesquisados, os PCR estão desatualizados; 2) As formas de remoção identificadas e, mais frequentes, foram: remoção por interesse do servidor ; da necessidade do município e por interesse político-partidário; 3) Dependendo do gestor municipal que esteja no cargo, é possível se ter práticas mais ou menos democráticas com relação ao cumprimento do plano de carreira e remuneração; 4) A gestão democrática implantada no município e realmente efetivada na prática pode ser um elemento que contribua para diminuição das remoções irregulares, pois abre o espaço de debate e reivindicação por parte dos professores, 5) a continuidade das ações educacionais e a valorização docente são prejudicadas quando há remoções de professores movidas por interesse político-partidário; 6) apenas um município afirmou prestar assistência à saúde do professor que é removido e como também aplicar formulário no início do ano letivo para saber em que escola o professor desejaria ficar; 7) os professores deveriam ser lotados na escola e não na secretaria de educação; podendo haver também processo de concurso de remoção com critérios pré-definidos; tanto os editais de concurso público , quanto os PCR dos profissionais da educação deveriam evidenciar com maior clareza essa questão e 8) o plano de carreira deveria



ser disponibilizado *online* e, assim, os professores poderiam ter maior acesso e conhecimento sobre ele, deixando de ser lembrado apenas para fins de remuneração.

## 5.2 Análise das vozes dos sujeitos referente à categoria valorização docente

*“A valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão” (Hypolito).*

Com relação à categoria valorização docente, foram feitas três perguntas aos entrevistados: 1) O plano de carreira está contribuindo nesse município para valorização docente? 2) Os professores têm liberdade de aprender e ensinar no município? e 3) O que é um PCR para você? As perguntas foram iguais para os técnicos das secretarias de educação e presidentes regionais de sindicato.

**Quadro 18 : Vozes dos técnicos das secretarias de educação sobre valorização docente**

Municípios	Vozes dos secretários
<b>Pastoril</b>	<i>“Sim , há valorização docente, mas percebo que o professor só recorre ao PCR quando tem uma necessidade: quando é prejudicado ou quando quer algo financeiro. Um exemplo é que o PCR está sendo reformulado e poucos professores tem interesse”. (técnico secretaria de educação Pastoril)</i>
<b>Reisado</b>	<i>“Sim, a valorização docente é baseada no piso na íntegra”. (técnico secretaria de educação Reisado)</i>
<b>Quilombo</b>	<i>“As vezes, porque tem diferença do que é escrito no PCR e do que acontece no dia a dia dos professores, não está 100% a valorização docente”. (técnico secretaria de educação quilombo)</i>
<b>Guerreiro</b>	<i>“A valorização docente acontece sim na cidade”. (técnico secretaria de educação Guerreiro)</i>
<b>Coco de Roda</b>	<i>Há valorização, porque temos o PCR ele precisa de atualizações, tem pontos que já estão “caducos” para as necessidades atuais dos professores.” (técnico secretaria de educação Coco de roda)</i>
<b>Maracatu</b>	<i>Sim, o piso é cumprido e as progressões são efetivadas, por isso há valorização. (técnico secretaria de educação Maracatu)</i>

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas acima evidenciam que, para maioria dos secretários entrevistados, há valorização docente em seus municípios. As respostas para justificar a valorização estão atreladas ora ao cumprimento do piso salarial, ora nas progressões e à existência de PCR. Nenhuma das respostas citou a formação inicial e continuada e as condições de trabalho do professor como elementos imprescindíveis à valorização do magistério. Isto demonstra que a visão de valorização docente está muito restrita a um aspecto ou outro que é cumprido no município e não ao conjunto de fatores necessários para valorização. Até porque, como afirma Gatti (2012, p. 156) a valorização da educação básica e da docência são interdependentes:

[...] a valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo, valorização que está assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e trabalho. Imagem da educação pública vincula-se à imagem da docência e vice-versa. Mais ainda, está na dependência, também, de se atribuir à docência na educação básica uma condição profissional clara em seus contornos e características, e nas formas de agir dentro das escolas. Impulsionar essas condições depende de políticas educacionais mais estruturantes e interdependentes, mas depende também de movimentos intrarredes escolares e intraescolas.

Sendo assim, a imagem de uma educação pública defasada se refletirá em professores também desvalorizados. E não há como haver valorização docente quando apenas um aspecto ou outro é efetivado, contrariando a concepção limitada que é vista na fala do sujeito da pesquisa:

*“Sim, o piso é cumprido e as progressões são efetivadas, por isso há valorização”. (técnico secretaria de educação Maracatu)*

Outra visão restrita é evidenciada na fala do técnico da secretaria do município de Coco de roda, quando o sujeito da pesquisa afirma que há valorização docente devido o município ter PCR. A existência de PCR não garante a valorização docente, apesar de ser um plano importante e ter legalidade, mas, como visto na subseção anterior, há uma distância muito grande entre o que está escrito e o que é materializado na prática educacional.

O quadro 18 apresenta as vozes dos presidentes regionais do SINTEAL sobre a mesma questão:

**Quadro 19 : Vozes dos presidentes de sindicato sobre a existência de valorização docente em seus municípios**

Municípios	Vozes dos presidentes regionais de sindicato
<b>Pastoril</b>	<i>“As vezes, poderia ser mais valorizado, falta participarem mais, buscar seus direitos, muitos ficam com medo de ser perseguido , de ser colocado em local de trabalho que não se identifique, de ter parentes demitidos”. (presidente SINTEAL Pastoril)</i>
<b>Reisado</b>	<i>“Sim, temos valorização no tempo de serviço e na formação, e se não cumprirem o SINTEAL entra em cena”. (presidente SINTEAL Reisado)</i>
<b>Quilombo</b>	<i>“Professores silenciados, questões políticas muito fortes ainda existem nos municípios menores e mais afastados como aqui, por isso não posso dizer que a classe é valorizada, falta desde melhores condições de trabalho a salários justos e liberdade”. (presidente SINTEAL Quilombo)</i>
<b>Guerreiro</b>	<i>“Nem sempre há valorização docente, estamos na luta constante, ganhamos algumas lutas, mais ainda falta ganhar a guerra”. (presidente SINTEAL Guerreiro)</i>
<b>Coco de Roda</b>	<i>“Não vou dizer 100%, mas há sim uma valorização docente, mas precisa melhorar; ainda se culpabiliza e cobra-se muito dos professores sem dá condições de trabalho favorável.” (presidente SINTEAL Coco de roda)</i>
<b>Maracatu</b>	<i>“Nem sempre, a valorização docente acredito que em todo Brasil precisa melhorar” (presidente SINTEAL Maracatu)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Para maioria dos presidentes regionais do SINTEAL entrevistados, nem sempre há valorização docente nos municípios, dentre as justificativas estão desde a falta de maior liberdade docente, falta de participação docente nas lutas, melhores condições de trabalho e às questões salariais. A fala de um dos entrevistados relata situações de estresses e ameaças vivenciadas por professores:

*“As vezes, poderia ser mais valorizado, falta participarem mais, buscar seus direitos, muitos ficam com medo de ser perseguido, de ser colocado em local de trabalho que não se identifique, de ter parentes demitidos”. (presidente SINTEAL Pastoril)*

Nota-se que, além das situações de desvalorização que sofrem os professores, os mesmos ainda têm que conviver com o medo de ser prejudicados, removidos da escola que trabalham ou de ter algum parente contratado no município

que seja demitido, caso o professor se manifeste na luta por seus direitos e isso mostre oposição à administração municipal. Situações como essa deixam ainda mais precárias as condições de trabalho e prejudicam a saúde emocional dos professores, até porque

A precariedade das condições de trabalho pode promover, gradativamente, um processo de ruptura com a docência tanto em decorrência do adoecimento quanto do desencanto pela profissão. Nessa direção, é fundamental a adoção de políticas de cuidado para com a saúde do professor, as quais também podem ser compreendidas como uma das estratégias de valorização docente. (GOMES et al, 2019, p. 292)

O desencanto pela profissão pode levar a uma situação de inércia e acomodação docente, situação relatada em outra fala, segundo a qual, o silêncio dos professores ainda é existente, principalmente, em municípios pequenos mais distantes das cidades mais desenvolvidas de Alagoas:

*“Professores silenciados, questões políticas muito fortes ainda existem nos municípios menores e mais afastados como aqui, por isso não posso dizer que a classe é valorizada, falta desde melhores condições de trabalho a salários justos e liberdade”. (presidente SINTEAL Quilombo)*

As condições de trabalho sejam elas materiais, estruturais ou emocionais interferem no resultado do ofício docente e, conseqüentemente, na valorização da profissão, Paro (2003, p.96) aponta que “[...] com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço”.

Segundo Duarte e Oliveira (2014), desde as décadas finais do século XX, com a crescente demanda dos profissionais docentes, tem crescido a preocupação com a valorização desses profissionais. No entanto, para esses autores, as políticas de responsabilização dos docentes pelos resultados escolares acabam colaborando com o processo de degradação profissional. Fato perceptível na fala do presidente regional do SINTEAL do município de Coco de roda:

*“Não vou dizer 100%, mas há sim uma valorização docente, mas precisa melhorar; ainda se culpabiliza e cobra-se muito dos professores sem dá condições de trabalho favorável.” (presidente SINTEAL Coco de roda)*

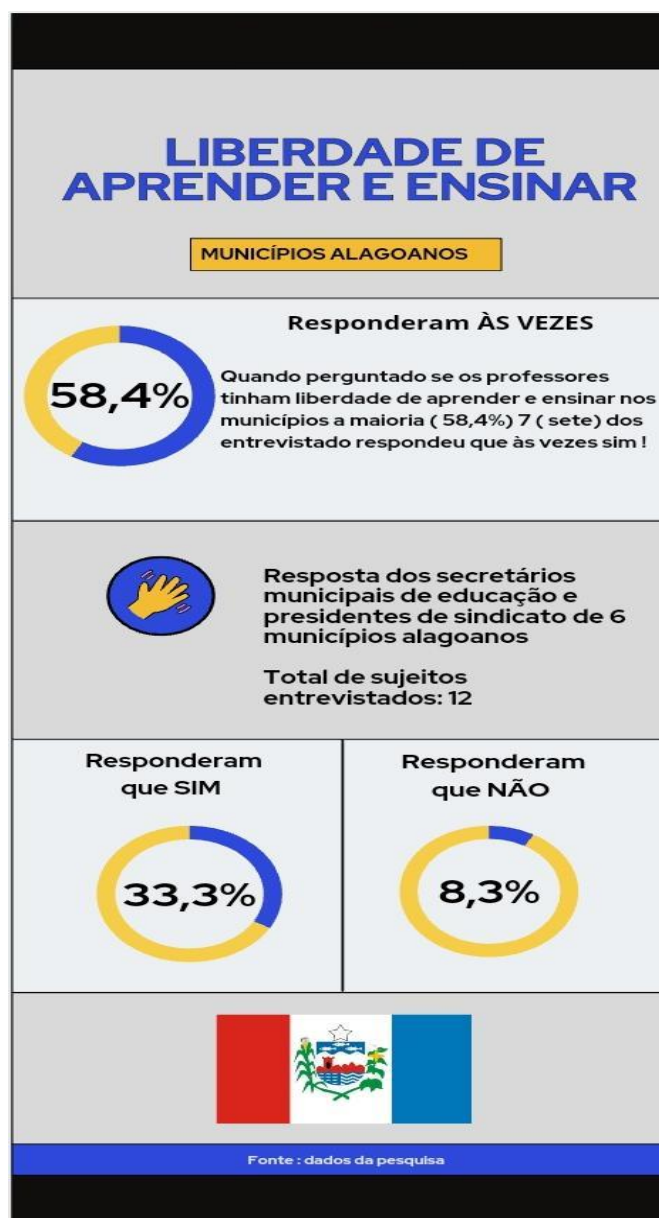
O nível de cobrança aos professores deve estar no mesmo patamar que o nível de oferta de condições de trabalho para alcance dos objetivos pretendidos, caso contrário, o professor não poderá ser responsabilizado pelo fracasso escolar. Duarte e Oliveira (2014, p.89) afirmam que para garantir de fato o direito à educação com a

valorização dos seus profissionais é necessário uma mudança no rumo das políticas aplicadas. Sendo assim, deve-se:

Ser estimulada a colaboração nas ações dentro do espaço escolar, atendendo às especificidades de cada aluno, evitando a padronização que ocorre atualmente por meio das provas de matemática e português; fortalecer a gestão democrática nas escolas, como forma de distribuir a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem para o coletivo da Comunidade Escolar; profissionalizar os trabalhadores em educação, garantindo o desenvolvimento profissional, como possibilidade de progresso na vida profissional, ao abarcar todos os elementos que aí devem ser contemplados (piso salarial, formação específica para cada cargo, um plano efetivo de formação continuada, dentro da carga de trabalho semanal, e garantia de condições adequadas de trabalho).

As falas dos presidentes regionais do SINTEAL evidenciam a falta de vários fatores para que se concretize a valorização docente em seus municípios. Um ponto citado por eles foi a questão da liberdade, sobre isso foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados, tanto secretários como sindicalistas:

**Infográfico 5 : Há liberdade de aprender e ensinar no município?**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Com os dados, nota-se que nem sempre há liberdade de aprender e ensinar nos municípios pesquisados, isso contraria o artigo 206 da Constituição Federal (1988) que traz nos princípios gerais, incisos II e III;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...].

A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 3º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição. Dos 58,4% que responderam que às vezes há liberdade de aprender e ensinar, uma das justificativas merece destaque:

*“Os professores às vezes têm liberdade para conversar e reivindicar, propor novos projetos e metodologias em sala, nem sempre são ouvidos, depende muito se a gestão escolar não for autoritária. Outras vezes não são atendidos, porque as vezes esbarra em questão financeira ou inviável”. (presidente SINTEAL município Coco de roda)*

Como visto, pode haver fatores que interfiram na liberdade de ensino e, conseqüentemente, na de aprender e um deles é o autoritarismo, a imposição. Sobre isso Bastos e Martins (1998, p. 435) afirmam que “[...] a liberdade de ensino tem o objetivo de exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a ideia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções [...]”

Quanto aos 33.3% que afirmaram que havia liberdade para aprender e ensinar no município, uma das justificativas indica que :

*“Sim, os professores tem liberdade de ensinar desde que siga a matriz curricular, participar de formação, implantar metodologia, reunir pais, mas tudo com planejamento”. (técnico secretaria município Pastoril)*

A fala acima evidencia que a liberdade de ensinar e aprender estão em igualdade, não podendo o professor confundir liberdade de ensinar com autoritarismo ou descumprimento de regras relativas ao currículo escolar. O professor tem a liberdade de expor seus pontos de vistas sobre determinado conteúdo como também o aluno pode expor sua opinião a favor ou contrária, de forma democrática.

Também foi questionado aos sujeitos da pesquisa o conceito de PCR de forma a compreender a visão que os mesmos têm sobre esse aspecto tão importante para valorização docente. Sendo assim, foram expostos os seguintes conceitos:

**Quadro 20 : Visão dos entrevistados sobre o conceito de PCR**

Secretários de educação	Presidentes regionais de sindicato
<i>“Plano de carreira é como uma carta magna, que vem da suporte e apoia os profissionais da educação” (município pastoril)</i>	<i>“Plano de cargo e carreira é uma lei municipal, que fundamenta todos os princípios fundamentais de direitos constitucionais que são atribuídos a todos profissionais da educação”. (município pastoril)</i>

<p><i>“Plano é o caminho que vai da norte, garantia e direitos aos professores”. (município Reisado)</i></p>	<p><i>“PCR, importantíssimo, é um documento de valorização profissional, uma conquista. Precisa, no entanto, ser atualizado, mais por questões políticas esse aspecto está paralisado”. (município Reisado)</i></p>
<p><i>“O PCR é um documento que possibilita o cumprimento da progressão e da promoção docente” (município quilombo)</i></p>	<p><i>“Em parte, é um documento que traz uma segurança para a classe, mas muitas vezes é preciso lutar muito para efetivar o que diz o plano”. (município Quilombo)</i></p>
<p><i>“Já tivemos grandes avanços na carreira docente devido o PCR, ele é fundamental principalmente na conjuntura atual que o professor ganha tão pouco comparado a outros profissionais de igual formação” (Município Guerreiro)</i></p>	<p><i>“O plano de Carreira é uma conquista dos profissionais da educação, foi muito suado para se ter, é tudo hoje para luta da valorização docente”. (município Guerreiro)</i></p>
<p><i>“Ter um PCR é ter uma lei que vai nortear a carreira docente, temos onde nos amparar legalmente para cumprir o piso” (Município coco de roda)</i></p>	<p><i>“O PCR é uma lei para carreira dos profissionais da educação e tem grande força para irmos à luta. Não só se refere a salários , mas também a condições de trabalho, formação e valorização”(Município coco de roda)</i></p>
<p><i>“PCR é uma grande conquista para melhoria do salário docente”.(Município Maracatu)</i></p>	<p><i>“No papel é uma lei que valoriza a classe, no entanto muitos da própria classe nem o conhecem e nem sempre é cumprido e nem todo prefeito gosta do plano”(Município Maracatu)</i></p>

Fonte: dados da pesquisa

Para os técnicos da secretaria de educação, o conceito de PCR está atrelado à lei, apoio aos professores, promoção e progressão e, de forma mais citada, refere-se ao cumprimento salarial ou do piso. Questões como condições de trabalho, formação continuada, critérios de remoção, avaliação de desempenho não foram citadas. Já os presidentes regionais do SINTEAL mostraram ter um conceito mais amplo sobre PCR, citando pontos como formação e condições de trabalho, além do aspecto salarial. Entende-se que os PCR são muito mais que um plano direcionado a garantir o cumprimento do piso salarial ou da progressão na carreira, sendo mais amplos porque:

Tendem a favorecer a atratividade da profissão ao promover a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho (especialmente, no que se refere à remuneração e à jornada, incluindo um terço da carga de trabalho para planejamento, reuniões pedagógicas e elaboração de avaliações) e possibilidades de progressão profissional. (GOMES et al, 2019, p. 282)



Um plano de carreira realmente efetivo pode contribuir para a construção de uma educação básica de boa qualidade para todos e atender às demandas dos educadores. Algumas falas dos presidentes regionais relatam a dificuldade para que o plano seja operacionalizado, atualizado ou saia do papel, sendo necessário lutar por esse direito.

*“No papel é uma lei que valoriza a classe, no entanto muitos da própria classe nem o conhecem e nem sempre é cumprido e nem todo prefeito gosta do plano” (Município Maracatu)*

Pela fala acima, nota-se uma problemática em relação ao desconhecimento do PCR por parte da própria categoria docente, e como também uma aversão da gestão pública municipal pelo documento. Duas irregularidades, já que o PCR segundo Pereira e Oliveira (2016, p. 35) representa “[...] uma das institucionalidades mais relevantes no processo de desenvolvimento e de amadurecimento da política e da qualidade da educação pública”. Além disso, retrata a valorização do ensino pela administração local.

Se o próprio poder público municipal não valoriza a existência do PCR isso evidencia a desvalorização que o mesmo tem pela educação pública. Outro ponto citado pelos sujeitos da pesquisa foi a questão da atualização do plano:

*“PCR, importantíssimo, é um documento de valorização profissional, uma conquista. Precisa, no entanto, ser atualizado, mais por questões políticas esse aspecto está paralisado”. (município Reisado)*

A falta de atualização do plano é citada na fala como decorrência do desinteresse por parte do gestor público em atualizá-lo. Tanto a atualização como elaboração do PCR deve ser “[...] de forma democrática, participativa e técnica e responsável, mediante a organização de consultas, debates e seminários, envolvendo os segmentos organizados da educação de cada esfera administrativa, bem como da sociedade civil organizada”. (PEREIRA E OLIVEIRA, 2016, p. 45)

A análise da categoria valorização docente, a partir das vozes dos sujeitos, permite inferir que: 1) a valorização docente como também o PCR não se referem apenas ao aspecto salarial, mas a um conjunto de fatores que impactam de forma direta ou indireta na profissão docente; 2) é preciso interesse e empenho da gestão pública municipal para que a valorização docente ocorra; 3) a liberdade de ensinar e aprender pode sofrer interferências quando há gestores escolares autoritários e professores não participativos; e 4) o PCR é um dos importantes instrumentos de valorização docente, mas precisa ser mais conhecido pela classe docente e ter maior

apoio da gestão pública municipal para sua concretização. Em suma, é preciso ainda mais engajamento dos profissionais da educação para valorização docente, na busca por seus direitos e pelo cumprimento do PCR e de formas democráticas de remoção de professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Me movo como educador,  
porque, primeiro, me movo como gente” (Paulo Freire)*

No Brasil, a profissão docente passou por longo processo histórico de desvalorização, e atualmente ainda enfrenta grandes desafios. Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) revelam que só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor, isso demonstra como a carreira docente é pouco atrativa no país, principalmente pelo baixo reconhecimento social e remuneração.

O PCR dos profissionais da educação é um dos instrumentos para essa valorização, pois interessa a todos os profissionais da educação e é um importante documento legal que protege e assegura ao servidor seus direitos enquanto funcionário público. Vemos com isso que é preciso cuidado na sua elaboração, pois será um norte para carreira docente.

A presente tese defendeu que as remoções irregulares prejudicam a valorização docente deixando abertura para que os professores concursados possam ser trocados de escola de acordo com os interesses particulares dos prefeitos. Enquanto no discurso afirma-se que essa remoção acontece a partir das necessidades da administração pública municipal; na prática, quando há mudanças de prefeito, ainda há, como comprovado pelas falas dos sujeitos da pesquisa, remoções abusivas e irregulares para localidades distantes ou para locais indesejados pelo servidor por motivos de perseguição político-partidária, trazendo prejuízos para valorização e autonomia docente. Os dados coletados nos seis municípios confirmam a tese e trazem evidências de irregularidades nas remoções e falta de critérios específicos descritos nos planos de carreira para evitar tais ações. É importante destacar que não é possível generalizar os resultados para todo o estado alagoano, visto que foram analisados apenas seis casos nesse estudo, mas, ainda assim, pode-se inferir que, uma vez que os municípios em tela são representativos de todas as mesorregiões que compõem o estado, a realidade possa ser semelhante.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que 1) nos seis municípios pesquisados, os PCR estão desatualizados ; 2) as formas de remoção identificadas e mais frequentes são a remoção por interesse do servidor, da necessidade do município e por interesse político-partidário; 3) dependendo do gestor municipal que esteja no cargo é possível se ter práticas mais ou menos democráticas com relação ao cumprimento do plano de carreira e remuneração; 4) a gestão democrática implantada no município e, realmente efetivada na prática, pode ser um elemento que contribua para diminuição das remoções irregulares, pois abre o espaço de debate e reivindicação por parte dos professores, 5) a continuidade das ações educacionais e a valorização docente são prejudicadas quando há remoções de professores movidas por interesse político-partidário; 6) apenas um município afirmou prestar assistência à saúde do professor que é removido e como também aplicar formulário no início do ano letivo para saber em que escola o professor desejaria ficar; 7) os professores deveriam ser lotados na escola e não na secretaria de educação; podendo haver também processo de concurso de remoção com critérios pré-definidos ou lotação nas escolas por ordem de classificação nos concursos; tanto os editais de concurso público, quanto os PCR dos profissionais da educação deveriam evidenciar com maior clareza essa questão e 8) o plano de carreira deveria ser disponibilizado *online* e, assim, os professores poderiam ter maior acesso e conhecimento sobre ele, deixando de ser lembrado apenas para fins de remuneração.

Os dados do mapeamento realizado demonstram que, em Alagoas, a situação dos PCR apresenta algumas contradições, uma vez que 80 (oitenta) municípios afirmaram ter o plano elaborado, 40 (quarenta) deles não estão atualizados e 58 (cinquenta e oito) afirmaram não disponibilizar o plano *online*. Há necessidade de atualização desses planos e, principalmente, efetivação prática dos mesmos. É preciso revisão dos planos com a participação de todos os envolvidos e escuta da comunidade e dos professores. É importante que nesse processo sigam a resolução CEB/CNE n. 2/2009, que apresenta orientações com princípios e aspectos a serem observados na elaboração dos planos de carreira. Dentre eles destacam-se: presença de regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática; e a avaliação de desempenho profissional, que deve ser objetiva, transparente por meios de princípios como a participação democrática dos próprios profissionais na

organização do processo de avaliação. Para que a secretaria de educação organize toda a carreira dos profissionais da educação é preciso que tenha elaborado o PCR. O que nota-se com a pesquisa realizada é que a maioria dos municípios alagoanos tem PCR; como a pesquisa teve um caráter quantitativo não é possível aferir como se deu a elaboração desses planos e se os mesmos refletem a realidade local ou se são efetivados na prática dos profissionais da educação.

Sobre as três formas de remoção identificadas e mais presentes nos seis municípios pesquisados pode-se refletir : 1) no caso da remoção por desejo do servidor ou da gestão escolar, o servidor ou gestor solicita à secretaria de educação sua remoção por motivos de proximidade de sua residência, conflitos acontecidos na escola, entre outros de foro particular; 2) necessidade da administração pública ,como carência das escolas por aumento do número de alunos ou por saída de algum professor; e 3) por interesse político-partidário, o gestor municipal escolhe sua equipe de trabalho de acordo com os que votaram ou não nele e faz as devidas alocações de acordo com esse critério.

Esta tese é, portanto, uma provocação à necessidade de profundas mudanças no *ethos* e na educação alagoana, entre as quais a atualização dos planos de carreira e de formas mais democráticas de remoção de professores podem se constituir como importantes contributos para valorização docente. Para isso é necessária, ainda, muita luta daqueles que trabalham na educação, é preciso união de forças para cobrar dos entes governamentais melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, pois como afirma Arroyo (2000, p. 29), precisamos “[...] conseguir que os outros acreditem no que somos”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. Análise da condição de ingresso e evolução na carreira docente nas redes do Paraná e municipal de Ensino de Curitiba. **Educação em foco**, Ano 13, n, 16, dezembro, 2010. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/97>. Acesso 15 jun de 2019.

ABREU, Diana Cristina de. **Ingresso e evolução na carreira docente na rede estadual do Paraná e Municipal de Curitiba**. In: CAMARGO, Rubens de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira. 1º edição, Curitiba, Ed.Appris, 2017.

ALAGOAS. **Lei n.º 6.196, de 26 de setembro de 2000**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do estado de alagoas e adota providências correlatas. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/downloads/uncategorised\\_files/lei\\_6196-00\\_-\\_estatuto\\_magista\\_rio.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/downloads/uncategorised_files/lei_6196-00_-_estatuto_magista_rio.pdf). Acesso 06 de junho de 2019.

ALVES, L. PADILHA, F. BATISTA, A. ÉRNICA, M. SILVA, H. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.122-145, dez. 2014

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação**, 8º ed. Editora Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em 27 jun 2019.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida. Condições de trabalho docente: uma análise na rede municipal de São Paulo. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 95 (239), Abr, 2014.

ARROYO, Miguel. González. **Mestre, Educador, Trabalhador: Organização do Trabalho e Profissionalização**. 1985. Tese (Professor titular) –Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. Parte terceira da 5. Ed. da obra. A cultura brasileira. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1976.

BALZANO, Sonia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo**. 2010. Disponível em:

<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998. 8 v.

BECKER, Howard S. **The career of the Chicago public school teacher**. American Journal of Sociology, v. 57, n. 5, p. 470-477, mar. 1952

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi, BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19. **Revista novos rumos sociológicos**, vol. 8, nº 14, 2020.

BOBBIO, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução Carmem C. Varriale (et. al.). 6ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2/2009** e Parecer CNE/CEB n. 9/2009. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 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, 2007.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Lei n. 6 , de 16 de julho de 1934**. Constituição 34 .Disponível em: ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em 20 maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12527 de 18 de novembro de 2011**. Lei da transparência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Diário Oficial da União, Seção I Nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017 .

BRASIL. **Lei nº 193, de 2016**. Programa escola sem partido. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996.

BRASIL. PALÁCIO DO PLANALTO. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

BRITO, Vera Lúcia de. O plano nacional de educação e o ingresso do magistério da educação básica. *In*: CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. (org.). **Valorização docente na educação básica: análise de planos de carreira**. Curitiba-PR: Editora Appris, 2017.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. esc. enferm.** USP vol.42 no.3 São Paulo Sept. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da Ldb/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

BURBULES, Nicholas; DENSMORE, Kathleen. Los limites de la profesionalizacion de la docência. **Educacion y sociedade**, Madrid, nº 11, 1992a.

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. Fundação editora da Unesp (FEU), 1999.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica: “Novo**  
Campinas: Alínea, 2008.

carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município  
CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação** (Bauru), 1998.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb repercussões da política de fundo no Pará. **Tese de doutorado**, 207 p. São Paulo, 2012.

CARVALHO, João Carlos de. Rotatividade dos professores na educação básica brasileira: caracterização, fatores associados e impactos sobre o resultado dos estudantes (2007-2016). **Tese de doutorado** / 202 p.- 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTIONI, Remi; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim; CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr. 2021.

CERQUEIRA, Castioni, Remi ;, Leandro de Borja Reis; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os



entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr. 2021.

COELHO, Ideu Nogueira. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

COSTA, Hermes Augusto. **O sindicalismo contemporâneo entre a tipologia e as formas de acção**. *Estud. sociol.*, Araraquara, v.16, n.31, p.447-474, 2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTO, Edvaldo Souza. COUTO, Edilece Souza. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.8, N.3, p. 200 - 217 ,2020.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas** / Tiago Leandro da Cruz Neto. – Recife, 2014.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Gestão Democrática da Educação: uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999-2004)**. Maceió: EDUFAL, 2013.

DAL ROSSO, Sadi (org.); PEREIRA, Maria Cristina Cardoso; ALMEIDA; Danusa Mendes. **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. São Paulo: Paralelo 15, 2011.

de São José dos Pinhais/PR. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

DIAS, Erica. PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid 19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.28 no.108 Rio de Janeiro Jul./Sept. 2020 Epub July 06, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Educação**. Brasília: v. 10, n. 18, p. 37-36, jan./jun. 2016.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 67-97 jul./dez. 2014.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto, 2009.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar Ferreira; ABREU, Mariza; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB,

Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

ENGUIITA, Mariano. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, nº 4, 1991.

ENS, R. T. et. al. Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 24-43, dez. 2013.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115/maio/ago. 2013.

Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FERREIRA JR, Amárico. BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006 .

FIGUEIREDO, Pedro Henrique Poli de. (2008). Princípio da Publicidade da Administração Pública. **Revista do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 24, n. 40, 2008.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. In: Reunião anual da Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação, 29, 2016, Caxambu. Anais, 2006.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT-2092--Int.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Edições Olho d'água, São Paulo, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da escola**. Brasília: v. 8, n. 15, p. 427-446, jul/dez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87 - 100. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8ZDG4hi54IEZ05HQWdzUmViekE/view>>. Acesso em: 15 out. 2018.

**FUNDEB: em nome de um consenso que promova o direito à educação. 2019**. Disponível em: [http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/06/NotaTecnica-PorUmConsensoNoFundeb\\_final.pdf](http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/06/NotaTecnica-PorUmConsensoNoFundeb_final.pdf) Acesso: 20 jun 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cad. Pesqui.** vol.42 no.145 São Paulo Jan./Apr. 2012.

GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente. Avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOETTERT, Jones Dari. **Introdução à história do movimento sindical**. 3ª ed. 1ª reimp. -- Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho, NUNES, Célia Maria Fernandes, PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GROCHOSKA, Márcia. A. Políticas educacionais e a valorização do professor: GUTIERRES, D. V. G. et al. **Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas**. 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUIQUHcJA/edit?pli=1>. Acesso em: 25 jun. 2019.

HAGUETTE, André. **Educação: bico, vocação ou profissão?** Educação & sociedade, nº 38, 1991.

HIPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. Campinas: **Cad. Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517-534, set-dez, 2015. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000400035&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000400035&lng=pt&nrm=iso)> Acesso 02jan2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Papirus Editora, 1997

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Censo Escolar 2020**. Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso 26 jan 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017**. <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso 26 jan 2020.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real**. vol.39 n..4 Porto Alegre Oct./Dec. 2014.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. Porto Alegre: **Educ. Real**, v. 39, n. 4, Out./Dez,2014.

- KASMIRSKI, Paula Reis. Mobilidade de professores na rede estadual paulista. 2012. **Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica)**–Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- KAZTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj, Ippes, 2008.
- KONKEL, Eliane Nilsen. CARDOSO. HOFF, Maria Angélica Sandino. A condição social e educacional das mulheres no Brasil Colonial e Imperial. **Roteiro**, Unesco, v. 30, n. 1, p. 35-60, jan./jun. 2005.
- LENIN, Vladimir I. U. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo: Global, 1989.
- LOURO, G. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das mulheres no Brasil. 5. ed. São Paulo: UNESP/ Contexto, p. 443-481, 2001.
- LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set. 2004.
- LUZ, Valdemar P. da. **Dicionário jurídico**. Editora Manole, 2 ed. 2019.
- MACIEL, Lizete Shiuze. NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, 2006. magistério público. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 351 p. 2006.
- MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.
- MARTINS, P. F. de M. Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público. 2011. 351 f. **Tese Doutorado em Ciências Humanas** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: nova cultural. vol. II. 1985.
- MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.
- MELEIRO, A.M.A. da S. O stress do professor. In: LIPP M. (org.). **O stress do professor**, Campinas: Papirus, 2002.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas/SP: Unicamp/FE, 2001.
- MESQUITA, Z. **Evangelizar e Civilizar** – Cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba: UNIMEP, p.57, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **anais seminário da redetrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 2006,: UFRJ, 2006.

Disponível em:

<[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/as\\_transformacoes\\_comtemp.doc](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.doc)> Acesso em: 7 ago 2020.

MONLEVADE, J.A.C. **Pagar bem os profissionais da EB: construindo o sim e o como.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 85-105, jan./jun. 2016.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública.** 2000. [315] f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTARROYOS, Heraldo Elias de Moura. Programa de pesquisa da politicagem: idéias, princípios, regras, critérios e aplicações. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia** Faculdade Católica de Pouso Alegre Volume 04 - Número 09 - Ano 2012

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **Holos**, ano 33, v. 08, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a história da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII- XX siècle).** Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Claudio Pinto. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, abr. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Monitoramento das metas do PNE em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. **Martha Watts: Um olhar sobre o Brasil.** Piracicaba. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito – Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020

OLIVEIRA, Dalila Andrade, **O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p 27-40, outubro/novembro/dezembro, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: v. 8, n. 15, 447-461, jul/dez, 2014.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004
- OZGA, Jenny e LAWN, Martin. **Processo de trabalho do ensino**. Teoria & Educação, Porto Alegre, RS, n.4, p.140-157, 1991.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.
- PEREIRA, Hortência Pessoa. SANTOS, Fabio Viana. MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim conjuntura**, ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020.
- PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes . **Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016.
- PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação PNE 2014-2024. Campinas: **Cad. Cedes**, vol. 35, n. 97, sept/dec, 2015.
- PLATT NETO, Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; ROLIM ENSSLIN, SANDRA; Ensslin, Leonardo Publicidade e Transparência das Contas Públicas: obrigatoriedade e abrangência desses princípios na administração pública brasileira. **Contabilidade Vista & Revista**, vol. 18, núm. 1, enero-marzo, 2007.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PRADO, Mauricio Almeida. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- RAMOS, Géssica Priscila. FUNDEF versus FUNDEB: uma análise inicial sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente. Araraquara, SP: **Rev. Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 1, p. 122-132, 2009.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação** escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. n.4, pp.15-30, 1993.
- RODRÍGEZ, Victoria Margarita; SIMÕES, Caroline Hardoim; SEVERINO, Jorismary Lescano. **Plano de Carreira do Magistério de Campo Grande e de Mato Grosso**

**do Sul.** In: CAMARGO, Rubens de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira. 1º edição, Curitiba, Ed.Appris, 2017.

RODRIGUES, LM. **Trabalhadores, sindicatos e industrialização [online].** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

ROLLEMBERG, B.L.O; SANTOS, M.G.; LIMA, E.P. A Educação do século XX no Brasil. **Cadernos de Graduação** - Ciências Humanas e Sociais | Aracaju | v. 1 | n.14| p. 183-190 | out. 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.**Ed. Almeidina, Coimbra, 2020.

SANTOS, Cássio M. dos. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, nº 4, ago/dez, 1998.

SANTOS, Elzanir dos, LIMA, Edsute de Souza. SOUZA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia .**Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SANTOS, Isabela Macena dos. Da indicação à eleição de gestores escolares em municípios alagoanos: ares de rupturas ou de permanências? **Dissertação de mestrado**, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação-UFAL, 126 f, Maceió-AL, 2016.

SANTOS, Isabela Macena dos; GOMES, Eva Paulina, PRADO, Edna Cristina do, E. C. . (2021). NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA: a crescente indicação política de gestores escolares em Alagoas . **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-

SÃO PAULO. **Decreto nº 49.796, de 22/07/2008.**Regulamenta os concursos de remoção. Diário Oficial da Cidade de São Paulo: Poder Executivo. São Paulo, SP, 2008.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação), 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1982.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, E.O; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda.**Política Educacional** . 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SILVA, Jadilson Lourenço da. A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino. 95 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TAFFAREL, C.N.Z. NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Política e administração de pessoal docente (um estudo sobre a secretaria de educação do Estado de São Paulo). **Dissertação de mestrado**, Faculdade de Educação – USP, 1988.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. **Direito à liberdade de cátedra**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo

TORRECILLA, Javier Murillo. **Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa**. In: O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: Consed, Unesco, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KASMIRSKI, Paula Reis. Mobilidade de professores na rede estadual paulista. **Dissertação de mestrado**, USP, São Paulo, 2012.

UNESCO (1966). "**Recomendación relativa a la situación del personal docente**", recuperado en diciembre de 2005. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/ceart/teachs.pdf>. Acesso em: 20 jun 2019.

VERÇOSA, Elcio Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: História, Histórias**. 4ª ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço da construção da profissão docente**. Tese de Doutorado. UFRN, Natal, 2009.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização dos profissionais: carreiras e salários. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: v. 8, n. 15, 409-426, jul/dez, 2014.

VILLA, Fernando Gil. HEI trabajo docente: especialización, burocratización y descalificación" - **Cadernos de Educação**, Il.~, UFPelotas, 1997.



VILLALTA, Luís Carlos. **A Educação na Colônia e os Jesuítas**: discutindo alguns mitos. In: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (Org.). *À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, p. 171-184, 2002.

WARDE, Mirian Jorge e ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educ. rev.** vol.34 no.70 Curitiba jul./ago. 2018. Disponível em<

WARDE, Mirian Jorge. **A formação do magistério e outras questões**. In: MELLO, Guiomar N. at al. *Educação e transição democrática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, pp. 73-91, 1986.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

YANNOULAS, S. *Educar: Educar: Educar: Educar: Educar: ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

## ANEXO

## PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PLANOS DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALAGOAS: QUESTÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

**Pesquisador:** Isabela Macena dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 06342818.5.0000.5013

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.343.556

**Apresentação do Projeto:**

**Desenho:**

Projeto de Pesquisa de doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, apresentado ao Comitê de Ética para fins de autorização na coleta de dados junto ao público-alvo de 12 sujeitos. A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa com aplicação de entrevistas semiestruturadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Mapear a existência de planos de carreira do magistério nos 102 municípios alagoanos; Analisar se os planos de carreira do magistério de 6 municípios alagoanos apresentam um perfil democrático.

**Objetivo Secundário:**

Quantificar a existência de planos de carreira do magistério na rede pública municipal de ensino

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.343.556

de Alagoas; Identificar as características dos processos de avaliação, progressão na carreira docente e remoção nos planos de carreira de seis municípios alagoanos;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Como afirma a (Resolução CNS nº 510/16) "Toda a pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco" e estes riscos devem estar claros para os sujeitos pesquisados. Durante a entrevista pode ser que os participantes da pesquisa fiquem tímidos ou tenham lembranças de fatos que ocorreram na gestão municipal que lhes tragam alguma emoção. Todavia, para evitar esses riscos mínimos, antes da aplicação da pesquisa serão prestadas informações em linguagem clara e acessível, garantindo aos sujeitos através do TCLE a segurança dos indivíduos, incluindo as medidas de proteção à confidencialidade e à liberdade do participante da pesquisa de recusar em participar. Adequação dos momentos, condição e local apropriado para o desenvolvimento do estudo garantindo a privacidade da identidade e imagem do sujeito também será considerada. Para que os sujeitos fiquem mais à vontade na etapa de entrevista. Benefícios: Um estudo qualitativo sobre os planos de carreira do magistério é algo pioneiro no sentido de produção científica na área; por isso os sujeitos que participarem da pesquisa estarão contribuindo para produção de conhecimento científico específico sobre a realidade da educação de Alagoas.

A pesquisa pode beneficiar os sujeitos envolvidos ao permitir que possam compreender como alguns desses planos foram elaborados e a existência deles nos 102 municípios do Estado o que permitirá a abertura da discussão e novos estudos que reforcem a necessidade da elaboração dos planos de carreira do magistério de forma democrática desvinculado das práticas clientelísticas e autoritárias que possam advim de algum gestor municipal. Enfim, os benefícios compreendem desde colaborar com a produção do conhecimento sobre a educação alagoana como também abrir espaço para discussão sobre o problema e para que soluções possam ser pensadas em prol da melhoria da qualidade da educação do Estado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Protocolo com respostas a pendências.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.343.556

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos examinados para este parecer:

Projeto;

Informações básicas;

Folha de Rosto;

CArta-resposta.

**Recomendações:**

O documento "U.PDF", no seu conteúdo intitulado "Carta-resposta", encontra-se ilegível, leitura comprometida. Solicitamos torna-lo em condições de leitura.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora respondeu às pendências apontadas. O protocolo se encontra de conformidade com as determinações das reoluções 466/2012 e 510/2016. Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S<sup>a</sup>. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900

UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.343.556

protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1006992.pdf	15/04/2019 21:45:09		Aceito
Outros	u.pdf	15/04/2019 21:44:33	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Outros	dddddddddd.docx	02/04/2019 21:14:01	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cva.pdf	02/04/2019 21:12:34	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	avc.pdf	02/04/2019 21:12:05	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	dddddddddd.pdf	02/04/2019 20:41:19	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOdoutorado.pdf	08/01/2019 10:15:01	Isabela Macena dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/01/2019 10:14:44	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	tt.pdf	08/01/2019 10:13:18	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	s.pdf	08/01/2019 10:11:30	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e	d.pdf	08/01/2019 10:11:14	Isabela Macena dos Santos	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Página 04 de 05

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.343.556

Infraestrutura	d.pdf	08/01/2019 10:11:14	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	t.pdf	08/01/2019 10:10:46	Isabela Macena dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	fr.pdf	03/05/2018 10:30:04	Isabela Macena dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 23 de Maio de 2019

---

**Assinado por:**  
**Luciana Santana**  
 (Coordenador(a))

## APÊNDICES

### Modelo de Quadro de análise dos dados

Entrevistados Município Maracatu	Secretário de Educação	Presidente do SINTEAL
<p><b>Falas significativas sobre a categoria Remoção de professores</b></p>	<p>“Quando termina o ano letivo a gente distribui alguns formulários para se caso o professor deseje ser removido para algum outro espaço e caso queira mudar de local ele aponte duas opções de locais e horário”. (Técnico secretaria de Educação Maracatu)</p> <p>“A remoção vai do desejo do professor e da vacância do local desejado , fora isso existe algumas remoções também quando tem questões de adaptação do professor”. (Técnico secretaria de Educação Município Maracatu)</p>	<p>“Na remoção na verdade o PCC nosso cita muito pouco esse aspecto , existe apenas um artigo que ele diz que essa remoção não pode ser algo arbitrário , ou seja, não se pode chegar sem motivo e remover um servidor , então geralmente a remoção ocorre às vezes ou a pedido do servidor ou quando existe uma necessidade da secretaria em fazer esse tipo de mudança ou quando se passa pela provocação do conselho escolar.” (Presidente do Sinteal do município Maracatu)</p> <p>“ Nas escolas de educação infantil que não tem a gestão democrática já ocorreu de professor ser removido por questões políticas , creio que esse ano tivemos cerca de 9 casos que a gente teve que atuar, não tanto na lotação , mas no meio</p>

	<p>“Como a gente trabalha num município muito grande a gente nem consegue mensurar quem está de um lado político ou de outro, por isso que não acontece o tipo de perseguição política de um professor ser colocado em uma escola distante porque não votou em determinado candidato, as remoções que acontecem ou são porque o professor quis ou por desempenho, somente”. (Técnico secretaria de Educação município Maracatu)</p> <p>“Se um professor for removido por alguma questão de problema em sala de aula , tentamos ver a melhor forma de resolver a questão e cuidamos também do professor , temos o núcleo de</p>	<p>do ano mesmo”. (Presidente do Sinteal do município Maracatu)</p> <p>“Tivemos agora recentemente duas professoras , inclusive são duas irmãs , mas elas foram transferidas da unidade onde trabalhavam onze anos na mesma unidade, e a gestora que chegou a 6 meses apresentou um</p>
--	--	---



	<p>qualidade de vida do servidor no município e nós o encaminhamos para lá onde tem psicólogo, assistentes etc”. (Técnico secretaria de Educação município Maracatu)</p>	<p>parecer, e o que nós achamos interessante é que no parecer não citava nada quando a questão do trabalho delas, muito pelo contrário ela iniciava o parecer dizendo que elas eram excelentes profissionais, mas ela alegou a questão de falta de hierarquia afirmando que elas tinham iniciativas que não estavam de acordo com a condução dela como gestora. Isso acabou gerando muito atrito e a gente entrou em uma situação de discussão na secretaria, mas aí veio a atuação do conselho que nos enfraqueceu bastante, porque o conselho ele quase por unanimidade indicou pela saída das professoras, só que o que a gente observa que as duas servidoras tinham onze anos na escola, são concursadas e a gestora apenas a 6 meses, então a gente percebe que existiu atuação política naquele conselho pra seduzir, então elas saíram dessa unidade que era uma unidade da zona rural e foram colocadas</p>
--	--	--

		em uma de zona urbana, contra a vontade delas porque elas já tinham um vínculo com a comunidade e inclusive isso está gerando para gente um processo judicial contra a remoção". (Presidente do Sinteal do município Maracatu)
<b>Unidades de registro</b>	Remoções por necessidades da secretaria Remoção por desejo do professor Remoções por desempenho do professor Remoções sem interferência político partidária	Falta de clareza no PCR sobre os critérios de remoção Remoção por desejo do professor Remoção pelo Conselho Escolar
<b>Unidades de registro</b>	Remoções com assistência à saúde do professor	Remoção por necessidades da secretaria Remoções com interferência político partidária

<b>Inferências e interpretação</b>	<p>O técnico da secretaria apresenta dados de como se organiza a remoção na cidade, mostrando que há alguns mecanismos utilizados na remoção de professores como : formulário de remoção, atendimento à saúde emocional de professores removidos. No entanto, afirma que não há nenhum tipo de remoção por questões político partidárias. Já o presidente do Sinteal relata que as remoções são feitas na maioria das vezes por necessidades da secretaria ou a pedido do servidor, mas acrescenta que ainda há remoções por questões políticas partidárias principalmente nas escolas que não tem GD no município , inclusive ele relata com detalhes esse aspecto.</p> <p>O presidente do Sinteal também relata que o PCR não detalha como deve ser feita a remoção dos professores. Isso demonstra a necessidade de se ter maior clareza nesses PCR relativos a remoção evitando que os professores fiquem desprotegidos em momentos como esse.</p> <p>Segundo Abreu (2008) quando não há uma clareza nos planos de carreira do magistério sobre os processos de avaliação, progressão na carreira docente e remoção pode-se promover um desestímulo entre aqueles professores que, conforme os critérios estabelecidos, não alcançarem o benefício, provocando, inclusive, uma diminuição no seu engajamento institucional.</p> <p>Já no princípio XII do artigo 4º da resolução CEB/CNE n. 2/2009 referente a movimentação de professores há a seguinte determinação “XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da</p>
------------------------------------	--



## MODELO DE QUESTIONÁRIO MAPEAMENTO DO PCR EM ALAGOAS

APLICADO COM TODOS OS PRESIDENTES REGIONAIS DO SINTEAL DE ALAGOAS  
FORMAÇÃO:

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO:

### 1) HÁ QUANTOS ANOS FOI ELABORADO O PLANO DE CARGOS E CARREIRA DE SEU MUNICÍPIO?

HÁ MAIS DE 10 ANOS  HÁ MAIS DE 5 ANOS  HÁ 2 ANOS

RECENTEMENTE

NUNCA FOI ELABORADO

OUTROS: \_\_\_\_

### 2) EM CASO DE TER RESPONDIDO NA PERGUNTA ANTERIOR `NUNCA FOI ELABORADO` QUAL SERIA O MOTIVO DESSA NÃO ELABORAÇÃO?

FALTA DE TEMPO  DESINTERESSE

FALTA DE TÉCNICOS CAPACITADOS  ESTÁ SENDO ELABORADO

OUTROS: \_\_\_\_

### 3) APÓS A ELABORAÇÃO ESSE PLANO DE CARREIRA ELE JÁ FOI REVISADO?

SIM

NÃO

### 4) CASO TENHA MARCADO `NÃO` NA PERGUNTA ANTERIOR, O QUE LEVOU A ESSA NÃO REVISÃO?

FALTA DE TEMPO  DESINTERESSE

FALTA DE TÉCNICOS CAPACITADOS  ESTÁ SENDO REVISADO

OUTROS: \_\_\_\_

### 5) O PLANO DE CARGOS E CARREIRA DE SEU MUNICÍPIO É DISPONIBILIZADO ONLINE?

SIM

NÃO



## **ROTEIRO ENTREVISTA COM OS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E COM OS PRESIDENTES REGIONAIS DO SINTEAL**

**FORMAÇÃO:**

**TEMPO NO CARGO:**

- 1) COMO FOI ELABORADO O PCR EM SEU MUNICÍPIO? EM QUE ANO?**
- 2) QUAIS AS DIFICULDADES PARA ELABORAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DO PCR?**
- 3) COMO ACONTECE A EFETIVAÇÃO DESSE PLANO RELATIVO A PROGRESSÃO DE CARREIRA?**
- 4) NA PRÁTICA COMO ACONTECE A EFETIVAÇÃO DESSE PLANO COM RELAÇÃO A REMOÇÃO DE PROFESSORES?**
- 5) COM RELAÇÃO A PROMOÇÃO DE PROFESSORES COMO OCORRE ESSA PRÁTICA?**
- 6) COMO É A RELAÇÃO ENTRE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SINDICATO DOS PROFESSORES?**
- 7) O PLANO DE CARREIRA ESTÁ CONTRIBUINDO NESSE MUNICÍPIO PARA VALORIZAÇÃO DOCENTE?**
- 8) OS PROFESSORES TÊM LIBERDADE DE ENSINAR NO MUNICÍPIO?**
- 9) PARA VOCÊ O QUE É UM PLANO DE CARREIRA?**