



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

**DENIELSON MOURA FERREIRA**

**MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO ESTADUAL  
DO PARÁ: 1986 - 2010**

BELÉM - PARÁ  
2016

**DENIELSON MOURA FERREIRA**

**MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO ESTADUAL  
DO PARÁ: 1986 - 2010**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

**BELÉM - PARÁ  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Ferreira, Denielson Moura, 1976-

Mudanças e permanências na carreira do magistério estadual do Pará : 1986-2010 / Denielson Moura Ferreira. - 2016.

Orientadora: Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Salários - Professores - Pará. 2. Professores - Condições econômicas - Pará. 3. Professores - Estatuto legal, leis, etc. - Pará. 4. Educação - Servidores públicos - Vencimentos, bonificações, etc. - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 331.28137

---

**DENIELSON MOURA FERREIRA**

**MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO ESTADUAL  
DO PARÁ: 1986 - 2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Maria Gemaque - Examinadora**  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Aparecida Jacomini - Examinadora Externa**  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - SP

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Jacob Chaves - Suplente**  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

**Prof. Dr. Marcos Bassi - Suplente Externo**  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Belém - Pará  
2016

À minha mãe!

Que sozinha me criou  
Para meu próprio caminho trilhar  
Que tudo me ensinou  
Muita garra para lutar  
Integridade e muito amor a ela devo (...)  
Tudo o que eu ganhar e conquistar (...)  
Pois sei que, em tudo que faço e que farei...  
“Terei sempre o seu carinho, a sua mão  
E tudo será fruto desse corajoso e enorme coração”  
[...]

Trecho da Música “Trem da Minha Vida” - Jorge Vercillo  
(CD “Trem da Minha Vida - ao vivo”- 2009)

À memória de minha querida avó  
Raquel de Moura Ferreira!  
Que sempre me apoiou na minha vida estudantil.

A todos os profissionais da educação que lutam  
incansavelmente pela melhoria da qualidade da  
educação pública.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus pelo precioso dom da vida;

À minha mãe Iracenir (Irá), que mesmo diante das dificuldades nunca hesitou na educação de seus filhos, sempre lhes oferecendo o que podia de melhor, minha eterna gratidão.

À minha avó (*in memória*) Raquel, que durante sua vida sempre me apoiou em minhas decisões sobre a vida estudantil.

Agradeço também às minhas irmãs Valdete (Dete), Jane, Diene e Dielle, especialmente às duas últimas pelo companheirismo durante o período do mestrado e pelo compartilhamento das dificuldades e angústias durante o processo de construção deste trabalho.

Aos meus sobrinhos Suzane, Victor Rafael, Higor e Alana Sophia, que possam trilhar o caminho na árdua tarefa de estudar.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional que me proporcionou o ingresso e a conclusão do mestrado.

À professora Rosa Maria Farias dos Santos, diretora da Escola Estadual “Profª Antônia Rosa”, no município de São João da Ponta, diretora à época do meu ingresso no mestrado, pelo apoio e pela não hesitação em relação ao meu licenciamento.

À Secretaria Estadual de Educação - SEDUC -, pela liberação para dar continuidades aos meus estudos, sem a qual as dificuldades seriam maiores para o cumprimento das tarefas do curso.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará - SINTEPP -, em especial à Sílvia Letícia e ao Hamilton Corrêa pela disposição no fornecimento de dados e/ou informações para este trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED - da Universidade Federal do Pará - UFPA - pelo acolhimento.

Meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES -, pela concessão de bolsa que contribuiu satisfatoriamente para a execução desta dissertação e para a ampliação de meu aprendizado.

Agradeço a todos os meus professores da Educação Básica e da graduação, que certamente contribuíram para a realização do mestrado.

Ao Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação - GEFIN -, local que me acolheu e me proporcionou significativo aprendizado.

Aos colegas do GEFIN, em especial à Ana Paula pela parceria na produção de artigos e pelo compartilhamento das angústias.

Aos colegas do mestrado da turma 2014 e aos da disciplina “Seminário de Pesquisa” da turma 2015, pelo companheirismo, pela troca de conhecimentos e de experiências e pelo apoio nos momentos de dificuldades durante o processo de construção desta dissertação.

Aos professores do mestrado acadêmico em “Políticas Públicas Educacionais”, Professores Doutores Vera Jacob, Ney Cristina, Olgaíses Maués, Gilmar Pereira, Marilena Loureiro, Rosana Gemaque e Benedito Ferreira pelos conhecimentos compartilhados que têm contribuído para o meu crescimento pessoal e intelectual, minha gratidão.

Agradeço em especial à minha orientadora, professora Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez, pela paciência, compreensão, compromisso e pelo exemplo de pessoa e de profissional comprometido com a melhoria da qualidade da educação pública e com a construção de um mundo melhor para todos.

Aos membros da Banca Examinadora, professoras Dr<sup>a</sup> Rosana Gemaque (UFPA) e Márcia Aparecida Jacomini (UNIFESP - SP) pelas importantes contribuições para a conclusão deste trabalho.

Meus agradecimentos também a todas as pessoas que direta ou indiretamente incentivaram e contribuíram para a realização do mestrado, com um simples gesto ou uma palavra de apoio.

E finalmente, a todos aqueles que combatem as injustiças, lutam e organizam a resistência na perspectiva da construção de um mundo mais humano e mais justo para todos.

## RESUMO

Este estudo analisa a carreira do magistério público do Estado do Pará na perspectiva de verificar as mudanças e as permanências a partir da Lei 7.442/2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010. A concepção de carreira adotada baseia-se na ideia de que o desenvolvimento da trajetória profissional docente deve ser acompanhado da consequente melhoria remuneratória em função de fatores como tempo, formação inicial e continuada e desempenho. Por meio de pesquisa documental tendo como fontes especialmente a Lei nº 5.351/1986 que aprovou o Estatuto do Magistério e a Lei 7.442/2010 que aprovou o PCCR/2010, analisaram-se as mudanças e as permanências na carreira docente a partir de cinco eixos: estrutura dos cargos; formas de admissão/ingresso na carreira; jornada de trabalho; critérios de progressão/evolução na carreira; vencimento e composição da remuneração. Com o PCCR a carreira passou a se estruturar em quatro classes (I a IV), correspondendo à formação de nível superior, especialização, mestrado e doutorado, extinguindo-se cargos anteriores. As formas de ingresso na carreira foram mantidas, mas alteradas as exigências. A jornada de trabalho teve sua composição alterada pela elevação do percentual destinado à hora atividade de 20% para 25%. A movimentação na carreira em forma de progressão horizontal e vertical foi mantida, mas alteraram-se os critérios para a progressão horizontal e os percentuais de acréscimo salarial, introduzindo-se como condicionalidade à evolução na carreira as condições orçamentárias do Estado. No que se refere ao vencimento e à composição da remuneração foi definido 30% a mais de gratificação para os professores que atuam na Educação Especial e criadas gratificações aos professores que atuam na Superintendência do Sistema Penal - SUSIPE - e Fundação da Criança e do Adolescente - FUNCAP - e no Sistema Modular de Ensino - SOME. As mudanças e permanências verificadas após o PCCR/2010 retratam a correlação de forças do momento histórico, permeada pela luta dos trabalhadores da educação junto ao governo estadual e, portanto, como qualquer processo político, apresentam resultados parciais para a valorização dos profissionais do ensino estadual do Pará.

**PALAVRAS-CHAVE:** Carreira do Magistério, Estatuto do Magistério Público do Pará, Valorização do Professor, Plano de Carreira do Magistério Público.

## ABSTRACT

This study analyses the career of the public school body of Pará in the perspective of examining the changes and continuities from Law 7.442/2010, which provides for PCCR/2010 (Offices, Career and Remuneration Plan). It was assumed a definition of career based on the idea that a teacher's professional trajectory must be followed by an improvement in pay based on factors like time, performance and initial and continuing formation. Through file research using sources like Law 5.351/1986, which approved the School Body Statute; and Law 7.442/2010, which approved PCCR/2010; were analyzed the changes and continuities of the teachers' career through 5 axis: office structure, job admission ways, working hours, job progression criteria and pay. With PCCR career is structured in four classes (I through IV), corresponding to formation of higher education, specialization, master and doctorate, with previous positions extinct. Ways of job admittance were kept, but their requirements changed. The working hours changed in composition through the raise of the time-activity percentage from 20% to 25%. Career movement through horizontal and vertical progress was kept, but the criteria of horizontal progress and the salary increase percentage were changed, introducing the budgetary situation of the State as condition to career evolution. As for pay, it was defined a 30% raise for teachers who worked on Special Education, plus the creation of rewards for teachers working on SUSIPE (Superintendence of Criminal Justice System), FUNCAP (Children and Adolescents Institute) and SOME (Modular Education System). The changes and continuities observed after PCCR/2010 portrait the interconnection of powers in the historic moment, permeated in fights of education workers and the government; and, like any political process, it shows partial results to the evaluation of education professionals of Pará.

**Keywords:** School Body Career, Pará's Public School Body Statute, Teachers Evaluation, Career Plan of the Public School Body.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b>	Valor do PSPN proposto pela CNTE e valor reajustado pelo MEC (2008- 2015)	78
<b>TABELA 2:</b>	BRASIL: Número e Percentuais de Professores com formação de Nível superior (2010-2014)	83
<b>TABELA 3:</b>	PARÁ: Mesorregiões, número de municípios e da população e a participação sobre a população do Estado (2014)	89
<b>TABELA 4:</b>	PIB e PIB <i>per capita</i> do Brasil e do estado do Pará (2002 - 2012)	91
<b>TABELA 5:</b>	PARÁ: Indicadores Sociais (2002 - 2012)	92
<b>TABELA 6:</b>	REGIÃO NORTE: Matrícula da Educação Básica por Etapa de Ensino Básico (2014)	94
<b>TABELA 7:</b>	REGIÃO NORTE: Matrícula da Educação Básica por Dependência Administrativa (2014)	95
<b>TABELA 8:</b>	REGIÃO NORTE: Matrícula da Educação Básica por Modalidades de Ensino (2014)	96
<b>TABELA 9:</b>	PARÁ: Dados Orçamentários (2007 - 2014)	96
<b>TABELA 10:</b>	PARÁ: Receita Total da Função Educação (2007 - 2014)	97
<b>TABELA 11:</b>	PARÁ: Despesas da Educação por Subfunção em R\$ (2007 - 2014)	99
<b>TABELA 12:</b>	PARÁ: Receitas de Recursos do FUNDEB em R\$ (2007 - 2014)	100
<b>TABELA 13:</b>	PARÁ: Despesas/Aplicação dos Recursos do FUNDEB (2007 - 2014)	101
<b>TABELA 14:</b>	PARÁ: Evolução das Matrículas da Educação Básica por Etapa (2007 - 2014)	107
<b>TABELA 15:</b>	PARÁ: Evolução das Matrículas da Educação Básica por Dependência Administrativa (2007 - 2014)	108
<b>TABELA 16:</b>	PARÁ: Evolução da Matrículas da Educação Básica por Modalidades de Ensino (2007 - 2014)	108
<b>TABELA 17:</b>	PARÁ: Número de Escolas da Educação Básica (2007 - 2014)	109
<b>TABELA 18:</b>	PARÁ: Total de Professores da Educação Básica por Níveis de Formação (2007 - 2014)	110
<b>TABELA 19:</b>	PARÁ: Total de Professores da Educação Básica por Dependência Administrativa (2007 - 2014)	112

<b>TABELA 20:</b> PARÁ: Evolução das Matrículas da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, por Etapa (2007 - 2014)	112
<b>TABELA 21:</b> IDEB da Rede Estadual de Ensino do Pará e do Brasil (2007 - 2015)	113

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b>	Mapa do Estado do Pará	88
<b>FIGURA 2:</b>	Manifestação dos Professores em Greve - Maio/2010	132
<b>FIGURA 3:</b>	Professores sendo agredidos durante movimento grevista - Junho/ 2010	140
<b>FIGURA 4:</b>	Professores em greve pelo não-pagamento do Piso Salarial e pela retirada das aulas suplementares - Junho/2015	159

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b>	Organograma da SEDUC - 2014	104
<b>QUADRO 2:</b>	Diretrizes e Objetivos/Metas do Plano Estadual de Educação - PEE para a Valorização dos Trabalhadores em Educação	123
<b>QUADRO 3:</b>	Vencimentos iniciais a partir do Nível A, da Classe I - professor com 20 horas	139
<b>QUADRO 4:</b>	Estrutura dos Cargos no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010	149
<b>QUADRO 5:</b>	Quadro Suplementar do Magistério (QSM) do Estado do Pará	151
<b>QUADRO 6:</b>	Formas de Admissão/Ingresso na Carreira, no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010	151
<b>QUADRO 7:</b>	Jornada de Trabalho no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010	155
<b>QUADRO 8:</b>	Critérios de Progressão Horizontal na Carreira do Magistério Público no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010	162
<b>QUADRO 9:</b>	Critérios de Progressão Vertical na Carreira do Magistério Público no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010	167
<b>QUADRO 10:</b>	Vencimento e Composição da Remuneração dos Professores no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010	171

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade.
ALEPA	Assembleia Legislativa do Estado do Pará.
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização.
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
APEPA	Associação dos Professores do Estado do Pará.
ASCOM	Assessoria de Comunicação.
CAQ	Custo Aluno Qualidade.
CAQI	Custo Aluno Qualidade Inicial
CCJ	Comissões da Constituição e Justiça.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CENTUR	Fundação Cultural Tancredo Neves.
CF	Constituição Federal.
CFFO	Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária.
CIG	Centro Integrado de Governo.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação.
COSANPA	Companhia de Saneamento do Pará.
DEDIC	Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania.
DEINF	Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental.
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante.
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.
EC	Emenda Constitucional.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FEP	Fundação Educacional do Pará.
FEPEP	Federação Paraense dos Professores do Estado do Pará.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FUNCAP	Fundação da Criança e do Adolescente do Pará.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GED	Gratificação de Estímulo à Docência.
GEFIN	Grupo de Estudo em Gestão e Financiamento da Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICED	Instituto de Ciências da Educação.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IEP	Instituto de Educação de Pará.
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado.
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.

MPT	Ministério Público do Trabalho.
NASPE	Núcleo Assessor de Política Educacional.
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil.
OIT	Organização Internacional do Trabalho.
OS	Organizações Sociais.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto.
PL	Projeto de Lei.
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PRND	Programa Nacional de Desburocratização.
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira.
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional.
PT	Partido dos Trabalhadores.
Q.P.M.	Quadro Permanente do Magistério Público Estadual.
Q.S.M.	Quadro Suplementar do Magistério.
RJU	Regime Jurídico Único.
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino.
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão.
SALE	Secretaria Adjunta de Logística Escolar.
SEAD	Secretaria da Administração.
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação.
SEFA	Secretaria da Fazenda.
SEGOV	Secretaria de Governo
SEMOR	Secretaria da Modernização
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.
SEPOF	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças.
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará.
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino.
STF	Supremo Tribunal Federal.
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia.
SUSIPE	Superintendência do Sistema Penal.
TAC	Termo de Ajuste de Conduta.
UEPA	Universidade Estadual do Pará.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
URE <sub>s</sub>	Unidades Regionais de Educação.
USE <sub>s</sub>	Unidades SEDUC na Escola.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
Origem do Estudo.....	22
Problematização.....	25
Fundamentação Teórico-Metodológica.....	29
Procedimentos Metodológicos.....	33
Organização da Pesquisa.....	35
<b>CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE CARREIRA DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO E DE REDEFINIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO.....</b>	<b>38</b>
1.1 - A Crise do Capitalismo dos anos de 1970 e a Reforma do Estado Brasileiro da década de 1990.....	39
1.2 - O Plano de Reforma do Estado Brasileiro e suas implicações para a configuração do serviço público.....	51
1.3 - A Reforma do Estado Brasileiro e as Políticas de Carreira do Magistério Público.....	59
1.3.1- Políticas Educacionais, Valorização do Magistério e Carreira Docente a partir de 1990: o FUNDEF, o FUNDEB, as Diretrizes de Carreira, o PSPN e o PNE.....	62
<b>CAPÍTULO II: POLÍTICAS DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO ESTADO DO PARÁ.....</b>	<b>86</b>
2.1 - O Estado do Pará no contexto da Região Norte.....	86
2.1.1- Aspectos Históricos.....	86
2.1.2 - Localização e Aspectos Físicos. ....	87
2.1.3 - População e Divisão Administrativa.....	89
2.1.4 - Aspectos Econômicos.....	90
2.2 - Os recursos Públicos para a educação no Pará.....	96
2.3 - A Política Educacional da Rede Estadual de Ensino do Pará.....	102
2.3.1 - Organização e estrutura da Educação Básica Estadual do Pará.....	102
2.3.2 - Oferta e atendimento educacional da Educação Básica no Estado do Pará.....	107
2.4 - Política de Carreira do Magistério Público no Estado do Pará .....	116
2.4.1 - O Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/1986 e seu contexto histórico.....	116

2.4.2 - A Carreira do Magistério Público e o Plano Estadual de Educação - PEE/ 2010.....	119
2.4.3 - A Carreira Docente e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) - Lei nº 7.442/2010.....	126
2.4.3.1- O Processo de construção do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração..... PCCR/2010	126
2.4.3.2 - O PCCR proposto pelo Governo Estadual e a posição do Sindicato.....	132
2.4.3.3 - O processo de aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010.....	144

**CAPÍTULO III: A CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO  
PARÁ NO PCCR/2010 EM RELAÇÃO AO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO/1986:  
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....148**

3.1 - Estrutura dos Cargos.....	148
3.2 - Formas de Admissão/ingresso na carreira.....	151
3.3 - Jornada de Trabalho.....	154
3.4 - Formas de Progressão/evolução na carreira.....	162
3.5 - Vencimento e composição da Remuneração.....	170

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....179**

**REFERÊNCIAS.....184**

**ANEXOS.....198**

## INTRODUÇÃO

O tema da carreira e da valorização dos profissionais do magistério público remonta ao ano de 1932 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>1</sup>”. A partir da década de 1950, com o elevado crescimento de matrículas em decorrência da industrialização, para atender a demanda de alunos “os professores passaram a ser formados em massa, em curso de baixa qualidade, a perceber menores remunerações e a acumular jornadas de trabalho” (DUTRA JR, 2000, p. 64), o que contribuiu diretamente para a intensificação do processo de desvalorização dos profissionais do magistério.

Nos anos de 1970, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu em seu art. 36 que “em cada sistema de ensino deveria haver um estatuto para estruturar a carreira do magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos”, tendo em vista, garantir a valorização aos profissionais do magistério público. Segundo Monlevade (2000), mesmo se tratando de uma determinação legal, muitos sistemas de ensino não atenderam ao dispositivo da Lei.

Na década de 1980, o tema passou a constituir-se pauta das discussões acadêmicas e sindicais, tendo sua intensificação a partir dos anos de 1990, através da política de fundos para o financiamento da educação, representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF), criado em 1996; pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) instituído em 2007; e mais recentemente com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN, em 2008.

Com o intuito de construir uma educação pública de qualidade para todos, a partir da década de 1980, a defesa da valorização docente foi intensificada pelos movimentos de professores, o que resultou na aprovação do princípio constitucional do art. 206 da CF/1988, pelo qual a valorização do magistério público tem como pressuposto a elaboração de Plano de Carreira com o ingresso do profissional através de concurso público de provas e títulos, além de Piso Salarial Profissional Nacional, como forma de garantir a elevação dos padrões de remuneração dos docentes. Vale ressaltar, que antes dos anos de 1980, já havia a defesa da valorização dos professores por parte de entidades da classe (Monlevade, 2000).

---

<sup>1</sup> O objetivo do Manifesto era de uma educação voltada para todos, sem discriminação de classe social. Além disso, propunha equiparação dos mestres e professores em remuneração e trabalho. Anísio Teixeira foi um dos idealizadores do projeto.

Nesse processo de implementação de políticas de carreira dos profissionais da educação básica, a questão da des(valorização) docente precisa ser compreendida sob a ótica de suas determinações políticas e econômicas, ou seja, não pode ser estudada ou analisada dissociada do processo de expansão do capital, pois as políticas de valorização do magistério, como integrantes da política educacional são também uma das facetas da política social, que subordinada a uma determinada lógica, não pode ser compreendida de forma isolada e separada da política econômica, instaurada sob o modo de produção capitalista (GERMANO, 2005).

Para Rocha (2009), tanto na década de 1980 quanto nos anos de 1990, as lutas e conquistas dos educadores pela valorização foram acerca de melhorias salariais e pela implantação de Planos de Carreira como forma de melhorar a carreira e garantir a atratividade dessa profissão para as novas gerações, pois aspectos como a falta de professores e o abandono da carreira nos conduzem a inferir que as condições de trabalho docente<sup>2</sup> não são as mais atrativas, corroborando os estudos de Ferreira (2004), para os quais, os professores da educação básica se encontram em processo de desvalorização salarial e de desqualificação profissional.

Nessa perspectiva, Gatti (2010, p.142) considera que a não atratividade da carreira docente está relacionada às mudanças demandadas pelo mundo do trabalho. Para a autora,

As carreiras profissionais, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, vêm também se caracterizando pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego e de tipo de atividade e progressão linear vertical. Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, bem como representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade na escolha entre diferentes áreas de trabalho.

As mudanças no mundo do trabalho, responsáveis pelas novas exigências às carreiras profissionais, apresentam fatores que influenciam na atratividade e no momento de decisão em relação a qual profissão seguir. Nesse sentido, mediante Luz (2008), o valor dos vencimentos iniciais cada vez mais baixos, a continuidade da política de professores contratados, a jornada de trabalho dos professores cada vez mais intensa e a omissão por parte de governantes em assegurar os direitos dos trabalhadores da educação, mediante uma carreira que lhes garanta valorização, não pode considerar a carreira

---

<sup>2</sup> É atribuição fundamental do professor, que compreende atividades de planejar e ministrar aulas, orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola e se insere nas funções do magistério (docência e suporte pedagógico à docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) (DUTRA JR, 2000).

docente como atrativa, pois, o que se pode notar é um verdadeiro processo de desvalorização dos profissionais do magistério público.

Na perspectiva de discutir a valorização docente é preciso destacar a importância dos professores para a formação da cidadania, tanto nos aspectos sócio-político-culturais como no produtivo, pois “sem o trabalho dos professores da educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 138). Talvez, por essa atribuição da profissão do magistério que Ferreira e Hypólito (2010) caracterizam o trabalho docente como um trabalho diferenciado dos demais, por envolver alto grau de subjetividade e complexidade. O trabalho do professor é de grande relevância para a formação do homem e o alcance da cidadania, porém o reconhecimento social e a valorização da profissão docente parecem estar muito distantes pelo que tem sido materializado pelas políticas públicas educacionais.

Isso demanda uma discussão sobre a carreira dos profissionais da educação básica diferenciada das demais categorias de trabalhadores, considerando digna remuneração e condições de trabalho<sup>3</sup> para que o professor se sinta motivado a realizar um bom trabalho durante toda a sua carreira “para contribuir com a formação de outros cidadãos” (BOVERO, 2002, p. 120).

Sobre isso, Morduchowicz (2003) em seu estudo “Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes”, mostra que na maioria dos países da América Latina, como no Brasil, a Carreira Docente apresenta semelhanças em sua estrutura, principalmente no que diz respeito ao incentivo de desempenho que ainda é muito escasso, e o tempo de serviço vem sendo o fator de influência para a concessão de aumentos e promoções. No que diz respeito às remunerações, elas são compostas de um salário básico e vários adicionais.

A ausência de garantia em relação às melhorias salariais e de condições de trabalho pode causar um clima de insatisfação nos professores em relação à carreira, contribuindo para que esta seja cada vez menos atrativa e comprove o que Morduchowicz (2003, p.10) apresenta em sua análise, ao dizer que “são em número cada vez menor os cargos que permitem obter aumento salarial quase sempre que exclusivamente por tempo de serviço, e que a única via de mobilidade de seu pessoal é a saída para postos de gestão

---

<sup>3</sup> De acordo com Assunção (2003), Kuenzer e Caldas (2007), as condições de trabalho são identificadas com recursos humanos (todos os trabalhadores da escola), recursos físicos e materiais (equipamentos, materiais didáticos e de consumo), recursos financeiros e relações de emprego (contrato de trabalho, jornada, formação continuada, salário e estatuto profissional).

e direção”. Essa análise de Morduchowicz (2003) nos permite entender que a fuga de pessoal para os cargos superiores de gestão e direção se dá por melhorias salariais, uma vez que, no geral, a remuneração docente é baixa e a progressão que poderia ser um fator de melhoria salarial, na maioria dos casos analisados pelo autor, é basicamente por tempo de serviço.

A valorização dos profissionais da educação pública, segundo a LDB nº 9.394/96 em seu art. 67, deve ser garantida pelos sistemas de ensino por meio de Estatuto e Plano de Carreira para o Magistério Público, nos quais deverão estar assegurados o ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos; a formação profissional continuada com licenciamento remunerado; o piso salarial profissional; a progressão funcional; o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho.

Nessa perspectiva, a carreira do magistério público é referenciada tanto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF - Lei nº 9.424/1996 (que vigorou por um período de dez anos) como pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - Lei nº 11.494/2007. Trata-se de dois fundos financeiros que apresentam em comum, entre outros aspectos, a exigência de criação de Planos de Carreira e Remuneração para professores em todos os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, como forma de valorizar os profissionais da educação.

A carreira do magistério público foi preconizada também pelo Conselho Nacional de Educação - CNE - por meio da Câmara de Educação Básica - CEB - que instituiu a Resolução nº 03/1997. Esta Resolução fixou as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, buscando regulamentar o disposto no art. 67 da LDB/96.

Vale salientar, que tanto a carreira quanto a valorização do magistério público se tratam de determinações legais, e que até 2008 “não havia legislação nacional definidora de igualdade salarial para os profissionais da educação pública no Brasil” (VIEIRA, 2013, p. 113). Dessa forma, “cada ente federado, Estados, Distrito Federal e Municípios - reajustava o salário dos profissionais de acordo com sua legislação e suas regras” (idem).

Nesse sentido, como elemento de valorização dos profissionais do ensino público legalmente proposto desde a Constituição Federal de 1988 e fruto de um longo processo de lutas da categoria do ensino básico público, em 2008, o Piso Salarial

Profissional Nacional - PSPN foi instituído pela Lei 11.738/2008. Para Vieira (2013), a aprovação da Lei do Piso Salarial pode representar uma vitória para os docentes da educação básica. Porém, não podemos deixar de fazer o seguinte questionamento: até que ponto a Lei do PSPN pode ser considerada vitória para os docentes, uma vez que, o que a autora chama de igualdade salarial, refere-se à proposta de igualdade de vencimento e não de remuneração?

Tendo em vista que a carreira docente no Brasil é heterogênea, podemos observar em Planos de Carreira, variações nos valores do vencimento-base quando comparadas as dependências administrativas e a região de atuação do professor, mesmo com a aprovação da lei do Piso que trata do “valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixada a remuneração de início de carreira de um determinado profissional” (ABICALIL, 2008, p. 67). Logo, a tão almejada valorização pela igualdade salarial parece está bem distante de ser materializada. Neste sentido, concordamos com Pascholiano (2008, p.06) ao postular que “a situação financeira do professor é ponto nevrálgico do trabalho docente”.

Vieira (2013) enfatiza que mesmo diante da demora pela regulamentação da lei “não significa que o tema esteve sempre ausente do debate educacional” (p.113). Isso nos permite entender que a demora em transformar o Piso Salarial Profissional em lei específica pode ser explicada talvez pela falta de disposição política para o enfrentamento da questão no sentido de transformá-la em política pública.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) trouxe exigências que configuram a necessidade de novas diretrizes de Plano de Carreira do Magistério Público. Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2008, realizou várias audiências públicas<sup>4</sup>, cujo objetivo consistia em debater e elaborar diretrizes que pudessem subsidiar os entes federados na elaboração de seus Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em conformidade com o art. 6º da Lei do PSPN. Essas mesmas exigências já tinham sido demandadas pela Lei 9.424/96 - FUNDEF.

Em 28 de maio de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou a Resolução 02/2009 que fixou as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação

---

<sup>4</sup> Essas audiências contaram com a participação de entidades importantes como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de prefeitos e vereadores (GEMAQUE; PICANÇO; MENDES, 2010).

Básica Pública, considerando o que já havia sido estabelecido na CF/1988, na LDB/1996 e na Lei 11.494/2007, de que a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública pelos Estados e Municípios deveria contemplar os seguintes princípios: acesso, formação, progressão e avaliação de desempenho, de acordo com a Lei do Piso Salarial.

Com vistas a política de valorização dos profissionais da educação básica pública, o Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014-2024, estabeleceu em sua meta 18 que no prazo de 2 (dois) anos todos os sistemas de ensino assegurem a existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica pública.

No intuito de compreender as políticas de valorização docente no Estado do Pará, este estudo teve como objeto de análise a carreira do magistério público da educação básica do referido estado, na perspectiva de analisar as mudanças e as permanências na carreira dos professores a partir da aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR (Lei 7.442/2010).

### **Origem do Estudo**

A inquietação com a Carreira do Magistério Público do Pará iniciou-se em 2001, durante a graduação desenvolvida no curso<sup>5</sup> de “Formação de Professores”, da Universidade do Estado do Pará - UEPA, ofertado no Município de São João da Ponta<sup>6</sup>-PA. O contato com o tema me proporcionou um breve entendimento de que sem carreira não há valorização dos profissionais e sem valorização não se pode garantir melhoria da qualidade da educação. Como as contribuições do curso não foram suficientes para uma compreensão aprofundada sobre o tema, senti a necessidade de aprofundar os estudos com objetivo de conhecer o que de fato é uma carreira docente valorizada.

Em 2004, ao ingressar como professor da rede Municipal de Ensino de São João da Ponta - vivenciei diversas situações pertinentes ao que conhecemos como de desvalorização da profissão docente. Nos eventos que participávamos sobre política

---

<sup>5</sup> O curso resultou de um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Universidade do Estado do Pará - UEPA assinado naquele ano para oferecer formação de nível superior aos professores das redes municipal e estadual de ensino que ainda não possuíam esse nível de escolaridade como exigia a LDB nº 9.394/1996, mas atuavam na docência no município.

<sup>6</sup> O Município de São João da Ponta localiza-se no nordeste do Estado do Pará, a uma distância de aproximadamente 120 Km<sup>2</sup> da capital, Belém, possui uma área territorial de 195.918 m<sup>2</sup> e uma população estimada em 5.884 (cinco mil, oitocentos e oitenta e quatro habitantes) (IBGE, 2016).

educacional, principalmente naqueles promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), a carreira do magistério era muito discutida como instrumento de valorização dos profissionais da educação, mas para isso precisava estar estruturada em um documento legal que garantisse tal valorização e que fosse implementado.

No curso de Especialização em “Políticas de Gestão e Financiamento da Educação”, em 2009, na Universidade Federal do Pará (UFPA), tive a oportunidade de aprofundar o entendimento sobre carreira e valorização dos profissionais do magistério. Nesse período, os profissionais da educação básica da rede estadual de ensino, através do sindicato representante da categoria, se organizavam em defesa da elaboração e implantação de um Plano de Carreira, como estabeleciam as legislações federais vigentes.

O ano de 2010 foi marcado por muitas discussões e polêmicas a respeito do PCCR entre os representantes do SINTEPP e os do governo estadual, que ao apresentarem a proposta de PCCR aos membros do sindicato, tiveram que reelaborar o documento por ter sido rejeitado pelos sindicalistas por não apresentar as propostas defendidas pelos representantes da categoria nas mesas de negociação com o governo do Estado. Nesse processo, em julho de 2010, após nova apreciação do Plano pelos representantes dos professores, finalmente o PCCR foi aprovado.

Ao ingressar na carreira do magistério vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC/ PA), no cargo de Técnico em Educação<sup>7</sup> no final de 2010, período em que o PCCR já havia sido aprovado, tive a oportunidade de participar de inúmeros encontros de formação com professores, onde era possível perceber com frequência a insatisfação dos docentes com a carreira e o desejo por um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração que lhes garantisse valorização profissional e salarial.

O ano de 2011 foi de muita expectativa para os docentes da educação básica da rede estadual de ensino do Pará, por ter sido o ano do início da implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Por se tratar de um Plano novo, o PCCR gerou, além da expectativa, muitas dúvidas nos professores, dividindo opiniões entre eles. Para

---

<sup>7</sup> Com a Lei Estadual nº 7.442/2010 que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos professores da rede estadual de ensino do Estado do Pará, o cargo de Técnico em Educação passou a ser denominado de Especialista em Educação.

alguns, o PCCR representava melhorias e avanços por se tratar de um documento com novas exigências para a carreira; para outros, retrocessos porque a forma proposta para a política salarial não garantia ganhos à remuneração.

Ainda em 2011, ingressei como membro voluntário do projeto de pesquisa “*A Política de Financiamento da Educação Básica no Município de Barcarena: Implicações para a democratização educacional por meio da valorização dos profissionais do magistério*”, coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Dalva Valente Guimarães Gutierrez, do Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN), do Instituto de Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), o que ampliou meu interesse em conhecer de forma mais aprofundada como se constitui a Carreira do Magistério Público e se tal forma de constituição propicia a valorização docente.

Nesse trânsito pelas atribuições do cargo de técnico em educação e de membro da pesquisa surgiram muitas dúvidas sobre o tema da Carreira, que me motivaram a tentar ingressar, em 2014, no Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, com a intenção de aprofundar os estudos sobre Carreira e Valorização Docente da Educação Básica. O projeto para a seleção teve como título “A Carreira Docente no Estatuto do Magistério e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR no Estado do Pará: avanços e retrocessos”.

Ao ingressar no mestrado, a proposta foi discutida pelos alunos da turma, reelaborada e aperfeiçoada, o que nos permitiu manter a mesma intenção de pesquisa, porém com o título alterado para “A Carreira do Magistério Público no Estado do Pará no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010 em relação ao Estatuto/1986: mudanças e permanências”. Após a qualificação do texto, optamos por acolher a sugestão da banca examinadora, que recomendou a alteração do título da dissertação para “Mudanças e Permanências na Carreira do Magistério Estadual do Pará: 1986-2010”.

Na condição de aluno do Mestrado e vinculado ao Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN), minha inserção na pesquisa nacional “*Remuneração dos Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do FUNDEB e do PSPN*”, coordenada localmente pela professora Dr<sup>a</sup>. Rosana Gemaque, da UFPA, no período de 2013 a 2017, cujo objetivo é analisar os impactos da implantação de políticas de financiamento da educação nacional, mais especialmente da educação básica em 12 estados e suas capitais<sup>8</sup>, me ajudou no processo de definição do objeto de estudo proposto por ocasião de meu ingresso no mestrado. Na pesquisa nacional fui

integrado ao subgrupo<sup>9</sup> que vem se ocupando de estudos do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação do Estado do Pará e do município de Belém.

Estudar sobre o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará, além de necessário, faz-se importante para contribuir com a análise sobre a temática, tendo em vista compreender se a forma como a carreira do magistério público estadual vem sendo implementada está em consonância com as legislações nacionais, e, se pode garantir valorização aos profissionais do magistério e à melhoria da qualidade do ensino público.

### **Problematização**

O termo “carreira”<sup>10</sup>, se origina do latim *carraria*, cujo significado “*caminhos para carros*”. Vale lembrar, que esse significado sofreu algumas mudanças ao longo do tempo. Para Chanlat (1995, p. 69) carreira é defendida como “trajetória da vida profissional” ou “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão”. Nessa mesma direção, Dutra (1996) compreende carreira como o caminho a ser seguido por um executivo, ou uma profissão, a exemplo da carreira militar, isto é, uma espécie de caminho estruturado e organizado no tempo e no espaço que pode ser seguido por uma determinada pessoa.

Ao nos referirmos à carreira do magistério público no Brasil é preciso considerar que a organização e a luta dos professores em defesa de sua valorização profissional não é recente. No Brasil, essa organização contribuiu para o que passou a ser proposto no art. 206 da Constituição Federal/1988 que estabeleceu, dentre outras coisas, que a valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas de ensino deverá ser garantida através de: a) planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; e b) piso salarial profissional nacional. Essa obrigatoriedade da CF/88 foi remetida para legislações complementares, repassando assim aos Estados, ao Distrito

---

<sup>8</sup> São Paulo, Pará, Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis, Campo Grande, Cuiabá, João Pessoa, Teresina, Boa Vista, Belo Horizonte e Natal.

<sup>9</sup> Constituído por graduandos, mestrados e coordenado localmente pela professora Dr<sup>a</sup> Dalva Valente Guimarães Gutierrez, da UFPA.

<sup>10</sup> Consultar “Novo Dicionário Aurélio”, 4<sup>a</sup> ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009 p. 412.

Federal e aos Municípios a responsabilidade pela implantação de Planos de Carreira e Remuneração aos professores.

Vale lembrar que, a força dessa obrigatoriedade foi mais sentida a partir da década de 1990, em função de várias reformas educacionais promovidas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nesse período, foi apresentada uma proposta de Reforma<sup>11</sup> do Estado Brasileiro e várias reformas estruturais de caráter neoliberais, que tinham como objetivo central, a necessidade de reestruturar o Estado com medidas que atendessem às demandas do capitalismo. Assim, as políticas de valorização dos profissionais da educação, passaram a ser elaboradas e implementadas de acordo com as orientações advindas dessa dinâmica do capital.

Ferreira (2004) defende que a atuação do Estado nos países subdesenvolvidos como é o caso brasileiro, se dá nas relações e na regulação financeira. Dessa forma, na área da educação, percebe-se que o “processo de reformas deu-se em duas frentes: uma, por meio da apresentação de um projeto global para a educação; a outra, na operacionalização de um conjunto de planos setoriais, legislação e financiamento, por meio de Fundos” (p. 23) que, por sua vez, apresentam a valorização do magistério por meio de planos de carreira.

Sobre o financiamento da educação e a valorização do magistério, Gemaque (2004), enfatiza que as discussões pela defesa de mais recursos para a educação e a valorização dos profissionais do magistério público emergiram desde a CF/1988, mas se intensificaram nos anos de 1990 com a apresentação do Pacto pela Educação<sup>12</sup> que culminou na elaboração do Plano Decenal de Educação<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> A discussão sobre a Reforma do Estado será melhor detalhada no capítulo I desta dissertação.

<sup>12</sup> Tinha como uma de suas linhas de defesa a criação ou revisão de estatuto e planos de carreira do magistério público com a implantação de um regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, das quais pelos menos 25 (vinte e cinco) da jornada de trabalho fosse para as atividades extraclasse; estabelecimento de um Piso Salarial Profissional para professores com habilitação em nível médio e em efetivo exercício do magistério, no valor de R\$ 300,00 reais (trezentos reais), não sendo consideradas as vantagens pessoais (Pacto Nacional pela Educação, 1994).

<sup>13</sup> Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. Através do Plano, o governo brasileiro se comprometeu em garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo. “Dessa forma, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acessado em: 12/09/2016.

Na proposta pela valorização dos profissionais da educação pública, vale destacar, a defesa por Planos de Carreira. Por esse ângulo, consideramos que a garantia de Planos de Carreira para os docentes da educação básica pública é resultado de lutas da categoria e não como força de determinações governamentais ou de organismos internacionais, embora a valorização docente por meio de planos de carreira tenha sido preconizada também pelo Pacto pela Educação.

No contexto do discurso da nova lógica do capital que fundamentou o processo de Reforma do Estado Brasileiro, foi aprovada a LDB - 9.394/96 que além de reiterar, amplia a ideia do art. 206 da CF/88, ao dispor sobre a valorização dos profissionais da educação. Essa valorização se expressa no art. 67 da LDB/96 da seguinte forma:

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 de desempenho;
- V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho; (BRASIL/1996; grifos nossos).

De acordo com os incisos de I a VI do art. 67 da LDB/96, o poder público deve oferecer, por meio dos sistemas de ensino, o mínimo imprescindível para a materialização da valorização dos profissionais do magistério público.

Sobre a forma de valorização dos profissionais da educação garantida através de Estatuto e de Plano de Carreira, Dutra Jr *et al* (2000, p. 36) explica a diferença conceitual entre os dois. Segundo o autor,

O **Estatuto** corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O **Plano de Carreira** consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração (grifos nossos).

De acordo com as definições de Dutra Jr. *et al* (2000) sobre Estatuto e Plano de Carreira, podemos dizer que o primeiro significa um regimento<sup>14</sup> mais geral entre o

servidor e a administração pública, enquanto o segundo, seria uma normatização<sup>15</sup> mais específica sobre a carreira, neste caso, do magistério público da educação básica.

No Estado do Pará, até 2010, não havia Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, sendo a Carreira regulamentada na década de 1980, pela Lei nº 5.351/1986, que estabeleceu o Estatuto do Magistério/1986. Porém, a força da organização e mobilização da categoria e da conjuntura política e econômica que obrigava os governos a implantarem seus planos de cargos e carreira foi determinante para a criação do PCCR dos Profissionais da Educação Básica Pública em 2010 (SOUZA, 2012).

Assim, para compreender se as propostas do PCCR/2010 podem garantir valorização aos profissionais da educação básica estadual do Pará, é necessário um estudo aprofundado da carreira docente no Estatuto do Magistério de 1986 e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010. Por isso, me propus a esse desafio elegendo como questão norteadora para o presente estudo: **Quais as mudanças e permanências na carreira do magistério a partir do PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986?**

## **Objetivos:**

### **1- Geral:**

Analisar a carreira do magistério público do Estado do Pará, no Estatuto do Magistério/1986 e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010, na perspectiva de identificar mudanças e permanências na carreira docente a partir do PCCR/2010.

### **2- Específicos:**

- 1- Analisar as políticas educacionais de carreira docente no contexto do capitalismo e da redefinição do papel do Estado Brasileiro;
- 2- Analisar a política de carreira docente no Estado do Pará;

---

<sup>14</sup> Conjunto de normas que regem o funcionamento de uma instituição; ou modo de reger ou dirigir; ou conjunto de normas que regem o funcionamento de uma instituição. (Miniaurélio Século XXI Escolar, 2001, p. 592).

<sup>15</sup> Estabelecer normas para submeter a normas ((Miniaurélio Século XXI Escolar, 2001, p. 488).

- 3- Analisar as principais mudanças e permanências propiciadas pelo PCCR/2010, em relação ao Estatuto do Magistério/1986 na carreira do magistério público da educação básica do Estado do Pará em relação à valorização docente.

Entendo que os resultados da pesquisa poderão contribuir com os profissionais da educação paraense e com os estudiosos e pesquisadores do tema, no sentido de analisar o que mudou e o que permaneceu na carreira do magistério da educação básica pública estadual a partir do PCCR/2010 em comparação ao Estatuto do Magistério/1986.

### **Fundamentação Teórico-Methodológica**

A definição da abordagem teórico-metodológica é um procedimento central para o desenvolvimento da pesquisa, pois é ela quem norteia todo o processo de estudo.

Partindo do pressuposto de que a realidade é composta de fenômenos materiais e espirituais e está em constante transformação e em movimento, consideramos a realidade como dinâmica; nela nada é estático, pois o movimento é uma qualidade presente em todas as coisas. Assim, a natureza e a sociedade não podem ser entendidas como entidades acabadas, mas como algo em constante transformação. Nesse sentido, a carreira docente, enquanto fenômeno material e social se constitui como parte dessa dinamicidade, a partir de várias relações que ao serem analisadas, demonstram o movimento de tal fenômeno acompanhado ou relacionado às mudanças do contexto social, político, econômico e cultural, que refletem a realidade (TRIVIÑOS, 2006).

É de acordo com essa ideia que pretendemos analisar a carreira do magistério da rede estadual de ensino do Estado do Pará, como um fenômeno social, um processo dinâmico, estruturado dialeticamente buscando compreender tanto os fenômenos que a determinam como aqueles em sua totalidade, pois todos são entendidos como parte da realidade social. No estudo, isso será desenvolvido considerando os desdobramentos da conjuntura sócio-político-econômica do contexto de elaboração e de vigência do Estatuto do Magistério/1986 e do PCCR/2010. Esses desdobramentos podem ter contribuído para que em um determinado momento a carreira apresentasse uma determinada forma e em outro, um modelo diferenciado. Esse movimento é que vai permitir o conhecimento das alterações e das permanências para a valorização do magistério público da rede estadual de ensino do Estado do Pará.

Segundo Triviños (2006), ao se pesquisar um objeto, é necessário considerar suas correlações; de onde se originou e como se desenvolveu, mostrando as contradições de suas relações para só então percebê-lo, a partir de outras dimensões, com muito mais riqueza do que antes. Esse movimento é explicitado pelo autor da seguinte forma:

A categoria de totalidade para o método materialista histórico dialético é uma totalidade concreta, é um todo espiritual, ideal. É uma reprodução mental do fenômeno concreto sensível, não como ele se oferece numa primeira instância, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos (econômicos, políticos, culturais e sociais) e de haver estudado seu desenvolvimento através de suas contradições. Esta concepção de totalidade do materialismo dialético baseia-se na relação dialética do todo com as partes no sentido que um fenômeno só abstratamente, artificialmente, pode ser isolado e explicado em si mesmo, alheio às circunstâncias que o produziram ou nas quais está inserido (TRIVIÑOS, 2006, p. 188).

Isso significa que para compreender o objeto de investigação, é necessário considerar as relações do objeto com os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais responsáveis pelo seu surgimento e pela forma como se encontra, para então compreendê-lo em sua totalidade. Essas relações são constituídas em determinados contextos, períodos e condições que possuem relação com a realidade. Com base nessa ideia, o estudo considera que a carreira do magistério básico público não é um fenômeno isolado dos aspectos que influenciam as relações sociais, por isso, só será possível compreendê-la relacionada com o contexto macro dos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Nessa perspectiva, a análise da carreira do magistério público do Estado do Pará se dará com maior intensidade no contexto a partir da década de 1990, por este apresentar várias mudanças que podem ter influência direta na construção dos Planos e conseqüentemente na carreira dos profissionais da educação básica. Para explicar melhor essa ideia, recorreremos a Kosik (1976) para quem,

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente; porém, a de um ser que age objetivamente, de um indivíduo que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens (p. 13).

Partindo desse pressuposto, consideramos que a não neutralidade do sujeito pode ser constituída e transformada a partir de determinações inseridas em sua realidade concreta. Assim, situar o estudo da carreira docente da educação básica do Estado do Pará no plano histórico para compreender como as concepções políticas se traduzem nas políticas públicas para a Carreira Docente dos Professores da Educação Básica, exige um exercício dialético de análise do conjunto de medidas e determinações - nacionais e

internacionais - que contribuíram para tal situação e os aspectos sócio-político-econômicos determinantes da realidade em que está ocorrendo tal processo.

Essa compreensão implica refletir as condições nas quais o homem se relaciona com a natureza e se constitui como ser social. Essa relação é explicitada por Marx (1982), para quem o homem, em sua relação com a natureza, é compreendido como ser genérico que opera sobre o mundo, sobre os outros homens e sobre si mesmo enquanto espécie que busca sua sobrevivência, tendo em vista suas necessidades indiretas, que resultam de mediação e não apenas aquelas consideradas urgentes. Ao construir a natureza, o homem constrói e transforma a si mesmo como membro dessa natureza pela sua capacidade reflexiva e consciente. Ao contrário de outros animais, o homem constrói o mundo objetivo através de uma atividade social, prática e consciente: o trabalho. A natureza se humaniza a partir da produção de seu trabalho, pois,

A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. (...) É certo que também o animal produz. (...) Porém produz unicamente o que necessita imediatamente para si ou para sua prole; produz unilateralmente, enquanto que o homem produz universalmente; produz unicamente por mandato de necessidade física imediata, enquanto que o homem produz inclusive livre da necessidade física e só produz realmente liberado dela; o animal se produz apenas a si mesmo, enquanto que o homem reproduz a natureza inteira; o produto do animal pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto que o homem se defronta livremente com seu produto. (...), por isso precisamente é apenas na elaboração do mundo objetivo onde o homem se afirma como um ser genérico. Esta produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela, a natureza aparece como obra sua e sua realidade (MARX, 1982, p. 111-112).

Essa explicitação nos ajuda a compreender o caráter social e histórico do homem, isto é, as relações estabelecidas entre o homem e a natureza e consigo mesmo que só são possíveis pela relação com outros homens e são constituídas historicamente, ou seja, toda e qualquer relação se constrói histórica e dialeticamente, assim como as políticas educacionais são construídas não como neutras e a-históricas; elas se revelam como consequências de determinadas visões de mundo, de sociedade e de educação.

As relações sociais não ocorrem no vazio, mas em determinados contextos e condições materiais presentes no plano da realidade, no plano histórico, acompanhadas de relações contraditórias e conflitantes que são fundamentais para o desenvolvimento e a transformação dos fatos. Ou seja,

indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, e estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. [...] Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A

consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx e Engels, 1986, p. 79).

Essas contribuições de Marx e Engels ajudam a perceber a concepção dialética no mundo real, no conceito, na consciência real sob as categorias totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis. Essas categorias são fundamentais e importantes para que o homem compreenda sua condição de ser social e construa uma concepção de mundo que possa lhe fornecer meios de lutar pela sua emancipação social. Sobre isso recorremos à contribuição de Gramsci (1978, p. 85), para quem:

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico de conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?

Pelo fato de pertencermos a um determinado grupo social, neste caso, daquele que historicamente tem sido excluído dos benefícios políticos, econômicos e sociais que nos garantam condições mais dignas de vida, entendemos que não há outro caminho para a transformação social e para a emancipação humana, se não através da luta política entre a classe trabalhadora e a que detém o poder econômico, pois “a história de todas as sociedades que existem até hoje, tem sido a história da luta de classes” (MARX E ENGELS, 2006, p. 45).

Nessa perspectiva, a condição social do homem é imprescindível para sua tomada de consciência<sup>16</sup> no sentido de lutar pela transformação da sociedade, pois de acordo com Marx e Engels (1989) “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser que determina a sua consciência” (p.36).

Nesse sentido, pela consciência obtida a partir da posição social dos homens, os fenômenos são transformados a partir de várias determinações presentes em uma totalidade concreta, ou seja, a natureza se apresenta como um todo coerente, no qual, objetos e fenômenos são ligados entre si.

Nesta discussão, vale citar a contribuição de Lefebvre (1975, p. 238), para quem “nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação e de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo”, isto é, na relação objeto e fenômeno, tudo se

---

<sup>16</sup> Só é possível chegar à compreensão do conceito de consciência, seu significado e dimensões, se formos capazes de entender que a realidade objetiva, a matéria passou por um longo período evolutivo que precisou de milhões de anos para desenvolver suas diferentes fases. Da forma de organização inorgânica da matéria à orgânica e desta à social com toda sua complexidade se cumpriram processos, transformações infinitas, etapas que se estão desenvolvendo e que alcançarão outras manifestações no futuro (TRIVIÑOS, 1987, p. 61-62).

relaciona, tudo está conectado entre si e com o todo. Dessa forma, a carreira do magistério público está interligada a aspectos políticos, econômicos e sociais que contribuem para a concretização da totalidade, pois “o concreto é concreto por ser a síntese de muitas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX; ENGELS, 1989, p. 229). Nesse caso, se a totalidade é concreta, e se o concreto é síntese de múltiplas determinações, tal síntese deve apresentar tais determinações da totalidade.

De acordo com essa ideia, as políticas educacionais para a Carreira Docente precisam ser pensadas como parte de um projeto social, construído pela sociedade e implementado por meio da “ação do Estado” (AZEVEDO, 1997). É necessário articular, metodologicamente a análise dessa totalidade (apresentada aqui como parte integrante do projeto social) considerando as mediações e determinações - nacionais e internacionais - que têm relação com as políticas de valorização dos profissionais da educação básica pública.

E para transformar a realidade tal como se apresenta, é fundamental considerar o princípio da contradição existente no real. Considerando a contradição, apoiado em Marx (1983), como uma espécie de relação determinante para o desenvolvimento de um objeto ou fenômeno que, quando relacionados à sua essência e natureza impulsionam a sua modificação e o seu desenvolvimento desvelando aspectos desconhecidos do fenômeno social, é com base nesse princípio que pretendemos buscar a compreensão da realidade que tem permeado o movimento histórico de luta dos docentes da rede estadual de ensino do Estado do Pará pela sua valorização.

É preciso considerar durante o estudo da Carreira Docente que, o conhecimento é determinado pela matéria; que existem relações entre os fenômenos materiais e espirituais, e que, a contradição e a história são elementos fundamentais no processo de transformação da sociedade. No caso da carreira docente do Estado do Pará, o princípio da contradição pode ajudar a explicar os porquês da atual configuração da carreira e fornecer elementos para a construção de outro dispositivo que vá ao encontro dos interesses da classe trabalhadora do magistério estadual paraense.

### **Procedimentos Metodológicos**

Além do levantamento bibliográfico, defendido por Severino (2007, p.122) como “a pesquisa bibliográfica que se realiza a partir de registro disponível, decorrente

de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc”, este trabalho conta também com a contribuição de pesquisa do tipo documental, que para Marconi e Lakatos (1990) refere-se, à fonte de coleta de dados restrito a documentos, entendidos como registros, sendo estes escritos ou não.

Este estudo foi desenvolvido considerando a série história compreendida entre os anos de 2007 a 2014. O motivo para a delimitação desse período foi por 2007 ser o primeiro ano de mandato do governo de Ana Júlia Carepa (PT) - período de muita expectativa para os profissionais da educação básica pública em relação à construção e à aprovação de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e de políticas de valorização do magistério estadual -, e 2014 pelo PCCR já estar em vigor. Esse recorte temporal correspondente a um período de 7 ( sete) anos, e nos possibilitou compreender a implementação de políticas educacionais, mais especificamente de carreira e de valorização dos profissionais do magistério implementadas nesse período no Estado do Pará.

Nesse processo de desenvolvimento do estudo, o primeiro passo foi a revisão da literatura a fim de relacionarmos a pesquisa com outras produções sobre o tema. Para isso, foi consultada uma variedade de fontes bibliográficas, tais como livros, artigos publicados em revistas impressas e/ou eletrônicas, dissertações e teses sobre o objeto de pesquisa.

O segundo passo, foi o levantamento documental, que para Severino (2007, p.122-123) tem “como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, filmes, gravações, documentos legais”, ou seja, são documentos utilizados como matéria-prima durante o processo de investigação pelo pesquisador. Por esse motivo, o Estatuto do Magistério de 1986, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010, além de boletins informativos do Sindicato dos Professores constituíram documentos de grande importância para responder aos objetivos da pesquisa.

Outros mecanismos que auxiliaram nossas análises foram: a receita total do Estado do Pará, as receitas e despesas da função educação, as receitas e despesas do FUNDEB para compreendermos a capacidade financeira do Estado dos gastos com a remuneração dos professores. Para obtermos esses dados, recorreremos ao Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), disponível no *site* do

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ao Balanço Geral do Estado, disponível no *site* da Secretaria Estadual da Fazenda (SEFA) do Estado do Pará.

Para corrigir os dados financeiros ao longo da série histórica utilizamos como deflator o Índice Nacional de Preços do Consumidor (INPC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que mede a inflação no Brasil desde 1999. Para isso, recorreremos ao Índice de Cálculo (DRCALC) disponível no *site* [www.drcalc.net](http://www.drcalc.net). Como mês base consideramos o mês de abril de cada ano da série histórica e, como “mês final”, dezembro de 2014. Esse mecanismo inflacionário nos permitiu uma análise e uma compreensão mais aprofundada dos dados financeiros do Estado do Pará, com vistas a identificar a participação das receitas do Estado na educação.

Para identificarmos o papel desenvolvido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), recorreremos a documentos e informativos disponíveis no *site* do sindicato e a noticiários de jornais locais.

No que diz respeito ao processo de luta dos trabalhadores em educação pela aprovação e implementação do PCCR, buscamos informações no *site* da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), do SINTEPP e da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) para ajudar a embasar nossas análises.

A análise da carreira do magistério público da rede estadual de ensino no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010, em relação ao Estatuto do Magistério/1986 foi desenvolvida a partir de cinco (05) eixos de análise: a) Estrutura dos Cargos; b) Forma de Ingresso na carreira; c) Composição da jornada de trabalho; d) Critérios de progressão/evolução na carreira; e e) Vencimento e composição da remuneração. A opção por esses indicadores foi por entendermos que eles podem nos ajudar a identificarmos as mudanças e as permanências na carreira no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986 de forma mais aprofundada a ponto de indicar elementos que possibilitem mudanças significativas no sentido de garantir uma efetiva valorização dos profissionais do magistério da rede pública no Estado do Pará.

### **Organização da Pesquisa**

A dissertação está estruturada em três capítulos. No **Capítulo I**, são apresentadas as políticas de carreira docente no contexto do capitalismo e da redefinição do papel do Estado Brasileiro. Nessa perspectiva, o estudo traz um breve histórico das políticas de valorização docente a partir dos anos de 1990 e as proposições da Reforma

Administrativa do Estado, que parece ter influenciado diretamente na elaboração e implementação das políticas públicas da educação. São apresentadas as legislações que serviram de sustentáculo para as políticas educacionais implementadas desde a década de 1990, período em que o Brasil foi governado respectivamente por Fernando Henrique Cardoso - PSDB - (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva - PT (2003-2010) e Dilma Rousseff - PT - (2011-2014), e que tem corroborado a garantia e a continuidade da implementação de propostas da Reforma do aparelho do Estado Brasileiro da década de 1990. As legislações tratadas são relacionadas às proposições de valorização do magistério público, buscando desvelar as contradições, o que está subentendido e que tem servido para justificar a ausência de políticas de valorização da carreira docente.

No **Capítulo II**, são analisadas as políticas educacionais e de carreira docente do Estado do Pará, compreendido o período de vigência do Estatuto do Magistério de 1986 a 2010; e de 2011 a 2014 com a implementação do PCCR/2010. São apresentados dados da política educacional do Estado do Pará, com objetivo a possibilitar uma compreensão da oferta, do atendimento e da qualidade da educação estadual paraense. O contexto de vigência do Estatuto do Magistério/1986 e de discussão, elaboração e provação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010, assim como o papel do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará - SINTEPP, pela defesa do que seus representantes entendiam como os direitos da categoria são apresentados por contextualizar e situar o objeto de estudo.

O **Capítulo III** apresenta a discussão e a análise dos aspectos comparativos da carreira docente com base nos cinco (5) eixos de análise, a partir do Estatuto do Magistério/1986 e do PCCR/2010, com a finalidade de identificar mudanças e permanências na carreira do magistério público do Estado do Pará e construir um referencial para análise da carreira. As análises ocorrem de acordo com as legislações vigentes e com referenciais teóricos a cerca da carreira do magistério público, objetivando esclarecer se a carreira dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do Estado do Pará pode ser considerada valorizada ou não.

As considerações finais apresentam os resultados da análise referente ao objeto investigado sem a intenção de finalizar o estudo, pois sendo o conhecimento um processo em construção e em movimento, é sempre algo inacabado e, por isso, com a necessidade de sua ampliação. Portanto, a intenção é que este estudo possa contribuir para o debate, fomentar outras reflexões sobre o tema, provocando o interesse pela realização de outros

estudos que possam complementar o debate sobre a temática e considerando o que representa uma carreira em uma sociedade capitalista.

## **Capítulo I**

### **Políticas Educacionais e de Carreira Docente no contexto do capitalismo e de redefinição do Estado Brasileiro**

Compreender o papel do Estado brasileiro a partir de sua redefinição nos anos de 1990 requer considerar as modificações impostas pela crise do capital a partir da década de 1970, o que tem provocado profundas e significativas mudanças em suas relações com a sociedade, podendo ser verificadas a partir da última década do século XX.

Essa compreensão sobre a redefinição do papel do Estado a partir da Reforma que os países subdesenvolvidos viveram, mais especificamente os da América Latina, não pode ser desconectada do papel desempenhado pelo Estado no período pós-Segunda Guerra Mundial com o Estado de Bem-Estar Social<sup>17</sup> provedor das políticas sociais.

Em seus escritos intitulados: *Estado e política social na década de 90*, Vieira (2001, p. 103) considera que na última década do século passado o mundo e, sobretudo, a América Latina conheceu um processo de instalação de um estado de direitos, “que poderia ser chamado de estado de direito democrático, típico da configuração da democracia liberal”. Esse estado de direitos ocorre acompanhado de transformações econômicas que nos últimos anos contribuíram para a elaboração de políticas sociais<sup>18</sup> focalizadas, dispersas e seletivas que nem sempre se concretizam, “apenas se transformam em programas e diretrizes para serem exibidos à sociedade, sem intervenção nela, porque não tem a função de intervir” (VIEIRA, 2004, p. 104), e muitas das vezes esses programas são gerados nas agências internacionais de financiamento e quando implementados, em forma de políticas sociais.

---

<sup>17</sup> O Estado de Bem-Estar Social ou Keynesiano proposto por Keynes não representava uma teoria sobre o Estado, mas uma proposta sobre o papel do Estado para salvar o capitalismo de suas próprias mazelas. Sua atuação esteve a serviço da economia, do equilíbrio econômico entre a oferta e a demanda e da superação da crise. “Sua intervenção na economia se deu pelas seguintes formas: aumento do gasto público-estatal, emissão de quantidade maior de dinheiro, elevação dos tributos, redução da taxa de juros, estímulo ao investimento na atividade produtiva e comercial, estímulo ao aumento da demanda e, a busca pelo pleno emprego” (MONTANO, 2001, p. 57-58).

<sup>18</sup> [...] no âmbito da política social, privatização, parceria do público com o privado, descentralização, renda mínima (ou ainda renda básica, renda de existência, renda social, etc), segundo cheque, auxílio-gás, bolsa-escola, bolsa-alimentação, bolsa-família e outras medidas, como programas de erradicação do trabalho infantil, programa agente jovem, passaram a representar o que há de mais atualizado no combate à desigualdade (VIEIRA, 2004, p. 111).

Assim, podemos compreender política social como uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, projetos e programas e de documentos variados e que está intimamente relacionado à evolução do capitalismo, ou seja, através de suas ações torna-se possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar ou não a ampliação do capitalismo.

Tendo como propósito incentivar o poder do capital, em países da periferia do sistema capitalista, a política social dos “sem-nome” (os mais pobres) opera de modo descontínuo, fragmentada, incompleta e seletiva, assentada na focalização, enquanto a política social dos “com-nome” (a classe rica), encontra outro solo onde germina algo superior a riqueza. Assim, nos países da América Latina, as políticas sociais são quase sempre vítimas da ação ou da omissão dos governos, alheios aos interesses da grande maioria dos habitantes e muito preocupados com os interesses dos grupos econômicos e financeiros da América Latina ou de fora dela (VIEIRA, 2004).

A relevância dessa dinâmica está associada à nova configuração do modelo capitalista sustentada pelo processo de reorganização econômica e política que configura a globalização ou mundialização, o neoliberalismo e as mudanças no mundo do trabalho, e influenciam no processo de elaboração e implementação das políticas sociais a partir dos anos de 1990 especialmente as políticas educacionais como as de Carreira e Valorização Docente da Educação Básica no Brasil.

### **1.1 - A Crise do Capitalismo dos anos de 1970 e a Reforma do Estado Brasileiro da década de 1990.**

O modelo de Estado e as políticas sociais ofertadas e implementadas por ele, particularmente as políticas educacionais e de carreira docente, possuem relação com o atual modelo de desenvolvimento do capitalismo. Partindo desse pressuposto, o papel assumido pelo Estado a partir da década de 1970 sofreu fortes influências da crise do sistema capitalista. É sobre isso que este tópico do estudo trata.

Segundo Hobsbawm (1994), o crescimento econômico no mundo capitalista desenvolvido durante os vinte anos de crise após 1973, ocorreu de forma lenta se comparado ao período o qual o autor denominou de “Era do Ouro”<sup>19</sup>. Essa interrupção no crescimento econômico nas economias capitalistas desenvolvidas pode estar associada à

crise do taylorismo/fordismo ocasionada pela explosão do operário-massa, pela parcela hegemônica do proletariado que atuava no espaço produtivo<sup>20</sup>.

O processo de proletarização e massificação ocorrido durante o taylorismo/fordismo mostra-se contraditório, à medida que:

concentrando o proletariado no espaço social, ele tendia, por outro lado, à atomização; homogeneizando suas condições de existência, forjavam-se ao mesmo tempo as condições de um processo de personalização; ao reduzir sua autonomia individual, incentivava inversamente o desejo dessa dada autonomia, oferecendo condições para tanto; ao exigir a acentuação de sua mobilidade geográfica, profissional, social e psicológica, tornava-se mais rígido seu status etc. Semelhante acumulação de contradições tenderia a explosão (ANTUNES, S/D, p. 41).

Isso fez com que no final da década de 1960, os trabalhadores passassem a se organizar e questionar as formas de sociabilidade do capital, principalmente no que se refere ao controle social da produção. Seus questionamentos foram acompanhados de ações que não isentaram nenhuma das formas capitalistas desenvolvidas, mencionando, inclusive, os limites históricos do “compromisso” fordista. Essas ações podem ser caracterizadas como verdadeiras revoltas da massa operária contrária às formas tayloristas e fordistas de produção, o centro das principais contradições do processo de massificação.

Essas ações por parte da organização dos trabalhadores se constituíam em elementos que impossibilitavam a permanência do ciclo expansionista do capital, vigente desde o pós-guerra:

além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas da classe ocorridas no final dos anos de 1960 e início dos 70 solapavam pela base do domínio do capital e afluíam as possibilidades de uma hegemonia (ou outra contra hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. A confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre esses dois elementos centrais (o estancamento econômico e

<sup>19</sup> A Era de Ouro do capitalismo foi marcada por profundas transformações e entre elas está a consolidação do envolvimento entre a política e a economia através da ampliação da intervenção do Estado nas atividades econômicas, fruto do consenso dos pensadores e formuladores de decisões ocidentais, de que os países não alinhados ao comunismo deveriam primar pela produção e pelo comércio externo crescentes, pleno emprego, industrialização e modernização (HOBSBAWM, 1995).

<sup>20</sup> Essa inserção do proletariado no espaço produtivo ocorre devido à perda da identidade cultural da era artesanal e manufatureira dos ofícios por parte desse trabalhador, o que fez com que ele se ressocializasse de modo relativamente “homogeneizado” pela parcelização da indústria taylorista/fordista ou pela perda da destreza anterior ou ainda pela desqualificação repetitiva de suas atividades, além das formas de socialização ocorridas fora do espaço da fábrica. Isso possibilitou a emergência, em escala ampliada, de um novo proletariado, cuja forma de sociabilidade industrial, marcada pela massificação, ofereceu as bases para a construção de uma nova identidade e de uma nova forma de consciência de classe. Se o operário-massa foi a base social para a expansão do “compromisso” social-democrático anterior, ele foi também seu principal elemento de transbordamento, ruptura e confrontação, da qual foram forte expressão aos movimentos pelo controle social da produção ocorridos no final dos anos 60 (ANTUNES, S/D, P. 40-41).

a intensificação das lutas de classes) tiveram, portanto, papel central na crise do fim dos anos 1960 e início dos 70 (ANTUNES, S/D, p. 42).

Tanto as dificuldades econômicas como as lutas da classe trabalhadora no final dos anos de 1960 e início da década de 1970 corroboraram o surgimento de uma contra hegemonia<sup>21</sup> alicerçada nas relações do mundo do trabalho, ou seja, esses fatores foram decisivos para a intensificação da crise.

Nesse processo de luta e enfrentamento dos trabalhadores aos efeitos da crise, os profissionais da educação se organizam na perspectiva de garantia de políticas de valorização do magistério, com a implementação de uma carreira efetivamente valorizada (MONLEVADE, 2000) e de construção de uma nova alternativa hegemônica.

Podemos dizer que nesse contexto, as contradições do capitalismo se traduzem pela constante ampliação e socialização da produção acompanhada da apropriação (que se torna cada vez maior) privada da produção com concentração e centralização do capital, pela constante expulsão da força de trabalho, constituindo uma população de desempregados cada vez maior; e uma tendencial queda da taxa de lucro. Essas contradições trazem como efeito a possibilidade do capitalismo se desenvolver de forma cíclica, apresentando as seguintes fases: “estabilidade, animação crescente, prosperidade, superprodução, craque, estagnação, etc” (MARX, 1980, v.3. p. 416). Nesse contexto de crise, tanto os aspectos contraditórios como o processo de desenvolvimento de cada sociedade podem interferir os ciclos de reprodução e expansão do capital, isto é, as fases cíclicas do capitalismo “desembocam sempre numa crise geral, o fim de um ciclo é o começo de outro” (MARX; idem, p. 735). Nesse processo, o Estado<sup>22</sup> assume um papel especial, como menciona Fiori (2003):

As crises são, portanto, por excelência, o momento em que se repõem ou se refazem as relações entre as formas políticas e econômicas de dominação. E, nesse sentido, elas são, sempre, estatais, ainda quando não impliquem alteração na forma dos regimes políticos, impondo, apenas, uma expansão ou retração na presença ativa do seu aparato no interior das relações de produção. Em síntese, se o Estado se renova permanentemente na organização das relações sociais, é

---

<sup>21</sup> A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico (GRAMSCI, 1978, p. 52).

<sup>22</sup> O Estado não é apenas um aparato político-militar pelo qual a classe dominante organiza e executa sua coerção sobre o conjunto dos indivíduos, mas também um instrumento ampliado da dominação de classe, que além de deter o monopólio da repressão e da violência, tem a capacidade de fazer valer os interesses através do convencimento, da persuasão, da conquista do consentimento por parte dos dominados com o apoio de organismos privados da sociedade civil, tais como, escolas, igrejas, sindicatos, meios de comunicação de massa, etc, na elaboração, difusão e veiculação da ideologia burguesa, ou seja, o Estado nada mais é do que “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consentimento dos governados” (GRAMSCI, 2000, p. 331).

no momento das crises que essa organização se faz mais profunda e a inovação mais radical (p. 110).

Pela análise de Fiori (2003), em situações de crise, o Estado assume uma nova configuração, na qual, a função de intervenção nas políticas sociais e nas relações de produção pode ser de maior ou menor intensidade. Diante de situações de crise, qual é o tipo de Estado que temos? Podemos nos referir a um Estado materializado como expressão de dominação política e econômica e que, por isso, não garante direitos aos cidadãos como deveria. A omissão do Estado como entidade promotora de direitos referenciada pela garantia de direitos plenos aos cidadãos torna-se justificada pelos efeitos da crise.

Para Mendel *apud* Montañó (2011), esses ciclos ocasionam um período de expansão ou auge e prosperidade, com o investimento dos capitais na produção e no comércio, aumentando o investimento, a produção e o consumo, e a criação de novas empresas e de mais postos de trabalho; uma fase de superprodução devido ao crescimento excessivo da produção responsável pela oferta de mercadoria ser maior do que a demanda, além de uma parte da produção de mercadorias não ser comercializada, ou se for, mas a preços mais baixos, ocasionando uma queda da taxa de lucro. Como resultado, tem-se um período de crise e depressão com desemprego, redução das vendas e dos preços. Isso faz com que os investimentos na atividade produtiva e comercial sofram uma redução, sendo boa parte desse capital direcionado para investimento de atividade financeira, aumentando o desemprego, reduzindo salário e conseqüentemente, aumentando a taxa de mais valia; e a fase de recuperação econômica.

Essa recuperação econômica se manifesta da seguinte forma: com a redução da capacidade de produzir a partir da crise, os excedentes de mercadorias diminuem ou são comercializados e dessa forma, a demanda por bens de consumo passa a ser maior que a oferta; os preços das matérias-primas continuam em baixa enquanto o preço das mercadorias aumenta, assim como a taxa de lucros. Isso faz com que aumentem os recursos financeiros na atividade produtiva e comercial, aumentando assim também os empregos (MARX, 1980).

Sobre isso, Harvey (2013) considera evidentes as contradições inerentes ao capitalismo. Dessa forma, o sistema capitalista avança os limites reguladores dos países, contribuindo para a impotência dos Estados Nacionais de conter o fluxo de capitais, o que culminou na transnacionalização da economia. Além da incapacidade dos países de conter o fluxo de capitais, ainda tiveram que conviver com os resultados de um capital

que se traduzia em sinais de crise e de dificuldade de sua auto sustentação. Sobre isso, Oliveira (1998) infere que:

Ultrapassados certos limites, a internacionalização produtiva e financeira dissolveu relativamente a circularidade nacional dos processos de retroalimentação. Pois des-territorializam-se o investimento e a renda, mas o padrão de financiamento público do Welfare State não pôde - nem pode até agora - des-territorializar-se levando o Estado ao déficit público (p. 26).

Devido à incapacidade de conter o fluxo de capitais pelos Estados Nacionais, estes foram perdendo seu poder de intervir como regulador dos interesses públicos e privados, demonstrando uma evidente incapacidade de solucionar mínima e satisfatoriamente as contradições do capitalismo. Nesse contexto de perda de poder pelo Estado nacional, o modelo de Estado Keynesiano apresentou um déficit fiscal que possibilitou a crise dos princípios do Estado de Bem-Estar Social. Essa crise começou a se aprofundar na década de 1970, mais precisamente a partir de 1973, com o início da expansão financeira do grande capital, que contribuiu para a globalização da economia nos anos de 1990.

Nesse contexto de economia globalizada, o Estado modifica seu papel no sentido de se adaptar às economias nacionais e às exigências do capital mundial e não mais como protetor das economias nacionais. Essa alteração no papel do Estado contribui para a internalização das influências do mercado mundial não só no nível econômico, mas em outros aspectos da vida. Dessa forma, a globalização ou “mundialização do capital” (CHESNAI, 1996) ultrapassa o mundo da produção e da economia chegando a ser sentida na forma de viver das pessoas, que com a inovação tecnológica absorvem o modo de vida, ou a cultura, de modo mais geral, de outros povos. É o acultramento favorecido pela quebra de barreiras culturais promovidas pelo processo de globalização. Esse processo possui relação direta com modelos de carreira implementados de acordo com a nova configuração do capitalismo.

Para Hobsbawm (1995, p.15), nesse contexto vive-se uma crise de paradigmas, de profundas incertezas. Nessa linha o autor expressa que

A última parte do século foi uma era de decomposição, incerteza e crise - e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe. Visto do privilegiado ponto de vista da década de 90, o Breve Século XX passou por uma curta Era de Ouro entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas não necessariamente apocalíptico. Contudo, como talvez os historiadores queiram lembrar aos especuladores metafísicos do ‘Fim da História’, haverá futuro. A única generalização por certo segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história.

Assim, de acordo com o enunciado de Hobsbawm (1995), a crise do sistema capitalista no final do século XX, além de manifestar destruição, exclusão e outros aspectos inerentes ao próprio sistema, mostrou também a necessidade de pelo menos amenizar os efeitos desses aspectos. Mas de que forma? Considerando que os problemas causados pelo capitalismo e vivenciados pelas classes sociais não são homogêneos, certamente as estratégias ou maneiras de superar as consequências das mazelas do sistema também devem ser diferenciadas.

Vale ressaltar que, para os capitalistas essas estratégias de superação devem considerar a garantia da continuidade da obtenção de lucros financeiros. Nesse aspecto, não podemos esquecer nosso papel enquanto ser social, membro da classe trabalhadora e cidadãos construtores da História que através de lutas podemos alcançar uma alternativa diferenciada daquela defendida pelo capital, como solução para a crise. É nesse sentido que Hobsbawm (op. cit.) e Frigotto (1995) compartilham da mesma ideia e chamam a atenção dos que acreditam no fim da História e na incapacidade de modificar a essência excludente da ordem social, pois a raça humana ainda pode fazer muito pela construção de um mundo mais justo e humano, o que não interessa ao capital. Essa luta pela construção de um mundo com menos desigualdades e injustiças sociais, ocorre pela ação daqueles que assim como eu, acreditam ser possível à existência desse mundo. Quais então seriam as estratégias para o enfrentamento da crise?

Autores como Peroni (2003), Antunes (2011) e Mézàros (2009) defendem que a crise do final do século passado se trata de uma crise estrutural do capitalismo, diferentemente dos teóricos do neoliberalismo que acreditam se tratar de crise do Estado. Assim, as estratégias utilizadas pelos defensores do capital para a superação da crise e para reestruturar o sistema e retomar as taxas de lucro do período pós-guerra, foram a Reestruturação Produtiva, a Globalização, o Neoliberalismo e a Terceira Via na busca de estimular o setor privado e com isso, o desmonte do setor público (PERONI, 2006).

A reestruturação produtiva consiste em um processo inerente ao mundo do trabalho e interfere na atuação do Estado, principalmente na diminuição dos postos de trabalho e nas mudanças na gestão, com a incorporação do modelo de gestão privada ou gestão empresarial pela gestão pública “influenciando a chamada ‘nova gestão pública’” (PERONI, 2008, p. 112). Isso tem rebatimento direto na implementação de políticas educacionais e de carreira do magistério público, com a terceirização dos serviços e com o trabalhador polivalente.

A globalização financeira<sup>23</sup> e a produtiva, segundo estudos de Peroni (2008), redefinem o papel do Estado, à medida que deslocam quantidades consideráveis de recursos financeiros, não mais para a esfera da produção, e sim para a esfera financeira. Isso, conseqüentemente, agrava o desemprego e reduz a arrecadação de impostos, o que repercute no financiamento das políticas públicas, a exemplo da educação.

O neoliberalismo, por sua vez, de acordo com Anderson (1995), nasceu após a Segunda Guerra Mundial na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo e foi uma reação teórica e política ao Estado intervencionista de Bem-Estar. O texto origem da teoria neoliberal chama-se “O Caminho da Servidão”, de autoria de Friedrich August Von Hayek (1899-1992), escrito em 1944. Segundo Anderson (1995) a teoria neoliberal entende que o Estado intervencionista impossibilita a liberdade individual, o que dificulta o crescimento econômico, social e político. Por isso, os teóricos do neoliberalismo, especialmente Hayek condenavam o Estado de Bem-Estar Social. Para eles,

O Estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. [...] As raízes da crise, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas [...] (ANDERSON, 1995, p. 10 e 11).

Com base nessas informações, compreendemos que a intenção dos teóricos do Estado neoliberal é diminuir ao máximo seus investimentos nas áreas sociais e intervir o mínimo possível na economia, garantindo a circulação livre do capital, sempre

---

<sup>23</sup> Conhecida também como “mundialização do capital” (CHESNAY, 1996), e “novo imperialismo” (HARVEY, 2004), trata-se da fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização sob o contexto de crise. Ocorre por meio da queda das taxas de lucro dos investimentos na produção e no comércio, gerando assim, uma disponibilidade de capital sob a forma de capital-dinheiro ou capital monetário, que por sua vez, é remunerado através dos juros (bancos, companhias de seguros, fundos de pensão) e não é investido na produção. É o capital gerando capital (MONTAÑO, 2011).

priorizando a estabilidade monetária. Outra intenção é enfraquecer os sindicatos para que os trabalhadores percam força e capacidade de organização e mobilização e, em virtude disso, um elevado crescimento do exército de reserva de trabalhadores e a submissão destes, a contratos de trabalho precarizados, relacionados à estabilidade monetária e não necessariamente aos interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, o Estado assume a função de:

sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução econômico, completando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo (MÉSZÁROS, 2002, p. 110).

Compreendemos que a atuação do Estado se dá em duas frentes distintas, mas não desarticuladas. A primeira busca promover certas necessidades que dizem respeito ao conjunto da sociedade, tais como educação, saúde, habitação, serviços de seguridade social e manutenção da infraestrutura. A outra atua na satisfação das necessidades de manutenção de sustentação da máquina burocrática/administrativa, diretamente ligada à garantia dos interesses do capital.

Sobre isso, Boron (1994, p. 260) nos lembra que ao promover políticas voltadas à educação, saúde, habitação, entre outras, os agentes estatais (governo) o fazem para conter os conflitos e assim contribuir para a reprodução do capitalismo. Para o autor,

a intensidade da luta de classe, que os obriga, a longo prazo, a racionalizar a exploração capitalista e, por outro lado, a necessidade de manter um nível mínimo de 'confiança empresarial' - essa paradigmática 'atmosfera favorável aos investimentos' - que estimula a atividade econômica. Sem a 'benevolência' do capital não há estabilidade política do estado e, por isso, os gerentes republicanos se preservam muito bem de ameaçar ou atacar os capitalistas.

A afirmativa de Boron (1994) nos faz compreender que mesmo priorizando os interesses das classes dominantes, o Estado capitalista tenta atender, ainda que contra sua vontade, às reivindicações de demandas sociais com medidas para as classes populares, mesmo quando estas refletem consequências de lutas de classes, para tentar evitar conflitos entre as classes populares e o próprio Estado, a fim de que este não tenha seus interesses ameaçados por uma possível organização de luta dos trabalhadores. Portanto, é preciso considerar que as concessões no Estado capitalista ocorrem no sentido de racionalizar a exploração capitalista em longo prazo, por isso, precisamos estar atentos para o que pretende e o que não está claro com a implementação de uma determinada política.

Assim, a oferta e a implementação de políticas públicas podem não estar diretamente ligadas ou vinculadas aos interesses dos capitalistas, sendo mais voltadas à sociedade em geral. Dessa forma, tem-se um Estado que atua na manutenção das relações sociais de produção e dos interesses do capitalismo, isto é, um Estado refém do capital.

Para os neoliberais, a intervenção estatal promove políticas sociais que podem garantir uma situação de igualdade econômica e inibir ou mesmo impossibilitar a livre iniciativa e a individualidade, desestimulando, assim, a competitividade própria de uma sociedade livre, comprometendo os interesses do capital. Os programas e as formas de proteção social aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, como seguros de acidente, de desemprego, as pensões e as aposentadorias induzem os beneficiários à acomodação sempre na dependência dos subsídios estatais, desestimulando a produção e conseqüentemente, o volume de recursos financeiros. Por isso, os neoliberais defendem a anulação das conquistas trabalhistas e a permissão de uma super exploração do trabalho (AZEVEDO, 2011).

Segundo Anderson (1995), as ideias neoliberais começaram a se propagar a partir da crise de 1973, quando Hayek juntamente com outros teóricos neoliberais atribuiu às causas da crise ao “poder excessivo e nefasto dos sindicatos” (p. 10) e dos movimentos de trabalhadores. Para os teóricos, tanto o poder excessivo dos sindicatos como os movimentos dos operários forçavam o Estado no aumento dos gastos sociais, o que comprometia a acumulação capitalista.

Os neoliberais acreditam que a crise do capitalismo ocorreu porque as sociedades capitalistas ocidentais seguiram um caminho inverso do qual lhes proporcionaria crescimento e desenvolvimento. E, para a garantia destes, elas precisariam implementar uma ampla política de ajuste estrutural com base nas leis do mercado que, por sua vez, teria sua atuação voltada para proteger e defender o equilíbrio entre a demanda e a oferta através da implementação da teoria do Estado Mínimo (AZEVEDO, 2011) Nas palavras de Gentili (1995, p.83) a teoria do Estado mínimo justifica a “necessidade de zerar todas as conquistas sociais” dos trabalhadores.

De acordo com os princípios neoliberais, a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica, à medida que através do voto, o cidadão decide sobre bens que não lhes pertencem, podendo ocasionar uma forma de distribuição de renda e gerar conflitos com os proprietários dos bens. Baseado nessa ideia, Hayek em sua obra “O Caminho da Servidão”, considera que a democracia faz um verdadeiro saque

à propriedade privada. Para ele, o princípio e a busca pela igualdade social levam à servidão.

Como não se pode eliminar totalmente a democracia (votos, partidos), o neoliberalismo tenta, então, esvaziar o poder de qualquer instituição ou instrumento que legitime o aspecto democrático, buscando assim, transmitir uma imagem desvalorizada da ação política do regime democrático, isto é, enfraquecer o Estado. Hayek considera que um dos grandes responsáveis pela crise é a inflação e que ela ocorre em um contexto de democracia. Nesse contexto, os políticos (o Estado) ao atenderem às demandas sociais dos eleitores (da população) desestabilizam a economia (PERONI, 2006).

O enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes, influenciado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>24</sup> e pelo Banco Mundial (BM)<sup>25</sup> renuncia a graus importantes de soberania nacional, se configurando em uma resposta do Estado à própria crise, na qual ela efetivamente ocorre e se reflete em mazelas para com os interesses sociais, causando as desgraças e os infortúnios que atingem as sociedades capitalistas. Sobre isso Borón (1998) utiliza o termo “satanização” do Estado pelos neoliberais.

As partir de experiências neoliberais de outros países<sup>26</sup>, Anderson (1995) avalia que a Inglaterra, além de pioneira, foi quem absorveu os princípios neoliberais na sua mais pura essência, ao implementar as principais medidas, ou seja,

---

<sup>24</sup> Depois da Segunda Guerra Mundial, várias instituições internacionais foram criadas, dentre elas, no ano de 1944 o Fundo Monetário Internacional (FMI) com a finalidade de supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial. Atualmente, o FMI é o pilar do sistema financeiro internacional, atuando em parceria com o Banco Mundial e outras instituições congêneres, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sendo o FMI é o maior moldador das políticas econômicas (HADDAD, *et al*, 2008, p. 7-8).

<sup>25</sup> [...] criado em 1944 com a finalidade de auxiliar na reconstrução e no desenvolvimento dos países membros no período do pós-guerra [...]. Sua atuação nos primeiros anos foi complementada por uma série de negociações no campo do comércio internacional, voltadas prioritariamente para combater o protecionismo estabelecido pelas altas tarifas por parte dos governos nacionais [...]. No caso do Brasil, o tema da relação do Banco assim como de outros organismos multilaterais, não é novo. Ele ganha relevância no contexto das análises sobre os efeitos dos processos de globalização econômica recente e as consequentes políticas nacionais de ajuste a esse contexto global, particularmente nos países mais pobres, onde os organismos multilaterais têm papel fundamental. (HADDAD; TOMMASI; WARDE, 2008, p. 7-10).

<sup>26</sup> As primeiras experiências neoliberais foram colocadas em práticas na Inglaterra, a partir de 1979 no governo de Margareth Thatcher, nos Estado Unidos, com Ronald Reagan eleito em 1981, na Dinamarca, com Schluter, a partir de 1983 A partir dessas experiências, a maioria dos países da Europa Ocidental e América do Norte passaram a absorver os ideais das políticas neoliberais. Na América Latina a primeira experiência de neoliberalismo foi no Chile. No Brasil, as experiências neoliberais foram implementadas a

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os investimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (p. 12).

Mais tarde, essas propostas de reformas estruturais implementadas primeiramente pelo governo inglês passaram a fazer parte das agendas políticas de vários países, recomendadas por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como foi o caso da América Latina, em especial do Brasil, nos anos de 1990. Essas orientações foram condições impostas por essas instituições financeiras para que os países tivessem a garantia da concessão de novos empréstimos, influenciando diretamente na elaboração de políticas internas e nas legislações dos países que contraíam os empréstimos financeiros.

Seguindo essa lógica, o Brasil nas duas últimas décadas tem estado subordinado a personificações do capital e das mais diversas ideologias e alianças partidárias - esquerda, direita ou centro. Mesmo os que se apresentaram como representantes dos trabalhadores, contra as determinações do capital e contam com o apoio da “esquerda”, parece que em nada modificaram a atuação do Estado, pois não romperam com os limites impostos pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país. “Ao invés de ‘refuncionalizar’ o Estado voltando-o para uma atuação popular e social, foram cooptados pela lógica reprodutiva do capital [...]” (PANIAGO, 2012, p. 61), garantindo mais espaço para atuação das políticas neoliberais.

Como alternativa ao neoliberalismo e à antiga social-democracia<sup>27</sup> surgiu a Terceira Via<sup>28</sup>, também defensora da concepção de que a crise é do Estado e não do capital. Enquanto para os neoliberais a estratégia para saída da crise é a privatização quase que total para o mercado, ficando o Estado apenas com a função de coordenar, e não mais de executar, para a Terceira Via a proposta é a transferência pela “execução das políticas sociais do Estado para a chamada sociedade civil<sup>29</sup>” (PERONI, 2008, p. 114).<sup>18</sup>

---

<sup>27</sup> Ideologia política que acredita na humanização do capitalismo por entender que os anseios da melhoria de vida da classe trabalhadora e a superação da pobreza ocorrem com a forte atuação do mercado e não do Estado e nem por qualquer tipo de aventura revolucionária. Esses são os motivos pelos quais, em muitos países, os social-democratas fizeram a opção de aliança com os liberais, fenômeno este pouco compreendido e muito criticado, sobretudo na América Latina. (Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451988000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451988000200004). Acessado em: 25/04/2016.

Nesse sentido, podemos dizer então que a Terceira Via consiste em um conjunto de afirmativas que busca “reconciliar a esquerda e a direita, por meio de uma política econômica conservadora e de uma política social progressista” (VIEIRA, 2013, p. 196).

As estratégias para o processo de reestruturação do capital ocasionam implicações às carreiras das organizações. Para Chanlat (1995), as carreiras se diferenciam nas sociedades de acordo com os princípios e bases instituídos. Sobre as diferenças, o autor elenca dois modelos de carreira: o modelo tradicional, ocupado prioritariamente por homens, pertencentes aos grupos socialmente dominantes, com estabilidade e possibilidade de progressão do tipo linear vertical; e o modelo moderno, que surgiu a partir da década de 1970, podendo ser ocupada tanto por homens como por mulheres de diversos grupos sociais.

O modelo moderno de carreira propõe uma carreira instável com possibilidade de progressão descontínua vertical e horizontal. Os dois modelos de carreira refletem o tipo de sociedade como também apresentam as mudanças que a sociedade vem vivenciando em relação ao mundo do trabalho como fator resultante da nova configuração do capitalismo. Chanlat (1995) caracteriza o modelo de carreira moderno da seguinte forma:

Pela variedade ao mesmo tempo sexual e social. Numerosas mulheres iniciam, com efeito, em nossos dias, carreiras com os mesmos títulos que os homens. Se a democratização da educação ajuda a mulheres neste processo, permite igualmente a muitos indivíduos de origem modesta o acesso a este modelo [...]. A chegada maciça das mulheres, as mudanças tecnológicas e a reestruturação da economia vão introduzir uma variedade de comportamentos anteriormente desconhecidos (p. 72).

A partir da ideia de Chanlat (1995) podemos considerar que o modelo de carreira moderno se expandiu no mundo a partir das mudanças sociais implementadas pela necessidade de reestruturação da economia capitalista, estimulada principalmente a partir da década de 1990.

---

<sup>28</sup> A Terceira Via surge quando o Novo Trabalhismo se apresenta como uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social democracia. A Terceira Via, atual social democracia, é “[...] uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36). Para a Terceira Via a estratégia de superação da crise é o terceiro setor, que é caracterizado como o público não estatal. Assim, a tarefa de execução das políticas sociais é repassada para a sociedade, em nome da participação e democratização da democracia (GIDDENS, 2001) (PERONNI, 2012). Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/497/420>. Acessado em: 04/08/2016.

<sup>29</sup> O conjunto de organismos habitualmente ditos privados e o da sociedade política ou Estado (GRAMSCI, 2000).

Para a concretização dessas mudanças, o capitalismo se sustenta em alguns pilares fundamentais e articulados à sua nova configuração, como a (contra) Reforma<sup>30</sup> do Estado ocorrida na década de 1990 em diversos países, inclusive no Brasil.

No que se refere ao processo de Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, é importante compreendermos as possíveis influências desse processo para o serviço público, principalmente os relacionados à educação, como a carreira do magistério público da educação básica.

## **1.2 - O Plano de Reforma do Estado Brasileiro e suas implicações para a configuração do serviço público**

O governo brasileiro apresentou no início dos anos de 1990 uma proposta de Reforma do Estado, em consonância com a nova lógica do capital. Essa proposta construída e apresentada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC - (PSDB) consistia em um conjunto de medidas para combater a crise fiscal. Para isso, criou um órgão específico, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), tendo como ministro Luis Carlos Bresser Pereira.

Os termos “Reforma do Estado” e “Reforma do Aparelho do Estado” não possuem o mesmo significado. Para melhor compreendermos, recorreremos às diferentes definições descritas no próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, para quem:

A Reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a Reforma do Aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (PDRAE, 1996, p. 17).

A Reforma do Estado sendo um projeto mais amplo está relacionada às várias áreas do governo, logo ao conjunto da sociedade. Assim, toda a sociedade sentirá os

---

<sup>30</sup> A forma como vem sendo direcionado o processo de Reforma do Estado no Brasil, mais parece uma estratégia de inserção passiva e forçada na dinâmica internacional e representa uma escolha político-econômica regressiva (BEHRING, 2003). Trata-se de uma opção que implicou uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil (p. 198). Para esta autora, a expressão Reforma do Estado tem um sentido totalmente ideológico, que se fundamenta apenas em elementos fiscais, por isso, parece mais um processo de (contra) Reforma.

reflexos da Reforma do Estado. A Reforma do Aparelho do Estado, sendo mais restrita, se limita à administração pública, isto é, à estrutura organizacional do Estado tanto no Executivo como no Legislativo e no Judiciário nos três níveis (União, Estados e Municípios). Os dirigentes dos três poderes com seus funcionários e mais sua força militar formam o governo e este, o aparelho do Estado.

A Reforma do Estado é fundamentada na ideia de necessidade do grande capital de desimpedir e desregulamentar os mercados, com isso tem como principais metas:

[...] (1) o ajuste fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; 3) a reforma da previdência social; 4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e 5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (PDRAE, 1996, p. 16).

Parece evidente com essas metas o desmonte das bases de regulação das relações sociais, políticas e econômicas. A Reforma do Estado Brasileiro não demonstra caráter de ajuste positivo no aspecto administrativo-institucional, mas no plano político-burocrático com a articulação à reestruturação produtiva, à retomada das elevadas taxas de lucro e da expansão da hegemonia político-ideológica do grande capital no interior de sua reestruturação. As políticas públicas são implementadas sob a perspectiva de esvaziar diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo do século XX. Por isso, no lugar de uma “reforma” parece mais um processo de (contra) reforma do Estado (BEHRING, 2003).

Esse processo denominado por Behring (2003) de (contra) reforma tem encontrado fundamentação no atual contexto social mundial de crise, determinado pelo processo de reestruturação produtiva a partir das novas necessidades de acumulação do capital e no esgotamento do modelo de Bem-Estar Social ou Keynesianismo. Talvez pelo projeto de implementar uma série de medidas que influenciam nos diversos aspectos da vida da sociedade brasileira, o governo responsável pela elaboração e implementação dessas medidas estruturais tenha optado pelo emprego do termo “reforma” ao invés de (contra) reforma como defende Behring (2003).

Com a Reforma do Estado Brasileiro o governo implementou várias medidas, dentre elas, a implementação de programas de estabilização, desmantelamento dos serviços públicos, privatização de empresas estatais, corte de gastos públicos, promoção

da abertura comercial, estímulo à entrada do capital estrangeiro, dentre outras. Além disso, defendia a transição da administração pública para uma gestão de caráter gerencialista, baseada no controle de qualidade e na competitividade. Com base nessa ideia, com a descentralização prevista, o objetivo era tornar a administração pública mais flexível e eficiente, reduzir seu custo e propiciar mais qualidade ao serviço público. Nessa perspectiva, a descentralização parece tornar-se um instrumento eficaz de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência nos serviços concernentes. Esse novo modelo de administração proposto pelo PDRAE pode ser observado no seguinte:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos serviços e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (PDRAE, 1996, p. 10).

Esse salto adiante seria a implantação na administração pública de elementos típicos da administração privada para que os serviços públicos prestados pelo Estado fossem oferecidos com eficiência ao cidadão, considerado como “cidadão-cliente”, inspiração absorvida da administração privada. O cidadão deixa de ser portador de direitos e se torna “cidadão-cliente”.

Bresser Pereira (1997) defende que o Estado precisa se modernizar só assim ele será capaz de enfrentar a competitividade internacional e acompanhar as mudanças introduzidas pela globalização. Dessa forma, o Estado estaria apto a atuar tanto nas funções sociais como nas determinações do mercado. Essa necessidade de modernização do Estado é apresentada pelo autor, por alguns aspectos que ele considera como “problemas”:

a delimitação do tamanho do Estado, considerado “grande” e ineficiente; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (p.7).

Nessa perspectiva, a redução do aparelho do Estado ocorre por meio da substituição de organizações públicas estatais por organizações não-governamentais ou organizações sociais (OS). A delimitação do tamanho do Estado se relaciona à ideia de terceirização, publicização e privatização. Na questão da governança, há a necessidade de reformar administrativamente o Estado para superar a forma burocrática de administração pública.

Nessa dinâmica, Estado Brasileiro amplia seu papel na execução das orientações ditadas pelos grandes centros representantes do capital, corroborando a ideia de que o Estado consiste em um “órgão de dominação de classe, de submissão de uma classe por outra e não um órgão de conciliação entre as classes” (LÊNIN, 1986, p. 10) com o estabelecimento de uma ordem que legalize e consolide essa submissão amortecendo a posição das classes, (Idem). Parece ser exatamente a isso que o Estado brasileiro (neoliberal) tem se proposto.

Outro aspecto relacionado aos serviços públicos, especificamente à carreira docente e que se faz presente no PRDAE é em relação ao modelo de administração. As ações rumo a uma administração pública gerencial foram interrompidas durante a transição democrática de 1985, e o principal elemento representativo dessa interrupção, na concepção daqueles que formularam o PDRAE foi a Constituição Federal de 1988 ao instituir a obrigatoriedade do Regime Jurídico Único para os servidores civis da União, dos Estados e dos Municípios e a instituição de aposentadoria integral no serviço público. Essas medidas só engessam o Estado, são consideradas como retrocesso pelo fato de interromper o andamento das ações que sinalizavam para a instituição de um Estado gerencial, e pelo fato de aumentar os custos da máquina administrativa estatal. Por isso, segundo Bresser Pereira, reforma administrativa deveria exigir mudanças na CF/1988 e no sistema de Direito Administrativo por privilegiar o modelo burocrático tradicional, o que dificultava a transparência administrativa e inibia o controle social, pois,

A rigidez de estabilidade assegurada aos servidores públicos civis impede a adequação dos quadros de funcionários às reais necessidades do serviço, e dificulta a cobrança de trabalho. Da mesma forma, a transformação do concurso público - cuja exigência generalizada na administração pública representou o grande avanço da Constituição de 1988 - em uma espécie de tabu dificulta as transferências de funcionários entre cargos de natureza semelhante. Por outro lado, as exigências excessivas de controles no processo de compras e o detalhismo dos orçamentos são exemplos dessa perspectiva burocrática implantada na lei brasileira, que dificultam de forma extraordinária o bom funcionamento da administração pública. Destaca-se a deficiência de sistemas de informação e a inexistência de indicadores de desempenho claros para os diversos órgãos da administração direta e indireta (PDRAE, 1996, p. 34-35).

Com base no enunciado, o Plano considera que na CF/1988 há equívocos no que diz respeito à Administração de Recursos Humanos: i) a institucionalização do Regime Jurídico Único para todos os servidores da administração direta e indireta; ii) o ingresso no serviço público exclusivamente por meio de concurso público e; iii) a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis.

Esses equívocos se traduzem pelas determinações da CF/1988 e funcionam como impedimento para outras formas de recrutamento de pessoal no serviço público, como por exemplo, o processo seletivo para funcionários celetistas, que não façam parte das carreiras exclusivas de Estado. Além disso, ao estender o regime estatutário a todos os servidores civis, aumentou o quantitativo de servidores estáveis, elevando os custos da máquina administrativa pública e isso faz com que muitos servidores não valorizem o cargo que ocupam. A inexistência de indicadores de desempenho constitui outro fator que dificulta a eficiência da administração pública, segundo a concepção do PDRAE. Dessa maneira, para o PDRAE, a CF/1988 e o Regime Jurídico Único,

[...] contribuíram para restringir a capacidade operacional do governo, ao dificultar a adoção de mecanismo de gestão de recursos humanos que sejam baseados em princípios de valorização pelo efetivo desempenho profissional e também eficaz na busca da melhoria dos resultados das organizações e da qualidade dos serviços prestados (PDRAE, 1996, p. 38).

Assim, de acordo com a interpretação do documento, a CF/1988 e o Regime Jurídico Único impedem o governo de adotar medidas que possibilitem a valorização dos servidores pelo seu efetivo desempenho profissional e com isso a melhoria da gestão pública. Por isso, a proposta do PDRAE para a administração de recursos humanos.

Enquanto a CF/1988 defende que o ingresso do servidor no serviço público seja exclusivamente por meio de concurso público, para o PDRAE a contratação de DAS (contratação de pessoal externo ao serviço público para ocupar cargos em comissão), funciona como um fator positivo, pois ocasiona o incentivo nestes servidores, além de tornar o sistema de remuneração mais racional. Isso pode soar como um aspecto negativo para a carreira do magistério público, pelo fato de permitir o ingresso na carreira sem concurso público, o que não garante estabilidade, além de ameaçar outros direitos.

Baseado nas propostas do Plano, o governo FHC, ainda em seu primeiro mandato aprovou duas Emendas Constitucionais que influenciaram diretamente na vida profissional dos servidores públicos, incluindo a dos professores. A primeira, a EC nº 19/1998 - *modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes Políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências* - atendendo à lógica da Reforma do Aparelho do Estado, introduziu várias medidas que afetam diretamente a carreira do servidor público, alterando parte da Constituição Federal/1988. Para a CF/1988 “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituiriam, no âmbito de sua competência, Regime Jurídico Único e Planos de Carreira para os

servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas” (art. 39), e para o magistério público, foi definido como um dos princípios do ensino:

a valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (inciso V do art. 206 da CF/1988).

A garantia de regime jurídico único pela Constituição Federal/1988 como um dos princípios para valorizar os profissionais do magistério público, vigorou até a promulgação da EC nº 19/1998, que alterou o inciso V do art. 206 da CF. Assim a redação do inciso passou a vigorar com o seguinte conteúdo:

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

A EC nº 19/1998 aboliu o termo “regime jurídico único” para as instituições mantidas pela União como pretendia o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), para quem o RJU consistia em uma espécie de impedimento ao bom desempenho dos serviços públicos no país.

Outra mudança estabelecida pela EC nº 19/98 foi em relação à conquista da estabilidade no serviço público relacionado com o tempo de estágio probatório, que aumentou de dois (2) para três (3) anos, como explicita a lei: “são estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” (art. 6 da EC nº 19/1998).

Outro aspecto referente à vida profissional do servidor público estabelecido pela EC 19 é a obrigatoriedade de avaliação periódica de desempenho. Se para os avaliadores o desempenho do servidor for insuficiente para o exercício da função desempenhada, o servidor poderá perder o cargo, ou seja, a avaliação de desempenho poderá ser utilizada como instrumento de definição de perda ou não do cargo do servidor público estável. Além disso, a mesma EC permite a perda do cargo do servidor estável, por motivo de necessidade de redução de despesas com pessoal ativo e inativo, quando ultrapassar os limites estabelecidos pela Lei Complementar nº 96/1999 e acarrete aumento de despesas, comprometendo os percentuais da receita corrente líquida estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal<sup>31</sup> para pagamento de pessoal.

Certamente, as implicações dessas determinações são prejudiciais à carreira do magistério público, uma vez que exige do servidor público maior esforço pessoal para garantir sua aprovação na avaliação de desempenho, e com isso evitar a perda de seu

emprego, além de condicionar a continuidade do servidor no emprego público a aspectos orçamentários.

A EC nº 20/1998 - *modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências* - é mais relacionada à aposentadoria. A legislação em vigor até dezembro de 1988 exigia que para ter direito à aposentadoria, a mulher precisaria comprovar 25 anos de contribuição, e o homem, 30. Com a EC nº 20/1988 as regras em vigor para a obtenção da aposentadoria foram modificadas. Assim, o tempo de contribuição passou a ser vinculado à idade do servidor. Para os servidores públicos vinculados ao Regime Geral da Previdência, foi estabelecido o mínimo de 60 anos de idade e 35 de contribuição no caso de homens, e 55 anos de idade e 30 de contribuição no caso de mulheres com proventos integrais.

No caso do servidor optar por se aposentar antes de completar os anos de contribuição, a idade muda para 65 anos para homens e 60 para mulheres e os proventos são proporcionais ao tempo de contribuição, considerando o limite mínimo de 10 anos já contribuídos e 5 de efetivo exercício no mesmo cargo. No caso do magistério público (CF/1988, art. 40) foi mantida por esta EC a aposentadoria especial<sup>32</sup> para professores de educação básica.

Essas Emendas são fundamentais nesse processo de transição para uma administração pública gerencial, porque incorporam ou viabilizam uma nova perspectiva em relação à gestão e ao controle do aparelho do Estado. Para essa nova perspectiva é fundamental a instituição do fim do Regime Jurídico Único e a volta da contratação de servidores celetistas; a flexibilização da estabilidade dos servidores estatutários com a permissão de demissão por falta grave e por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros; as mudanças no sistema previdenciário; entre outros (PDRAE, 1996, p. 62-63). Aprovadas em meio ao contexto de Reforma do Aparelho do Estado, essas Emendas trazem em seu conteúdo medidas de diminuição dos gastos da máquina administrativa, principalmente com pagamento de pessoal.

Aos profissionais do serviço público que adquiriram sua estabilidade (os não-terceirizados), o PDRAE (p.38) sugere que eles sejam promovidos através da política da

---

<sup>31</sup> Estabelece os percentuais mínimos da receita corrente líquida a serem utilizados com despesa total de pessoal pelos entes federados: 50% para a União e 60% para Estados e Municípios (Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101/2000, art. 19).

<sup>32</sup> Devida quando cumprida a carência exigida ao segurado que tiver trabalhado sujeito a condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física durante 15 (quinze), 20 (vinte) ou 25 (vinte e cinco) anos, conforme dispuser a Lei (Redação dada pela Lei nº 9.032/1995).

meritocracia. Isso parece ter sido um dos nortes da Política de Avaliação Funcional Docente implementada no governo FHC nas universidades federais, com a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), no sentido de estimular o desempenho dos professores. Posteriormente, no governo Lula, foi criado o Sistema de Certificação e Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, o “Provão dos Professores”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE chegaram a questionar os efeitos dessas medidas que acabaram sendo suspensas (ANFOPE).

Outro ponto que nos chamou a atenção no PDRAE, porque tem relação direta com a carreira do magistério público, foi o que diz respeito aos programas de publicização, a partir da criação de Organizações Sociais (OS). O objetivo do Projeto para essas Organizações é permitir que a prestação de serviços ocorra de forma descentralizada nos serviços não-exclusivos do Estado, mas que esses serviços só serão ofertados com eficiência se realizados pelo setor público não estatal com o financiamento do Estado, ou seja, “a transferência, para o setor privado ‘não lucrativo’, da oferta de determinado serviço estatal, em geral também financiado pelo Estado” (ADRIÃO, 2005). Essas organizações sociais, chamadas por Montañó (2010) de Terceiro Setor, são entidades de direito privado, que por iniciativa do Poder Executivo podem celebrar contrato de gestão com o poder público, com recurso do próprio Estado, ou seja, essas instituições, apesar de serem privadas acabam assumindo a responsabilidade pública, oferecendo os serviços em forma de voluntariado. É mais uma estratégia do capital para diminuir os custos da máquina administrativa estatal e reduzir paulatinamente a participação do Estado na implementação de políticas públicas.

Segundo o PDRAE, a melhoria da qualidade e da eficiência nos serviços públicos só é possível em uma sociedade, cujo Estado seja do tipo cidadão, como ocorreu em países do mundo desenvolvido, desde que haja condições para a participação dos cidadãos no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública por meio do controle social. Dessa forma, “através do controle social crescente será possível garantir serviços de qualidade” (PDRAE, 1996, p. 51).

Mesmo o Plano não definindo os mecanismos de controle social, Bresser Pereira em seu estudo *A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle* (1997), defende basicamente três tipos de mecanismo de controle social, mas, a partir da visão de um Estado gerencial: o Estado, o mercado e a sociedade civil.

O Estado corresponde ao aparato jurídico e seria a forma mais ampla de controle social, por isso, seria o responsável em estabelecer os princípios básicos que garantissem o funcionamento (ainda que de forma mínima) dos outros mecanismos. O mercado seria o mecanismo de controle mais eficaz que através da concorrência alcançaria seu objetivo de garantia de melhores resultados com menos custos. A sociedade civil, por sua vez, inclui os grupos sociais que se organizam na defesa dos interesses tanto públicos como privados.

A Reforma do Estado Brasileiro propõe um novo modelo de governabilidade<sup>33</sup> e novas formas no trato às políticas públicas, diferente daquele implementado pelo Estado de Bem-Estar Social, e a educação vive sob os efeitos das mudanças provocadas por esse novo paradigma da década de 1990, que vê o homem como um cidadão consumidor e não como cidadão de direitos. Para compreendermos os impactos da Reforma do Estado nas políticas públicas educacionais, mais especificamente naquelas relacionadas à carreira do magistério público, precisamos entender o que são políticas públicas.

### **1.3 - A Reforma do Estado Brasileiro e as Políticas de Carreira do Magistério Público**

A proposta da Reforma do Estado Brasileiro é diminuir o poder de intervenção do Estado como determina o capitalismo e com isso garantir menores gastos com as políticas públicas. E o que são políticas públicas?

Segundo Sousa (2007), não há uma única definição a respeito do que seja política pública. Esse mesmo ponto de vista é defendido por Muller e Surel (2002), pois pelo fato do termo “política” assumir um caráter polissêmico, gera dificuldade de analisar “políticas públicas”. Mas, ao recorrer às contribuições de autores ingleses para quem o termo “política pública” “cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (polity), a atividade política (politics) e a ação pública (policies)” os dois estudiosos (MULLER; SUREL, 2002), tentam esclarecer o significado dos três termos da seguinte forma:

A primeira faz distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira estar entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados por programas de ação pública, isto é, dispositivos

---

<sup>33</sup> Capacidade política que os governos têm para intermediar interesses e, efetivamente governar. O incremento da governabilidade depende da legitimidade do governo perante a sociedade e da adequação das instituições políticas para a intermediação de seus interesses (Bresser Pereira, 1996).

político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos (MULLER; SUREL, 2002, p. 11).

Pelo esclarecimento dos autores sobre a diferença do significado do termo “política”, (como nosso objetivo é analisar o papel do Estado na implementação de políticas de carreira do magistério a partir da década de 1990), o terceiro significado é o que mais se aproxima do sentido que imaginamos possuir o termo “política pública”, ou seja, o processo pelo qual determinados direitos aos cidadãos são garantidos pelo poder público.

Sousa (2007) baseada em críticas de outros autores chama a atenção para a necessidade de inclusão nas definições de políticas públicas de aspectos conflituosos e os limites das decisões dos governos, isto é, ação pública do Estado em seu conjunto, não só a ação do poder público, mas tanto os limites das decisões como os conflitos que uma política pública pode ocasionar.

Nesse sentido, as políticas públicas podem ser compreendidas como um processo, constituído por um conjunto de atividades, que Rodrigues (2011) designa de “etapas” ou estágios (que visam atender às demandas e os interesses da sociedade). Essas atividades são compostas por sistemas complexos de decisões e ações, que em consonância com a lei, podem ser tomadas pela autoridade legítima ou por instituições governamentais. No conjunto dessas atividades estão a preparação da decisão política, formulação, implementação, monitoramento e avaliação das ações.

A preparação da decisão política é a primeira atividade de governo e refere-se à elaboração da questão a ser resolvida. Esta etapa conta com a participação de diversos atores que entram em conflito pela escolha de quais os problemas serão efetivamente incluídos na agenda governamental como portadores de necessidades de políticas públicas. Durante a formulação, o governo traduz a questão inserida em sua agenda pública em política (desenha o programa, apresenta propostas para solucionar tal questão, define seus objetivos e marcos jurídico, administrativo e financeiro). A implementação é o momento da aplicação da política pública pela máquina burocrática governamental. As políticas públicas precisam estar baseadas em uma teoria que reconheça a relação causa-efeito. Assim, os resultados podem ser satisfatórios.

Com o monitoramento, o governo permite a realização de uma avaliação pontual de suas ações para conhecer os impactos da implantação de sua política. Nesta etapa, há a possibilidade de correção de ações que não obtiveram êxito para que elas possam ser exitosas. No processo de avaliação, as atividades são concentradas nos efeitos

gerados pelas ações da política pública, “além de oferecer subsídios que possibilitem perceber em que medidas ou metas foram de fato, atingidas (ou não) e de orientar a tomada de decisões sobre o futuro dessas ações [...]” (RODRIGUES, 2011, p. 52).

Para Sousa (2007), as políticas públicas implementadas pelo Estado repercutem nos aspectos econômicos e sociais “daí a necessidade do porquê de qualquer teoria pública precisar também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (p. 69). Partindo desses pressupostos a autora compreende política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar, o “governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (p.69).

Dessa forma, política pública pode ser a tradução e a transformação de plataformas eleitorais em ações concretas que produzirão resultados na vida das pessoas. Tanto as políticas públicas como as ações do governo precisam ser analisadas considerando suas repercussões no aspecto político, econômico e social, pelo fato de integrar uma área de conflitos e interesses de vários grupos.

Considerando não haver uma única definição do que seja política pública, Souza (2007) elenca diversas definições que poderão nos ajudar a compreender melhor o significado de política pública, como podemos observar:

- \*A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- \*A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada nos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- \*A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- \*A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- \*A política pública, embora tenha impacto em curto prazo, é uma política de longo prazo.
- \*A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.
- \*Estudos sobre política pública propriamente dita focalizam processos, atores e a construção de regras, distinguindo-se dos estudos sobre política social, cujo foco está nas consequências e nos resultados da política (p. 80).

Essas definições contribuem para nossa compreensão a respeito de política pública, como algo abrangente e proposital com objetivos a serem atingidos pelo governo, e que permite perceber ou diferenciar a pretensão do governo no que se refere à implantação de ações que poderão trazer mudanças para a vida das pessoas, e que para e durante sua materialização envolve vários atores e diversas etapas que vão desde a

tomada de decisão pela política pública, passando pela implementação, execução e avaliação, como nos relatou Rodrigues (2011).

Na tentativa de compreender os fundamentos de determinadas políticas públicas, analisaremos a implementação de políticas educacionais a partir da década de 1990, período em que a abertura para a implantação de ajustes na economia brasileira, para fins de inserção no mercado mundial, tem sido estruturada a partir de uma série de reformas neoliberais e causando uma série de consequências à população brasileira (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2007). Essas mudanças<sup>34</sup>, iniciadas na década de 1990, têm se feito presentes também nas agendas políticas dos governos Lula da Silva (2003 -2010) e Dilma Rousseff (2011 - 2014).

Vale ressaltar que, apesar de cada governo possuir sua maneira de conduzir, mas todas as políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990 parecem ter seguido às orientações ou exigências dos órgãos financeiros internacionais, seguindo com maior ou menor intensidade os princípios do neoliberalismo, e na busca pela materialização das demandas neoliberais, o Estado cumpre papel determinante tendo sua função pautada pela formação das relações de poder e do seu caráter político de classe.

### **1.3.1 - Políticas Educacionais, Valorização do Magistério e Carreira Docente a partir de 1990: o FUNDEF, o FUNDEB, as Diretrizes de Carreira, o PSPN e o PNE.**

Com o intuito de colocar em prática as reformas educacionais no contexto da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, na década de 1990, no governo FHC (PSDB) foram aprovados alguns pilares do novo modelo educacional que traziam a questão da valorização do magistério público e a implementação de Planos de Carreira e Remuneração pelos sistemas de ensino.

Nesse contexto foram aprovadas a Emenda Constitucional nº 14/1996, que regulamentou a Lei nº 9.424/96, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>35</sup>; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 03/1997 da Câmara de

---

<sup>34</sup> No aspecto educacional, essas alterações iniciaram com Itamar Franco (1992-1994), com a elaboração do Plano Decenal de Educação, que segundo Shiroma, Evangelista e Moraes (2007), só ganharam mais evidência e concretude a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998), que articulou seus objetivos de acordo com os interesses do Processo de Reforma do Aparelho do Estado.

Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que fixou as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

Em relação à política de financiamento da educação e como um dos elementos iniciais de implementação da Reforma do Estado, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF- (fundo de natureza contábil, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996) teve sua vigência iniciada em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o Brasil, com exceção do Estado do Pará, onde sua implantação se deu em 1º de julho de 1997, por força de lei estadual (GEMAQUE, 2004).

Autores como França (2007) consideram o FUNDEF como política descentralizadora e com características semelhantes aplicadas em realidades diferentes. Para a autora, o FUNDEF nasceu como:

[...] política pública, por sua universalidade; e como programa de financiamento, pela vinculação de recursos para a manutenção do ensino fundamental. Caracteriza-se, portanto, como um Programa inovador de descentralização financeira, cuja meta seria proporcionar uma boa gestão educacional, sem, no entanto, assumir a responsabilidade pela gerência de recursos, tarefa que se destinava às próprias Secretarias Estaduais de Educação e às Prefeituras Municipais (FRANÇA, 2007, p. 183-184).

Por se tratar de uma política pública educacional, cujo foco é o financiamento da educação, o FUNDEF pretendia rever a má distribuição dos recursos financeiros entre as regiões brasileiras, com vistas a diminuir as desigualdades entre as redes públicas de ensino “[...] promovendo uma política nacional de equidade, justiça social, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, além de efetiva descentralização dos recursos para as redes estaduais e municipais de ensino” (FRANÇA, 2007, p. 184).

É importante mencionar que, o FUNDEF teve sua instituição pautada em recomendações de instituições internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do FMI e priorizou apenas o nível mínimo da escolarização, o Ensino Fundamental, comprometendo assim a universalização da educação básica. Com isso, Neves (2002) expressa que essa política,

---

<sup>35</sup> O FUNDEF, composto de 15% dos recursos arrecadados dos próprios Estados e Municípios: parcela do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96; e Impostos sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), sendo o mínimo de 60% destinados exclusivamente para o pagamento de professores em exercício. Além desses recursos, entra na composição do FUNDEF, título de complementação, uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos Governos Estadual e Municipal no âmbito do Estado onde este valor per capita não fosse alcançado (FUNDEF, 2004, p. 07).

corresponde à desobrigação da ação direta do Estado para com as questões educacionais fora do seu foco e a desconcentração da execução da política educacional, da esfera do executivo central para a esfera dos executivos estaduais e municipais, nas áreas mais decisivas para o projeto neoliberal, em especial, a universalização do ensino fundamental e o aumento de vagas no ensino médio de natureza profissionalizante (p. 169).

Com o FUNDEF, se deu de fato a obrigação do Estado com o Ensino Fundamental<sup>36</sup> em detrimento aos demais níveis de ensino como preconizava o projeto de reforma educacional, legitimando o proposto pela CF/1988 no que refere à organização dos sistemas de ensino:

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

§ 1º. A União organizará o sistema federal de ensino e os Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e os Municípios; (Redação dada pela EC nº 14/1996).

§ 2º. **Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil;** (Redação dada pela EC nº 14/1996).

§ 3º. **Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;** (Incluído pela Redação da EC nº 14/1996; grifos nossos).

Pelo parágrafo 2º do art. 211 da CF/1988 a responsabilidade pela execução das despesas com o Ensino Fundamental é dos Estados e Municípios. Isso contribuiu para que a União se desobrigasse pelo atendimento do Ensino Fundamental, assumindo apenas a função redistributiva e supletiva mediante assistência técnica e financeira aos entes federados.

O fato do FUNDEF ser um fundo estadual possibilitou a continuação das desigualdades regionais e estaduais no que se refere ao valor por aluno. Os estados do Nordeste brasileiro e o Pará, na região norte, foram os estados que durante o período do FUNDEF apresentaram o menor valor aluno/ano, “chegando, no ano de 2006, a ser 3,5% vezes inferior ao de estados como Roraima e São Paulo” (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 30).

Dessa forma, podemos dizer que a função equalizadora dos gastos educacionais não foi plenamente atingida como preconizava a Lei nº 9.424/96, pois os municípios com maior poder de arrecadação sempre contaram com maior volume de recursos financeiros para aplicar na educação. Logo, não podemos considerar que o FUNDEF tenha

---

<sup>36</sup> A descentralização de recursos para o Ensino Fundamental aos Estados e Municípios via FUNDEF foi o aspecto fundamental para a Municipalização do Ensino.

promovido a equidade de gasto por estudantes matriculados no Ensino Fundamental, pois o montante de recursos disponibilizados pelo fundo para cada aluno era o mesmo, independente do local e da região onde ele estivesse matriculado (GOUVEIA; SOUZA, 2015). A garantia de mais recursos por cada município dependia de sua capacidade de arrecadação.

Para valorizar os profissionais do Ensino Fundamental, a lei do FUNDEF propôs em seu art. 7º a aplicação de no mínimo 60% dos recursos do fundo para o pagamento dos professores. Além disso, estabeleceu que no prazo de 6 (seis) meses, ou seja, de julho de 1997 a janeiro de 1998, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam dispor de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, assegurando a remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício no magistério; estímulo ao trabalho em sala de aula; e a melhoria da qualidade do ensino; (art. 9º, incisos I, II e III). Entretanto, a lei 9.424/1996 (FUNDEF) não tratou especificamente do valor da remuneração que deveria ser paga aos professores, deixando essa competência para os Estados e Municípios definirem em seus Planos de Carreira.

Dessa forma, em lugar de estabelecer o Piso Salarial, que seria uma forma de forçar o governo federal direcionar mais recursos para o Fundo do Ensino Fundamental, o que se garantiu, de acordo com estudo de Gemaque (2013) foi um salário médio, à época, no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) para os professores com média de 25 alunos em cada rede de ensino, contrariando a proposta do Pacto pela Educação de 1994.

Para Ramos (2009), a remuneração associada à expressão “condigna” se referida a merecimento, ao mérito do professor, significa mais valorização do professor do que da profissão docente, pois,

[...] o termo condigno (sinônimo de “proporcional ao mérito” e “merecimento”), associado na Lei à palavra remuneração, pressupunha a existência de méritos diferenciados no magistério a serem medidos conforme os critérios de desempenho, de iniciativa de formação e de dedicação exclusiva prevista no Plano de Carreira. Assim, focando mais o professor do que a profissão magistério, a concepção legal de docente, em termos de remuneração, aproximava-se mais do seu caráter individual do que do coletivo, privilegiando mais a pessoa (e, conseqüentemente, o tão criticado “isolamento docente”), isto é, suas capacidades, suas competências, seus méritos, seu empenho, sua “responsabilidade” etc., do que a atuação, o potencial, a mobilização, a divisão de problemas, a ajuda mútua, a força coletiva, etc de seu grupo (RAMOS, 2009, p. 04).

À medida que se privilegia o desempenho individual em detrimento do coletivo, a remuneração parece mais focada na pessoa do professor do que na profissão docente ou na totalidade dos professores. Dessa forma, a garantia de uma remuneração

“condigna” estava associada à garantia do mérito pelo próprio professor, isto é, a política da meritocracia. Essa proposta está relacionada à concepção de carreira moderna, empreendedora e individualizada, cujo princípio parte da possibilidade de sucesso individual, ou seja, os próprios professores se tornam os responsáveis por suas carreiras na busca pelo “incremento da qualificação profissional e pela necessidade de desenvolvimento de competências” (TOLFO, 2002, p. 39).

Essa nova configuração de carreira se tornou possível em decorrência das mudanças sociais aprofundadas pelo processo de globalização, com a flexibilização do trabalho e a elevação dos graus de instrução demandada pela reorganização do capital (CHANLAT, 1995).

Em relação ao aspecto salarial, considerando o entendimento de Dutra Jr (2000, p. 215), para quem:

**Salário** é a contraprestação do serviço devida pelo empregador em função do serviço prestado pelo empregado.

**Vencimento** é o valor mensal básico devido ao servidor público pelo exercício das funções inerentes ao cargo que ocupa.

**Remuneração** é a somatória de todos os pagamentos devidos (salário ou vencimento, 13º salário proporcional, 1/3 de férias, férias vencidas, proporcionais ou antecipadas, gratificações, horas extras, aviso prévio, gratificações ou retribuições pelo exercício do cargo ou função de direção ou chefia, salário família, etc) ao profissional do magistério em efetivo exercício [...] (grifos nossos).

Os termos “salário”, “vencimento” e “remuneração” têm sentidos diferentes, tendo o salário como um valor financeiro devido ao trabalhador pelo serviço ou função executada por ele. O vencimento pode ser compreendido como uma retribuição a qual tem direito o servidor público pelo desenvolvimento de atividades próprias do cargo ocupado. A remuneração, por sua vez, agrega todos os pagamentos devidos pelo empregador ao servidor, por isso, o valor da remuneração tende a ser maior do que o do vencimento.

Considerando a ideia de “salário”, “vencimento” e “remuneração”, concordamos com Monlevade (2000) para quem, com o FUNDEF a questão salarial dos professores não foi resolvida. O que aconteceu foi um aumento nominal de remuneração no ano de 1998 nos municípios onde se pagava apenas o salário mínimo ou até menos, isto é, a remuneração dos professores só melhorou nos municípios que pagavam salários muito baixos. Sobre isso, Gemaque (2013) ressalta que o governo federal veiculava na mídia que a remuneração dos professores havia melhorado e que nenhum docente recebia abaixo do valor de 300,00. Porém, faz-se importante ressaltar que essa questão do pagamento dos professores “continuou sendo tarefa dos Estados e dos Municípios e se

não a cumprissem não seria problema da União” (idem, p. 9). Nessa perspectiva, não podemos considerar o FUNDEF como política pública de valorização salarial da totalidade dos professores do ensino fundamental.

Para o governo FHC, os problemas da educação não seriam a falta de vagas, a evasão e a insuficiência de recursos financeiros, mas sim a repetência, e acima de tudo, a má gestão dos recursos. Para chegar a essa conclusão, o presidente FHC se utilizou de dados do Banco Mundial que mostravam que com investimento de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro em educação, o Brasil se aproximava do percentual investido pelos países desenvolvidos, porém com resultados muito distantes dos esperados. É preciso considerar que o percentual de recursos investidos pelos países desenvolvidos quando transformados em recursos nominais pode ser muito superior ao valor do recurso brasileiro investido, ou seja, o percentual de 4% do PIB de países desenvolvidos pode representar um valor muito além dos 4% da riqueza brasileira.

Outras contribuições que fomentaram a conclusão do governo brasileiro em relação à situação educacional foram informações fornecidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>37</sup>, que colocava a educação brasileira como uma das piores do mundo.

Tomando como base os dados do Banco Mundial e do UNICEF, o governo federal entendeu que para melhorar a qualidade do ensino público seria necessário aproximar a gestão da comunidade.

Nessa perspectiva, como forma de descentralizar a gestão e o atendimento educacional, o governo induziu a política de municipalização do ensino por meio do FUNDEF, pois a lei nº 9.424/96 apresentava como um de seus dispositivos que,

Os Estados e os respectivos Municípios poderão, no termos do art. 211, § 4º da Constituição Federal, **celebrar convênios para a transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros** nos quais estará prevista a transferência imediata de recursos do Fundo correspondente ao número de matrículas que o Estado ou o Município assumir (§ 9º do Art. 3º, grifos nossos).

O dispositivo possibilita a municipalização, mas não obriga os Estados a fazerem. Não está determinado que os Estados devem municipalizar o ensino

---

<sup>37</sup> Em inglês United Nations Children’s Fund - UNICEF é um órgão das Nações Unidas que tem por objetivo promover defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar respostas às suas necessidades e contribuir pra o seu desenvolvimento. No Brasil o UNICEF está presente desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência. No aspecto educacional, o grande desafio está relacionado à garantia da qualidade da educação e o de promover a permanência e a aprendizagem dos alunos na escola ([www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_10183.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10183.htm)).

fundamental, apenas que podem, se o desejarem. Porém, com a subvinculação de recursos, muitos gestores municipais aderiram à municipalização do ensino por entenderem esta como condição para terem direito aos recursos do FUNDEF (GEMAQUE, 2013) e conseqüentemente, como possibilidade de aumentar suas receitas, sem se dar conta de que se tratava de uma estratégia de transferência de responsabilidades dos governos estaduais para os municípios. Dessa forma, os gestores que municipalizaram o Ensino Fundamental, assumiram a responsabilidade pelo atendimento desse nível de ensino com pouco recurso (ARELARO, 2007; GEMAQUE, 2004).

Para Gemaque (2013), a finalidade do FUNDEF foi estimular a municipalização do ensino, uma vez que a redistribuição dos recursos, de acordo com o parágrafo 2º da Lei 9.424/96, no âmbito dos Estados, se dava de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental, “a partir da razão entre o valor mínimo por aluno-ano e a receita do Fundo” (p. 7). Dessa forma, a municipalização alterou consideravelmente a distribuição dos alunos pelas redes públicas de ensino no Brasil como mostram dados de estudos de Arelaro e Gil (2006) que em 1997, 59,3% das matrículas do ensino fundamental estavam sob a responsabilidade dos estados e 40,7% dos municípios, mas em 2006 ocorria o inverso, com os estados ofertando apenas 39,7% do atendimento pelo ensino fundamental, enquanto os municípios, 60,3%.

A esse respeito, Rodrigues (2011) nos mostra que no período entre 1997 e 1999 foram mais de 4 (quatro) milhões de matrículas transferidas dos governos estaduais para os municipais, o que deve ter ocasionado um provável impacto para as gestões municipais, principalmente para os municípios pequenos, haja vista que estes são os que proporcionalmente recebem mais matrículas.

Vale lembrar que, mesmo com a obrigatoriedade de municipalização pelas redes de ensino não tenha sido tratada pelo FUNDEF, os Estados a fizeram para diminuir sua responsabilidade pela oferta e pelo atendimento do Ensino Fundamental. Assim, as gestões municipais tiveram suas matrículas ampliadas com menos recursos, o que torna evidente o caráter contraditório da política de fundos à medida que a União é o ente que possui a maior quantidade de recursos financeiros, mas o que menos investe diretamente no Ensino Fundamental.

Gutierrez (2005) considera que as políticas públicas educacionais implementadas na década de 1990, a exemplo da municipalização, foram na perspectiva de descentralização da execução e centralização da concepção, “a partir de uma lógica que atribui ao poder central a formulação e a avaliação das políticas públicas e ao poder

local as funções gerenciais-operacionais” (p. 154), sob o argumento da melhoria da qualidade do ensino e baseado na lógica de governabilidade que tem na racionalidade política e econômica seus determinantes. Essa prática consolida o “abandono” dos municípios que passaram a conviver com mais demandas e menos recursos.

A exigência de criação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério pela Lei nº 9.424/96, como instrumento de valorização do magistério e como preocupação com a fixação de regras para a progressão do profissional na carreira, deveria dispor de diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. Para a elaboração dessas diretrizes, em abril de 1996 (ainda antes da promulgação da EC nº 14/1996 pelo Conselho Nacional de Educação), o MEC enviou à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma proposta de Diretrizes Nacionais para subsidiar a elaboração dos novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Essas propostas constituíram a Resolução nº 03, de 1997, da CEB/CNE (DUTRA JR. 2000).

Essa Resolução fixou as diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de acordo com o estabelecido nos art. 9º e 10º da Lei do FUNDEF, logo são diretrizes restritas aos Profissionais do Magistério do Ensino Fundamental. A resolução estabeleceu em seu art. 3º o seguinte:

O ingresso na carreira do magistério público se daria por concurso público de provas e títulos.

§ 1º. A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, seria de 02 (dois) anos e adquirida em nível ou sistema de ensino, público ou privado.

§ 2º. Comprovada a existência de vagas nas escolas e a indisponibilidade de candidatos em concursos anteriores, cada sistema realizaria concurso público para preenchimento das mesmas, pelo menos de quatro em quatro anos.

§ 3º. O estágio probatório, tempo de exercício profissional a ser avaliado após período determinado em lei, ocorrerá entre a posse e a investidura permanente na função.

De acordo com o art. 3º da Resolução 03/1997, para o ingresso na Carreira do Magistério Público os novos Planos de Carreira deveriam contemplar aprovação em concurso público de provas e títulos. Em relação à experiência, não há exigência para a atuação à docência, como para as demais funções de magistério. É como se a aprovação e a classificação do professor em concurso público lhes garantisse a experiência necessária para o desenvolvimento das atividades de sala de aula. Em relação à existência de vagas e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concursos públicos anteriores, percebemos uma contradição entre o que determina a resolução e o que foi materializado,

à medida que há sistemas de ensino que optavam (e continuam fazendo) pela contratação temporária e não pela realização de concurso público para o preenchimento das vagas, configurando uma espécie de favoritismo político.

Quanto ao estágio probatório, corresponde ao período de avaliação do profissional e por um período determinado em lei. Após esse período, o servidor adquire sua estabilidade no serviço público.

No que se refere à exigência de qualificação, a Resolução em seu art. 4º estabelece como formação mínima:

I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;

II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

§ 1º. O exercício das demais atividades de magistério de que trata o art. 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1997).

Foi estabelecida a exigência mínima para o exercício da profissão do Magistério. As “demais atividades do magistério”, como trata o art. 64 da LDB nº 9.394/1996 e o 2º da Resolução nº 03/1997, referem-se às atividades de docência que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, consideradas também como funções do magistério. Para o exercício destas atividades, a qualificação exigida é a graduação em Pedagogia ou a Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado).

No que concerne à jornada de trabalho e a remuneração dos docentes do Ensino Fundamental, a Resolução propôs que:

A jornada de trabalho dos docentes poderia ser de até 40 (quarenta) horas e incluiria uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte) e 25 (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (art. 6º, inciso IV).

A remuneração dos docentes do ensino fundamental estabelecida na forma deste artigo constituiria referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio (art. 7º, inciso V).

Partindo desse pressuposto, referindo-se ao estabelecimento da jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, concordamos com Abreu (2008) para quem a Resolução 03/1997 abre precedentes para a continuação da possibilidade dos padrões de 20 (vinte)

horas. Isso, na prática, pode sugerir jornadas duplas de trabalho, geralmente em mais de uma escola e um elevado número de turmas e de alunos. A ampliação da jornada de trabalho do professor continua ocorrendo na perspectiva de melhorar sua remuneração, uma vez que esta equivalia a 20 (vinte) horas de aula semanais e 05 (cinco) horas de atividades diárias para turmas com 25 alunos por professor, no sistema de ensino.

Para a progressão, a Resolução estabeleceu que os Planos de Carreira deveriam conter os seguintes critérios:

- a) dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) qualificação em instituições credenciadas;
- d) tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas, aferição de conhecimentos pedagógicos (art. 6º, inciso VI).

Para obter sua progressão na carreira, de acordo com as orientações da Resolução nº 03/1997, o servidor precisaria se dedicar exclusivamente ao cargo que exercia, garantir um bom desempenho profissional, possuir tempo de serviço e se submeter à avaliação de desempenho. A qualificação em instituições credenciadas, outro requisito para a obtenção da progressão funcional, pode ser compreendida como uma exigência pelos sistemas de ensino responsáveis pela oferta educacional, de comprovação de escolaridade pelos professores em instituições credenciadas e autorizadas pelos órgãos competentes, pois é comum a percepção de uma grande quantidade de instituições particulares de ensino ofertando cursos de formação de professores, sem a devida autorização para expedir documentos comprobatórios de escolaridade. Dados do MEC/2015 mostram que são inúmeras as instituições nessas condições ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Pelo estabelecido na Resolução, percebemos a presença de características dos modelos de carreira tradicional como da carreira moderna, principalmente no que se refere à progressão por tempo de serviço e por avaliação de desempenho. A referida Resolução é fruto das mudanças promovidas pela reestruturação capitalista que tem influenciado diretamente na configuração das carreiras do setor privado e absorvida pelo setor público, como é possível observar na elaboração dos planos de carreira do magistério público a questão da profissionalização do servidor público, neste caso, dos professores, por meio da realização de concurso público e também de um sistema de promoções obtidas em função do mérito e da individualidade, o que pode influenciar no crescimento da remuneração de apenas alguns em detrimento do conjunto de professores.

Outras influências da Reforma do Estado Brasileiro para a configuração da carreira do magistério público são observadas na já mencionada Emenda Constitucional nº 19/98.

Outra política pública educacional que preserva as orientações da Reforma do Estado em sua concepção e implementação é a de formação de professores. O art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, já modificado pela Lei nº 12.056/2009, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério;

§ 2º - A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância;

§ 3º - A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2009).

O estabelecido no art. 62 da LDB nº 9.394/96 fez com que aumentasse a procura por formação de nível superior, principalmente na modalidade à distância, uma vez que muitos professores possuíam apenas a formação de nível médio, na modalidade normal. Para Freitas (2007), as ações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores são orientadas no sentido de garantir:

Continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinado à formação de professores leigos, em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino. Situa-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003: o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação à Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática (FREITAS, 2007, p. 1209-1210).

Para a autora, o Pró-Letramento é o único programa de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental e a expansão dos demais espaços de formação foi somente para aumentar a oferta de ensino, o que não significa a criação de espaços universitários. Isso consiste em uma das exigências feitas pelas instituições financeiras internacionais, como é o caso do Banco Mundial, para quem,

[...] reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério, fundamentais para aterrissar a reforma no chão da escola (FREITAS, 2004, p. 87).

A redução dos custos com o ensino em instituições universitárias pode funcionar como aspecto motivador para a retirada da universidade do lugar prioritário para a formação docente, transferindo-a para os Institutos Superiores de Educação, “comprometendo a médio e longo prazo, a necessária qualificação desse profissional em nível superior” (SEVERINO, 2011, p. 177), uma vez que a suposta formação pode ocorrer apenas no âmbito do ensino, sem a conexão com extensão e a pesquisa, importantes para a formação do professor.

Com essa prática, o governo privilegia as instituições de ensino privado em detrimento do fortalecimento das universidades públicas. Para Freitas (2004), a maneira como a formação inicial e continuada é ofertada, principalmente na modalidade à distância, ocasiona:

[...] um processo de “desprofissionalização” do magistério, na mesma medida em que cresce a visão de certificação e diplomação dos professores em cursos que enfatizam os métodos e técnicas didáticas de ensino, em oposição às necessidades postas, pelo processo educativo, de sólida formação teórica no campo específico de ensino e da educação, de compromisso político e ética com as classes populares e com a melhoria da escola pública e a emancipação humana, na direção da superação das condições de exploração e de construção de uma sociedade justa e igualitária (FREITAS, 2004, p. 91).

Parece evidente que a certificação e a diplomação dos professores ganham prioridade em lugar das necessidades do processo educativo. Diante do enunciado de Freitas (2004), cabe uma inquietação: que tipo de formação é materializada pela modalidade à distância? Será uma forma apenas de conformar os professores com certificação e diplomação em detrimento de uma formação sólida capaz de propiciar as reais necessidades do processo educativo? Esse tipo de formação certamente influencia na qualificação dos professores e conseqüentemente na qualidade da educação.

Esse tipo de formação pode dificultar ao professor a obtenção de titulação, aspecto necessário para a progressão vertical na carreira do magistério público. Sobre isso, Brzezinski (2010) defende que a política de formação de professores deve tomar como base:

- a) O conhecimento e cultura como eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor;
- b) a garantia de base comum nacional de formação que confira identidade aos profissionais da educação;
- c) a docência é o princípio basilar da identidade profissional do professor;
- d) uma sólida formação teórica na pedagogia como ciência e nas ciências da educação que possibilite apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho em que o profissional

deverá atuar; e) a formação inicial presencial realizada na universidade; f) a formação continuada presencial ou a distância de qualidade; g) uma política global que articule formação, valorização e profissionalização docente garantida por mecanismos adequados de formação inicial e contínua, de melhoria das condições de trabalho, de carreira do magistério estimulante e de salários dignos; e h) um sistema nacional de formação de profissionais da educação (p. 199).

Esse modelo de formação pode atender às necessidades do sistema educacional, possibilitando ao professor o exercício de seu papel social como profissional dotado de condições intelectuais e comprometido com as causas sociais e com a construção de um mundo mais justo e humano e sugere um tipo de carreira com mais atratividade e valorização dos profissionais do magistério.

Outra política implementada na perspectiva de valorização dos profissionais do magistério e de manutenção da política de descentralização de recursos financeiros foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB<sup>38</sup>, regulamentado em 2007, no governo Lula da Silva<sup>39</sup>, em substituição ao FUNDEF.

O Fundo de Financiamento da Educação Básica - FUNDEB - atende às matrículas da educação básica e a distribuição dos recursos também se dá com base no número de alunos matriculados na rede pública de ensino. Assim como o FUNDEF, o FUNDEB também estabelece que no mínimo 60% de seus recursos devem ser destinados para pagamento dos profissionais da educação (Lei nº 11.494/2006, art. 22).

De acordo com Davies (2008), embora o FUNDEB proponha valorizar “os profissionais da educação” (categoria que abrange professores, especialistas, funcionários

---

<sup>38</sup> O FUNDEB é constituído no âmbito de cada Estado e do DF, por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receitas: a) - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direito (ITCMD); b) - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS); c) - imposto sobre propriedade de veículos automotores (IPVA); d) - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 153 da CF/88 prevista no inciso II do caput do art. 157 da CF/88; e) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural (ITR), relativo a imóveis situados nos Municípios; f) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); g) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM); h) - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados (IPI) devida aos Estados e ao Distrito Federal; i) - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juro e multas eventualmente incidentes (BRASIL, 2007). E também a complementação da União, mas de forma diferente de como ocorria no FUNDEF (BRASIL, Lei 11.494/2007).

<sup>39</sup> Do Partido dos Trabalhadores (PT), partido político que “ideologicamente é identificado com partidos socialistas e socialdemocratas, porém, critica a ambos por não apresentarem alternativas para a superação do neoliberalismo, sua principal meta” (VIEIRA, 2012, p. 65).

de apoio e técnicos administrativos que desenvolvem atividades nas instituições e sistemas de ensino), o percentual definido pelo fundo para valorizar os profissionais do magistério (professores e especialistas) é de no mínimo 60%. Para o autor, esse percentual não é suficiente para garantir a valorização salarial dos profissionais do magistério, pois se trata de um percentual bruto e não líquido. Explica Davies (2008) que com o pagamento de aproximadamente 10% de contribuições para a previdência, o percentual mínimo para a remuneração reduziria para 50% e não 60% como estabelece a Lei do FUNDEB. Dessa forma, concordando com o autor, a valorização salarial do magistério fica comprometida, haja vista que este fundo não apresenta recursos novos, apenas mantém a mesma lógica de redistribuição do FUNDEF.

Com o FUNDEB, a valorização é estendida a todos os profissionais da educação básica e não apenas aos do Ensino Fundamental. Mesmo apresentando mudanças que podem ser consideradas como avanços, o FUNDEB mantém várias continuidades da política de fundos de financiamento do Ensino Fundamental.

Tendo em mente isso, autores como Oliveira (2009; 2011) consideram que o governo Lula teve seus primeiros anos de mandato marcados “mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu” (2011, p. 5). Nessa perspectiva, no documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos*, o Banco Mundial apresenta a seguinte avaliação sobre as políticas implementadas no governo FHC e que foram mantidas no Governo Lula:

[...] as reformas e políticas que sucederam este período (se referindo ao governo FHC) foram extremamente importantes. A administração do governo Lula, iniciada em 2003, **não só manteve estas políticas centrais, como também as ampliou e fortaleceu**. A equalização de financiamento do FUNDEF foi estendida ao ensino médio e à pré-escola e foi re-batizado de FUNDEB. O Bolsa Escola foi consolidado com outros programas de transferência de renda e virou o Bolsa Família, e a cobertura aumentou de 4,9 milhões de famílias em 2002 para 12 milhões em 2009, com as transferências aumentando de 3,4 para 11,9 bilhões de reais (em preços de 2009). Os testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de uma pequena amostra nacional de estudantes a cada 2 anos foram estendidos para um teste nacional de matemática e português, e, chamado de Prova Brasil e aplicado a todos os estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, continuando o SAEB para o 3º ano do Ensino Médio. Combinando dados sobre o fluxo escolar e as médias nos testes padronizados (prova Brasil/SAEB), o MEC/INEP desenvolveu um índice de desempenho escolar chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Com uma nota do IDEB para praticamente todas as escolas, aproximadamente 5.000 sistemas escolares municipais, 26 sistemas estaduais e o Distrito Federal, cada segmento do sistema de educação brasileira tem um ponto de referência para medir quão bem seus estudantes estão aprendendo e quão eficientemente sua escola ou sistema escolar está se desempenhando. Nenhum outro grande país com regime federativo no mundo conseguiu este feito (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 1, grifos nossos).

A aprovação do Banco do Mundial à forma como Lula conduziu determinadas políticas públicas em seu governo denota que o presidente petista seguiu a mesma linha de seu antecessor, dando continuidade ao projeto neoliberal instituído no Brasil. Para Sader (1998) essa continuidade pode ser explicada pela não construção, por parte dos opositores ao neoliberalismo, “de formas hegemônicas alternativas para sua superação” (p. 37).

Percebemos que as políticas implementadas na gestão FHC foram ampliadas e fortalecidas no governo Lula e aprovadas pelo Banco Mundial. As modificações e as permanências do governo FHC pelo governo Lula da Silva estão relacionadas com o modelo de carreira moderno, de caráter meritocrático, haja vista que com os testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>40</sup> - há sistemas de ensino que oferecem algum tipo de recompensa aos professores avaliados com os melhores desempenhos. Essa situação, consideramos injusta à medida que contempla alguns em detrimento da maioria.

Por outro lado, Boito Jr. (2012) considera que a configuração que os governos do PT deram às políticas é de acordo com uma nova frente política formada no Brasil do século XXI, o neodesenvolvimentismo<sup>41</sup> considerado pelo autor como:

a base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetada pelos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Porém, para colocar em prática suas plataformas de governo, foi preciso se apropriarem de elementos importantes da política econômica e social que estiveram ausentes nas gestões de FHC (p. 3).

O enunciado evidencia que mesmo sem romper com o modelo neoliberal herdado dos anos de 1990, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) se apropriaram

---

<sup>40</sup> Tem por objetivo avaliar a educação brasileira e contribuir para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão aos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

<sup>41</sup> É o desenvolvimento da época do capitalismo neoliberal que para Boito Jr (2012) trata-se de um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico. Para buscar o crescimento econômico, os governos Lula e Dilma lançaram mão de alguns elementos importantes da política econômica e social que estiveram ausentes nas gestões de FHC: a) as políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres; b) forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada; c) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; d) política econômica anticíclica - medida para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica; e f) incremento do investimento estatal em infraestrutura (p. 5).

de medidas que mesmo diferenciando-se do velho desenvolvimento do período 1930-1980, são significativas<sup>42</sup>. Nessa perspectiva, destacamos algumas diferenças:

apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990 é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo; b) confere importância menor ao mercado interno, posto que mantém a abertura comercial herdada de Collor e FHC; c) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local (BRESSER PEREIRA, 2012); d) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro; e) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veledade de agir como força social nacionalista e anti-imperialista. A política de compras do Estado brasileiro e das grandes empresas estatais também mudou sob os governos neodesenvolvimentistas. Essa política passou a priorizar as grandes empresas predominantemente nacionais ou implantadas no Brasil. Finalmente, a política externa do Estado brasileiro articulou-se com essa nova política econômica e também de modo a priorizar os interesses da grande burguesia interna (BOITO JR, 2012, p. 6 a 8).

Para Boito Jr (2012), as mudanças implementadas pelos governos neodesenvolvimentistas têm sido responsáveis pelo crescimento econômico que embora avaliado pelo autor como maior do que o verificado nos anos de 1990 é mais modesto do que o do velho desenvolvimentismo. Dentre alguns aspectos marcantes dessas mudanças está a prioridade do governo brasileiro em apoiar as atividades econômicas da burguesia interna. Essa nova configuração da economia brasileira nos governos neodesenvolvimentistas é que têm garantido políticas de transferência de renda, segundo relatos do autor.

Vieira (2012) também contribui com sua análise ao avaliar que mesmo dando continuidade a determinadas políticas da gestão que o antecedeu, o governo Lula conseguiu avançar em muitas políticas públicas de educação, como é o caso do FUNDEB e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Pode se considerar que no caso FUNDEB, como aspecto positivo houve a ampliação do financiamento da educação à toda a educação básica, diferentemente do FUNDEF. Em relação ao Piso Salarial, vale lembrar que sua implementação trata-se de uma determinação da CF/1988 para garantir a valorização dos professores, porém, os governos anteriores não demonstraram vontade política para a criação da lei. Sobre isso, cabe uma interrogação: será que a forma proposta para reajustar o valor do piso salarial dos professores pela Lei nº 11.738/2008 garante efetivamente valorização salarial aos docentes da educação básica?

---

<sup>42</sup> Sobre isso vale considerar que, determinadas políticas dos governos neodesenvolvimentistas, ocorreram por força de mobilizações das classes populares ou de entidades representativas, como é o caso do FUNDEB que o governo federal pela sua proposta não queria estender à educação infantil. Dessa forma, o FUNDEB não seria para toda a educação básica. Só passou a contemplar toda a educação básica por conta de manifestações de movimentos em favor da educação pública.

De acordo com a Lei nº 11.738/2008, o piso salarial deve ser um valor abaixo do qual os entes federados não podem fixar o vencimento inicial dos profissionais do magistério da educação básica, em início de carreira para jornada de, no máximo 40 (quarenta) horas semanais, ou seja, nenhum profissional do magistério da educação básica pública pode ter seu vencimento inicial abaixo do valor fixado para o piso salarial profissional nacional, reajustado anualmente.

Em seu art. 2º, a Lei 11.738/2008 estabeleceu que o Piso Salarial dos Profissionais do Magistério Público, com formação de nível médio na modalidade normal<sup>43</sup> seria de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), a partir de janeiro de 2008, para uma jornada de 40 horas semanais e que da composição da jornada de trabalho do professor, 1/3 destina-se à hora-atividade (BRASIL, 2008). Vale mencionar que, a definição do valor do piso a cada ano não impede os sistemas públicos de ensino de reajustarem o vencimento dos profissionais do magistério com um valor superior ao definido pelo governo federal, e sobre esse valor incidem as gratificações.

O valor do PSPN é reajustado sempre no mês de janeiro de cada ano, desde 2009 (Lei 11.738, art. 5º). O percentual de reajuste deve ser o mesmo do crescimento do valor mínimo por aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental urbano, definido nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), conforme os valores apresentados na tabela 1.

**Tabela 1: Valor do PSPN proposto pela CNTE e valor reajustado pelo MEC (2008 -2015).**

Ano	PSPN proposto pela CNTE		PSPN reajustado pelo MEC	
	Valor do PSPN	Reajuste do FUNDEB (base: ano a ano)	Valor do PSPN	Reajuste do FUNDEB (base: dois anos anteriores)
2008	R\$ 950,00	0%	R\$ 950,00	0%
2009	R\$ 1.132,68	19,23%	R\$ 950,00	0%
2010	R\$ 1.313,12	15,93%	R\$ 1.024,67	7,86%
2011	R\$ 1.598,20	21,71%	R\$ 1.187,00	15,85%
2012	R\$ 1.937,65	21,24%	R\$ 1.451,84	22,22%
2013	R\$ 2.328,48	20,17%	R\$ 1.567,00	7,97%
2014	R\$ 2.631,18	13%	R\$ 1.697,37	8,23%
2015	R\$ 2.650,00	***	R\$ 1.917,78	13,01%

Fonte: CNTE, 2015

\*Considerando a primeira atualização a partir de 2010, conforme defende o MEC, o valor do piso por esse critério de reajuste seria de R\$ 2.206,81, em 2014.

<sup>43</sup> Como a Lei Federal nº 11.738/2008 só trata do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério com formação de nível médio na modalidade normal, fica a critério das redes de ensino, de acordo com suas legislações e conveniências reajustarem os vencimentos dos profissionais com formação em nível superior.

\*\*De acordo com o projeto de Lei do PSPN proposto pela CNTE em 2014, a partir da atualização, considerando o INPC do ano anterior mais 50% do crescimento da receita nominal do FUNDEB de dois anos anteriores.

\*\*\* Percentual não encontrado.

Segundo os dados da tabela 1, os valores reajustados anualmente pelo governo federal diferem dos defendidos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pois o critério utilizado pelo MEC para reajustar o valor do piso é o percentual de crescimento do custo-aluno dos dois últimos anos, ou seja, o percentual de crescimento do valor *per capita* do FUNDEB. Para a CNTE, essa forma adotada pelo governo não atende ao dispositivo da Lei nº 11.738/2008 que estabelece que a atualização do piso “será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007” (§ único do art. 5º). Isso faz com que os profissionais do magistério acumulem perdas salariais a cada ano.

Para a CNTE, o valor do piso salarial deverá ser atualizado com base no mesmo percentual de reajuste anual do Custo Aluno Qualidade (CAQ)<sup>44</sup>. Nessa perspectiva, a entidade representante dos trabalhadores em educação elaborou em 2014 uma proposta de projeto de lei sobre o PSPN e uma cartilha intitulada *Atualização do debate da CNTE sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica - PSPN*, na qual considera alguns pontos importantes para o reajuste do valor do piso, diferente do qual vem sendo efetivado pelo MEC: a) atualização do piso mediante a aplicação do INPC do ano anterior mais 50% do crescimento consolidado da receita nominal do FUNDEB dos dois últimos anos; b) transferência do período de atualização do piso para o mês de maio, a fim de contemplar os valores consolidados da receita do FUNDEB; c) publicação do percentual de atualização do piso por meio de ato normativo do Ministério da Educação, para que não haja dúvida quanto ao percentual a ser aplicado anualmente; (CNTE, 2014).

---

<sup>44</sup> Para se obter o CAQ, deve-se adotar o parâmetro com base no qual deveriam ser calculados os gastos com educação, da seguinte forma: 1- faz-se um levantamento de todos os itens que são necessários (insumos, infraestrutura, tempo, formação dos profissionais, etc) para oferecer uma educação de qualidade à crianças, adolescentes, jovens e adultos, mantendo e desenvolvendo os sistemas de ensino. 2 - Somam-se os custos desses itens necessários, por etapa da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos) e por escola, no caso, a escola imaginada pelo estudo do CAQ, tem que ter um certo tamanho, um certo número de alunos por turma, etc. 3 - Dividem-se os custos de cada nível pelo número de alunos previstos em cada escola. Assim, teremos o valor do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) com recursos financeiros necessários para que os alunos recebam a educação que merecem (EDNIR; BASSI, 2009, p. 72-73).

De acordo com dados da tabela 1, em 2009, o valor do PSPN não foi reajustado, mantendo assim o mesmo valor de 2008, como se não tivesse tido inflação, refletindo em perdas no poder de compras da categoria.

Contrários à implementação do PSPN, os governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina e Paraná entraram com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 4.167 no Supremo Tribunal Federal (STF), argumentando que com o piso salarial o valor da folha de pagamento iria ultrapassar o limite permitido pela Lei de Responsabilidade Fiscal.

Em resposta aos 5 (cinco) governadores, em 2013, o STF reconheceu a constitucionalidade do PSPN, o que obriga todos os entes federados cumprirem a lei, pagando o piso salarial aos profissionais do magistério público. Ainda assim, “os trabalhadores em educação são obrigados a fazer greves e mobilizações nacionais, estaduais e municipais para cobrar a correta e imediata aplicação da Lei do Piso [...]” (CNTE, 2014, p. 7).

A Lei do Piso estabeleceu o prazo até 31 de dezembro de 2009 para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem ou adequassem seus Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público (art. 6º). Com a Lei do PSPN ocorreram grandes mudanças que necessitavam de novas diretrizes de Plano de Carreira do Magistério Público.

As diretrizes deram origem à Resolução nº 02/2009. Aprovada em 28 de Maio de 2009, esta resolução fixou as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, considerando o que já havido sido estabelecido na CF/88, na LDB/96 e na Lei 11.494/2007, da seguinte forma:

Para os fins dispostos no artigo 6º da Lei nº 11.738/2008, que determina aos entes federados a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de Dezembro de 2009, a presente Resolução destina-se aos profissionais previstos no art. 2º, § 2º, da referida lei, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 da Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a formação docente. (Resolução nº 02/2009, art. 2º).

A elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública pelos Estados e Municípios deve ocorrer em consonância aos dispositivos da CF/88, da LDB/96 e da Lei 11.738/2008 (Piso Salarial) e contemplar os seguintes princípios: acesso, formação, progressão na carreira e avaliação de desempenho.

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública ampliam o conceito de profissionais<sup>45</sup> do Magistério da Educação Básica.

Em relação à jornada de trabalho, diferentemente da resolução anterior que fixava o percentual entre 20% e 25% do total da jornada para hora atividade, a Resolução 02/2009 não determina percentual e sugere jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de no máximo 40 (quarenta) horas semanais, com possibilidade de ampliação paulatina da jornada destinada à hora atividade, assegurando-se no mínimo os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para esta finalidade pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos (art. 4º, inciso VII).

Para o vencimento/remuneração, os novos planos de carreira devem fixar vencimentos ou remuneração/salário inicial para as carreiras dos profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida pelos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferior ao do Piso Salarial, diferenciados pelos níveis de habilitações a que se refere o art. 62 da LDB nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação profissional (art. 5º, Inciso IV).

Na avaliação da CNTE, as orientações da Resolução 02/2009 para a carreira do magistério básico público “absorveram grande parte das reivindicações dos trabalhadores em educação e agregaram diversos comandos de leis educacionais, além dos conceitos previstos nas legislações do Piso e do FUNDEB” (CNTE, 2009, p. 7). Assim, podemos concluir que ainda que a Resolução 02/2009 assimile parte das reivindicações dos movimentos docentes e determinados pontos estabelecidos em legislações educacionais, ainda há uma grande distância da efetivação de uma carreira que valorize efetivamente os profissionais da educação básica pública brasileira.

A mera existência de leis não tem sido suficiente para o cumprimento das exigências legislativas para a formulação e/ou reformulação e implantação dos Planos de

---

<sup>45</sup> Aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência: direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação pedagógica, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena) (art. 2º, §1º da Resolução 02/2009), com a formação mínima determinada pela da LDB nº 9.394/1996.

Carreira e de Estatuto para o Magistério como forma de valorização docente. Sobre isso, Abreu (2011) nos informa que:

Entre os planos de carreira do magistério das 27 Ufs, 4 são anteriores à LDB/1996; 16 foram elaborados entre a LDB e o FUNDEF, em 1996. Dos 5.532 municípios, apenas 43% declararam ao MEC possuir planos de carreira implementados para seus profissionais do magistério (p. 01).

Isso indica que o número de municípios que ainda não possui plano de carreira do magistério é elevado, considerando que se trata de exigência desde a Constituição Federal de 1988. Isso corrobora o descumprimento de legislações no Brasil e a ausência de mecanismos de valorização do magistério público.

Outro instrumento que orienta a execução de políticas educacionais é o Novo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) ou Lei 13.005/2014<sup>46</sup>.

Estruturado de acordo com a Resolução 02/2009 - CEB/CNE, o PNE apresenta características da carreira moderna ao propor em suas metas aspectos inerentes às recomendações da Reforma do Aparelho do Estado e da reestruturação do capitalismo, como é o caso da meritocracia aos professores com melhor desempenho, o que avaliamos como fator eminentemente prejudicial porque estimula a competitividade entre os professores contribuindo para que os mesmos se tornem os responsáveis pela sua carreira e não mais o Estado em oferecer mecanismos e condições para a melhoria da qualidade do ensino e da educação pública, isto é, os professores terão que ser os responsáveis, do ponto de vista financeiro, pela sua formação, para com isso, melhorar sua remuneração por meio bônus. E aqueles professores cuja situação financeira não lhe permitir avançar em sua formação?

Essas ideias permeiam o PNE nos princípios da valorização dos profissionais que atuam na educação básica pública. E como a questão da valorização compreende vários fatores, a formação pode ser considerada como um dos componentes que merece ser debatido no sentido de valorizar os professores. Em sua meta 15, referente à formação, o PNE propõe:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei 9.394/96, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura em área de conhecimento em que atuam.

---

<sup>46</sup> Fruto de debates oriundos de conferências municipais, estaduais e federal, envolvendo diversos setores sociais e o poder público, e que define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis - infantil, básico e superior, a serem executados nos próximos dez anos, período de sua vigência.

Compreendemos que se trata de um desafio garantir a política de formação para professores no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, considerando o elevado índice de professores que ainda não dispõe de formação de nível superior, como mostram os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (2015), e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na tabela 2:

**Tabela 2: BRASIL: Número e percentuais de Professores com Formação de Nível Superior (2010 - 2014)**

Ano	Número de Professores com Formação Superior	%
2010	1.381.909	68,9%
2012	1.536.596	73,1%
2014	1.670.352*	74,8%

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação e INEP (2015).

\*Os dados equivalem ao número de professores com Formação de Nível Superior e com Pós-Graduação. Quando verificado o quantitativo de docentes somente com graduação, esse número cai para 988.743 professores.

Os dados da tabela 2 mostram que no Brasil, em 2010, o número de professores com nível superior era de 1.381.909, o equivalente a 68,9%. Em 2012 o percentual cresceu para 73,1% e no ano de 2014, de um total de 2.190.743 professores que atuavam na educação básica, 1.670.352 possuíam formação de nível superior com pós-graduação, o equivalente a 74,8%. Com nível superior apenas com graduação esse quantitativo caiu para 988.033 (INEP, 2015).

Mesmo o governo federal tendo criado mecanismos de oferta de vagas em cursos superiores para professores das redes públicas de educação básica, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>47</sup>, além de cursos à distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>48</sup> 25,2% dos professores da educação básica ainda não possuem a formação de nível superior para o exercício da docência como recomenda a LDB 9.394/96. Logo, faz-se necessário e urgente uma política de formação para que os professores possam melhor contribuir com a formação de outros cidadãos.

<sup>47</sup> O PARFOR trata-se de um Programa emergencial criado e instituído pelo Governo Federal para atender o disposto no art. 11, Inciso III do Decreto nº 6.755, de 27 de Janeiro de 2009. Em regime de colaboração com a CAPES, com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o PARFOR é oferecido nas IES com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB 9.394/96.

<sup>48</sup> O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2008, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições

Como a questão da remuneração dos profissionais do magistério básico público tem estado muito presente nos debates das políticas educacionais, o PNE estabelece que:

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

Sobre a proposta da meta 17, no aspecto remuneração, dados da Organização Não Governamental (ONG) “Todos pela Educação<sup>49</sup>” e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Ministério da Educação, indicam que há uma defasagem salarial entre os profissionais do magistério da educação básica pública. Estudos de Jacomini *et al* (2015) nos informam que professores da educação básica com formação superior ganham em média R\$ 2.432,00, enquanto que a média dos demais profissionais com formação equivalente é R\$ 3.237,00 e o dos demais serviços públicos é de R\$ 4.595,00. Logo, para equiparar o salário médio do professor seria necessário aumentar em 33,1% e em relação aos demais servidores, esse aumento precisaria ser de 88,9%.

Essa diferença salarial refletida na baixa remuneração e aliada a uma carreira que muitas vezes não apresenta atratividade pode se constituir em um dos principais motivos responsáveis pela fuga de professores com formação específica em licenciaturas para outras profissões.

Para que ocorra a equiparação salarial do rendimento médio dos profissionais do magistério básico público, até o final do sexto ano de vigência do PNE, como estabelece a meta 17, é necessário que haja um crescimento de modo acelerado na média dos salários. Caso contrário, será mantida a defasagem e a valorização no aspecto salarial, mais uma vez, não passará de proposta não cumprida. No que diz respeito à carreira, a meta 18 estabelece o seguinte:

assegurar, no prazo, de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica pública de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da CF/1988.

---

públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (CAPES, 2015).

<sup>49</sup> Regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação trata-se de uma iniciativa proposta pela União em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, a e participação das famílias e das comunidades, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, Decreto 6.094/2007).

Pela meta 18 fica estabelecida a existência de planos de carreira como um dos mecanismos de expressão de valorização docente. Para o cumprimento dessa meta, as redes públicas de educação básica precisam assegurar até o início do terceiro ano de vigência desta Lei que no mínimo 90% dos profissionais do magistério e que 50% no mínimo dos profissionais da educação, não docentes, sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.

Em sua estratégia 18.4, a meta 18 estabelece que os entes federados devem prever em seus Planos de Carreira “licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*”. Assim, a licença remunerada durante os cursos de mestrado e doutorado torna-se um importante incentivo e deverá constar nos Planos de Carreira para a formação continuada e para a elevação da qualidade da educação básica pública no Brasil.

Na estratégia 18.7, o PNE prioriza o repasse de transferências federais voluntárias na área da educação aos entes federados que tenham aprovado lei específica de estabelecimento de planos de carreira para os profissionais da educação.

Para assegurar no prazo de dois anos da aprovação do PNE, a implantação dos planos de carreira em todos os sistemas de ensino, contemplando e valorizando os profissionais do magistério público brasileiro, os professores e as entidades que os representam, devem continuar em suas lutas reivindicatórias por implementação de políticas públicas que visem à consolidação da valorização do magistério como ponto central nas reformas educacionais, atuando no resgate do papel social do professor, de sua imagem perante a sociedade, valorizando-o pelo papel que desempenha para a formação social. Nessa perspectiva que pretendemos analisar a configuração da carreira do magistério público no Estado do Pará, no Estatuto do Magistério/1986 e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR/2010).

A partir das discussões teóricas, cabem-nos algumas interrogações: O que é realmente uma carreira docente valorizada? As políticas educacionais implementadas no âmbito da Reforma do Aparelho do Estado garantem de fato valorização aos profissionais da educação básica? É a partir dessas análises que pretendemos compreender a configuração da carreira docente da rede estadual de ensino do Estado do Pará, com base nos 5 ( cinco) eixos de análise, na perspectiva de identificar o que mudou e o que permaneceu no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do magistério/1986.

## Capítulo II

### Políticas de Carreira do Magistério Público no Estado do Pará

Compreender as políticas de carreira do magistério público no Estado do Pará requer conhecer as condições objetivas e o local de materialização dessas políticas. Partindo desse pressuposto, este capítulo apresenta o contexto social, político e econômico do Estado do Pará tanto no período da aprovação do Estatuto do Magistério/1986 (Lei nº 5.353/1986) como do PCCR/2010 (Lei nº 7.442/2010) e a posição do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) em relação às proposições do governo estadual para a carreira docente com o propósito de tentar garantir políticas de valorização do magistério público paraense.

#### 2.1 - O Estado do Pará no contexto da Região Norte

##### 2.1.1 - Aspectos Históricos

O termo “Pará” se origina da língua indígena tupi-guarani e significa “rio-mar” devido a um dos braços do Rio Amazonas, o chamado Rio Pará, ser muito extenso. No período da colonização portuguesa recebeu o nome de Feliz Lusitânia. Depois, passou a ser chamado de Grão Pará (grande rio) e finalmente Pará (PARÁ, 2015).

Assim como em diversas regiões do Brasil, a região onde se localiza o Estado do Pará, desde o século XVI foi várias vezes invadida por holandeses e ingleses na busca de urucum, guaraná e pimenta. Em 1616, foi fundado o Forte do Presépio que mais tarde recebeu o nome de Forte do Castelo, que por sua vez, deu origem à cidade de Belém, a capital do Pará. Foi nesse período que se consolidou a ocupação portuguesa na região. Em 1621, a região passou a ser anexada à província do Maranhão e Grão-Pará. A união e a formação de uma só província ocorreram com a finalidade de melhorar as defesas da costa e os contatos com a metrópole, pois as relações de Portugal com a capital da colônia, Salvador, eram dificultadas pelas correntes marítimas, uma vez que, a capital se localizava na costa atlântica (PARÁ, 2015).

No século XVII, a região conviveu com um processo de expansão da produção de café, arroz, cana-de açúcar, cacau, tabaco e algodão. Esse crescimento foi

interrompido na segunda metade do mesmo século, quando a região apresentou certa estagnação de sua economia. Nesse período, mais precisamente no ano de 1774, foi desfeita a província constituída por Maranhão e Pará (PARÁ, 2015).

No final do século XIX, um novo produto passou a ser produzido e comercializado tanto na região como fora, a borracha, responsável pela retomada do crescimento econômico da Região Norte do Brasil (PARÁ, 2015). Vale mencionar que esse crescimento econômico só foi possível, graças aos soldados da borracha, nordestinos que, para fugir da seca e da miséria do Nordeste brasileiro aceitaram vir para a Amazônia trabalhar na extração do látex. Durante o período de extração do produto, os trabalhadores viveram em condições sub-humanas, de exploração e de violação de seus direitos enquanto seres humanos (SARGES, 2000).

Outro marco na História do Pará do século XIX foi a Cabanagem em 1835, movimento popular que tinha como principal objetivo a conquista da independência da província do Grão-Pará. O movimento da cabanagem mesmo sendo duramente sufocado pelas forças da metrópole chegou a decretar a independência da província e a instalação de um novo governo em Belém, caracterizando-se em um movimento importante para a transformação social da região (DI PAOLO, 1999).

### **2.1.2 - Localização e Aspectos Físicos**

O Pará possui uma extensão territorial de 1.247.690 Km<sup>2</sup>, o equivalente a 32,4% do total da Região Norte e 14,6% do espaço brasileiro. O território paraense é cortado pela linha do Equador no seu extremo Norte e localiza-se na Amazônia Oriental, na região leste do Norte do Brasil, sendo o segundo maior Estado da Região Norte. Pertencente à Amazônia Legal<sup>50</sup>, o Pará limita-se ao norte com a Guiana, Suriname e com o Estado do Amapá; ao sul, com o Estado do Mato Grosso; a leste, com o Estado do Maranhão; a nordeste com o Oceano Atlântico; a sudeste com o Estado do Tocantins; a oeste e sudeste com o Estado do Amazonas e a noroeste com o Estado de Roraima (IBGE, 2015). Com a intenção de situarmos o Pará na Região Norte, apresentamos o mapa a seguir.

---

<sup>50</sup> A Amazônia Legal teve a delimitação de seu território definido em 1953 para fins de planejamento regional como área de atuação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPEVEA). É constituída pelos Estados do Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, e porção ocidental do Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. Ocupa uma área de 5.016.136,3 Km<sup>2</sup>, o que correspondem cerca de 60% do território nacional (IBGE, 2015).

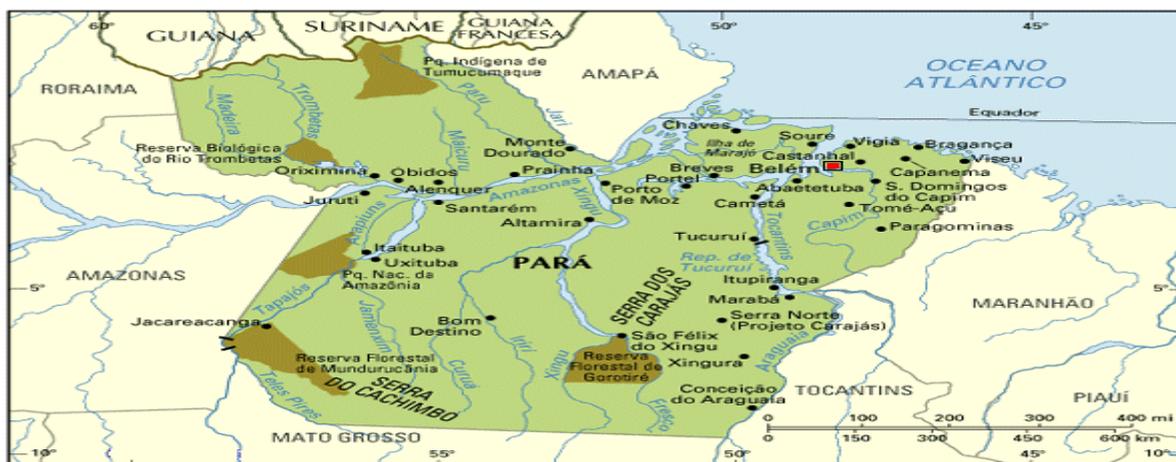


FIGURA 1: Mapa do Estado do Pará.

Fonte: IBGE/2015. Disponível em: [www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br).

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

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

A Bacia Hidrográfica do Estado do Pará ocupa uma área de 1.253.164,5 Km<sup>2</sup>, sendo que 1.049.903,5 Km<sup>2</sup> corresponde à Bacia Amazônica e 169.003,5 Km<sup>2</sup> a Bacia do Tocantins (PARÁ, 2015). Além disso, possui em sua composição mais de 20 mil quilômetros de rios extensos e perenes, como é o caso do Amazonas, que corta o estado no sentido oeste/leste e deságua em uma foz com várias ilhas, inclusive a do Marajó. A existência dessa grande bacia hidrográfica contribui para o desenvolvimento do transporte fluvial, muito utilizado na região, além de um considerado potencial hidro energético (IDESP, 2015).

Quanto ao clima, é do tipo equatorial quente e úmido, com médias térmicas anuais entre 24° e 26°C, além de alto índice pluviométrico, chegando a ser de 2.000 mm nas proximidades do rio Amazonas. É interessante ressaltar que, no Estado do Pará é comum chover durante o ano inteiro e às vezes, o volume de chuvas é mais intenso no verão do que no inverno, por isso, o período chuvoso ou de intensificação de chuvas não está relacionado exatamente com o inverno, sendo assim, difícil perceber a diferença entre as estações do ano.

### 2.1.3 - População e Divisão Administrativa

O Estado do Pará é o mais populoso da Região Norte, com uma população estimada no ano de 2015 de 8.108.253 habitantes. Desse total, 68,5% vivem na área urbana e 31,5%, na área rural (IBGE, 2015). Isso representa uma prevalência da população urbana sobre a rural, com a necessidade de ampliação dos serviços públicos na área urbana com vistas a atender as demandas populacionais, como por exemplo, o atendimento educacional.

O Estado do Pará apresenta uma divisão político-administrativa em 6 (seis) Mesorregiões, 22 Microrregiões e 144 municípios<sup>51</sup>, conforme a tabela nº 3:

**Tabela 3: PARÁ: Mesorregiões, número de municípios e da população e participação sobre a População do Estado - 2014**

Mesorregiões	Nº de Municípios	População	Participação sobre a população do Estado (%)
Baixo Amazonas	15	770.275	9,7
Marajó	16	525.317	6,4
Metropolitana de Belém	11	2.554.874	32,2
Nordeste Paraense	49	1.903.264	23,6
Sudoeste Paraense	14	535.222	6,3
Sudeste Paraense	39	1.819.301	21,8
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>8.108.253</b>	<b>100,0</b>

Tabela elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE (2015).

Das Mesorregiões paraenses, a Metropolitana de Belém é a que apresenta o maior número de habitantes, logo, o maior índice de participação na composição da população do Estado, seguida pelas Regiões Nordeste e Sudeste Paraense. A mesorregião do Marajó é a que possui o menor quantitativo de habitantes.

<sup>51</sup>A partir de 2012, com a criação do município de Mojuí dos Campos, o Estado do Pará passou a ser dividido politicamente em 144 municípios. Mojuí dos Campos se localiza no oeste do Estado, e era distrito do município de Santarém. Sua população para 2015 foi estimada em 15.446 habitantes (IBGE/2015).

Dos 144 municípios que compõem as 6 (seis) mesorregiões, apenas 4 possuem população acima de 200 mil habitantes: Belém, Ananindeua, Santarém e Marabá; 68 apresentam índice populacional de 31 a 200 mil; e na maioria, 72 municípios, o número de habitantes é de até 30 mil (IBGE, 2015). Sobre isso, estudos de Gemaque (2004) nos informam que estes municípios, além de pouco populosos, possuem uma arrecadação extremamente baixa, o que pode comprometer a manutenção de programas sociais geridos pela gestão local.

#### **2.1.4- Aspectos Econômicos**

Do final do século XIX ao início do século XX, o Estado do Pará teve sua economia baseada na exploração da borracha, período conhecido como *Belle Époque*<sup>52</sup>. Devido à concorrência da borracha asiática, a produção da borracha brasileira entrou em decadência causando a estagnação da economia paraense até a década de 1960 (quando a região do sul do Pará passou a desenvolver a produção agrícola).

Na década de 1970, o governo militar com sua política de integrar a Amazônia às demais regiões do Brasil, com o propósito de não perder para os países centros do capitalismo criou o *slogan* “Integrar para não Entregar” para reforçar sua intenção. Com essa proposta, concedeu isenção fiscal às empresas que se instalaram na região. Dessa forma, o crescimento econômico dos anos de 1970 foi acelerado com a concessão de incentivos fiscais, através de isenção de impostos.

Nesse período, os principais responsáveis pelo crescimento econômico foram os empreendimentos agropecuários, energéticos, minerais e metalúrgicos. Outro fator importante da época e que fez parte do projeto do governo federal de integração da Amazônia foi à abertura e a construção da rodovia Belém-Brasília, e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Esta tinha por objetivo, avaliar os projetos que poderiam desenvolver na região amazônica.

Na avaliação de Santos (1986), tanto a rodovia Belém-Brasília como a SUDAM constituíram-se medidas de proposição de uma “nova definição política de desenvolvimento regional, notadamente em função de um novo padrão planejado de transformação da estrutura econômica da região” (p. 59). Dessa política resultou a construção de novas rodovias, como a Cuiabá-Santarém e a Transamazônica, a

---

<sup>52</sup> Ver SARGES, M. N. Belém: riqueza produzindo Belle-Époque (1870 – 1912). Belém: Paka-Tatu, 2000

construção da hidrelétrica de Tucuruí, a exploração mineral de Serra dos Carajás, a implantação do Projeto Albrás-Alunorte, entre outros. Vale lembrar que, estes projetos além de importantes para o desenvolvimento econômico e social da região, causaram grandes impactos sociais, demográficos e ecológicos à região Amazônica, segundo Penarrocha (2002).

A partir da década de 1990, o perfil da economia paraense foi modificado, com o governo estadual incentivando uma nova base de produção centrada em três áreas: a agroindústria, a verticalização da produção mineral e o turismo. No ano 2000, o então governador Almir Gabriel (PSDB) enfatizou os incentivos como intervenções estratégicas do novo perfil de desenvolvimento econômico, tais como: isenção fiscal concedida às cadeias agrícolas, ao setor coureiro-calçadista, à cadeia industrial moveleira e de artefatos por meio da Lei Estadual nº 5.943/96; a criação do Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia (FUNTEC), para difundir as cadeias produtivas; investimentos para a ampliação e implementação de infraestrutura de transporte, energia e saneamento voltados ao acesso e ao aproveitamento do potencial turístico do Estado do Pará (PARÁ, IDESP, 2015).

Podemos dizer que essas alterações podem ter influenciado na melhoria do aspecto econômico do Estado, que na década de 2000 apresentou crescimento em seu Produto Interno Bruto superior ao crescimento da riqueza do país como mostra a tabela 4.

**Tabela 4: PIB e PIB *per Capita* do Brasil e do Estado do Pará (2002 - 2012)**

ANO	BRASIL		PARÁ	
	PIB em bilhões	PIB <i>Per Capita</i> em Reais	PIB em milhões	PIB <i>Per Capita</i> em Reais
2002	1.477	8.692	25.659	3.887
2004	1.941	9.729	35.563	4.992
2006	2.369	12.769	44.370	6.241
2008	3.032	16.225	58.519	7.992
2010	3.770	19.882	77.848	10.259
2012	4.403	23.655	91.009	11.678

Fonte: IBGE e IDESP/PARÁ, 2015.

As informações da tabela 4 (quatro) indicam que no período analisado o maior crescimento do PIB tanto do Brasil quanto do Estado do Pará foi entre os anos de 2008 a 2010, sendo de 24,35% e 33% respectivamente e o menor crescimento se deu no período de 2004 a 2006, com 22% do Brasil e de 24,77% do Pará. Quanto ao PIB *Per Capita*, o Estado do Pará apresenta o maior crescimento entre os anos de 2008 a 2010, de 28,4%, e o menor foi de 13,8% registrado nos dois últimos anos analisados. A evolução do PIB paraense levou o Estado a ocupar a 12ª posição na composição do PIB brasileiro no ano

de 2012, o maior da Região Norte (IBGE; IDEPS/PARÁ, 2015). Entretanto, esse crescimento da riqueza paraense parece não se refletir na qualidade de vida do povo paraense, pois apesar de ser um dos Estados da federação brasileira como grande potencial de riqueza, a maioria do povo vive em más condições de vida.

O Pará é o Estado que detém a maior reserva de água doce do mundo, o que contribui para que ele seja um dos maiores produtores de energia elétrica do planeta. No entanto, apesar dos 144 municípios contarem com serviços de abastecimento de água, o total de domicílios contemplados no Estado é de apenas 44%, ou seja, mais da metade da quantidade dos domicílios paraenses não possui serviço de abastecimento de água, o que significa uma contradição se levarmos em consideração a riqueza de recursos hídricos que o Pará possui em relação ao que é ofertado à população paraense. Além disso, os serviços de água oferecidos pela Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA) só atendem um pouco mais de 1% da população paraense com a coleta de esgoto sanitário (IBGE, 2015). Esse é um dos aspectos que mostram que a grande maioria dos paraenses não é contemplada com as riquezas geradas no Estado.

Outro aspecto que indica a condição social do povo paraense é o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH<sup>53</sup>, a taxa de analfabetismo e a taxa de mortalidade infantil, conforme mostra tabela 5.

**Tabela 5: PARÁ - Indicadores Sociais (2002 - 2012)**

Categorias	BRASIL			PARÁ		
	2002	2012	Δ %	2002	2012	Δ %
IDH*	0,782	0,730	- 0,052	0,748	0,646	-0,102
Taxa de Analfabetismo (acima de 15anos)	11,9	8,6	- 3,3	10,7	10,6	-0,1
Taxa de Mortalidade Infantil (**)	21,5	15,3	- 6,2	29,0	20,6	-8,4

Fonte: PNUD/IBGE/2015

\*As edições a partir de 2010 adotam nova metodologia de cálculo do IDH. Foram introduzidos novos indicadores para educação e renda que mostram a importância de cada dimensão de cálculo do IDH. Com a mudança, o IDH de 2010 não pode ser comparado ao IDH de anos anteriores, que utilizavam uma metodologia diferente. Com a nova metodologia mais exigente, 14 países foram excluídos do IDH 2010, devido à falta de dados internacionalmente compilados e verificados (PNUD, 2010).

\*\*Dados do DATASUS/Ministério da Saúde e considera o número de óbitos infantis menores de 1 ano, por 1.000 nascidos vivos.

Os dados da tabela 5 mostram que o IDH tanto do Brasil como do Estado do Pará no período dos dez anos analisados apresentou variações, passando de 0,782 para 0,730, o que representa um pequeno crescimento de 0,052 no caso do Brasil, e de 0,748

<sup>53</sup> O IDH é um índice que mede o desenvolvimento humano de uma unidade geográfica. É divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse índice leva em conta dados dos censos demográficos do IBGE em três dimensões: educação, longevidade (expectativa de vida) e renda. A escala varia de 0 a 1 (quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido) e está dividido em cinco faixas (de muito baixo a muito alto desenvolvimento). Ver Atlas do Desenvolvimento Humano 2013. Disponível em: [www.igbe.gov.br](http://www.igbe.gov.br). Acessado em: 01/09/2015.

para 0,646 no caso do Pará, isso significa uma evolução de 1,02 de crescimento superior ao do Brasil. Essa alteração levou o Brasil a ocupar a 75ª posição considerada de Alto Desenvolvimento Humano e o Estado do Pará a ocupar o 24º lugar entre os Estados brasileiros, distante da 16ª posição ocupada no ano de 2002. Com essa queda do IDH, o Estado do Pará saiu, em 2002, da classificação de IDH alto para IDH médio, em 2012 (PNUD IBGE/2015).

Em função da nova metodologia adotada a partir de 2010, não se pode comparar o novo IDH com os índices divulgados em relatórios anteriores. Porém, “mesmo seguindo a nova metodologia, em comparação com dados de anos anteriores, o IDH do Brasil mostra que tem evoluído” (PNUD, 2010),

A taxa de analfabetismo da população paraense acima de 15 anos de idade, que em 2002 era de 10,7% registrou uma queda de apenas 0,1% em 2012. Quando comparado com o Brasil, observamos que o Pará tem reduzido muito pouco seu índice de analfabetismo, pois no mesmo período, a redução no Brasil foi de 3,3%. Vale lembrar que existem programas de alfabetização, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado<sup>54</sup> e do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos<sup>55</sup> (MOVA) que contam com recursos para ser investidos na alfabetização. Dados do Instituto Paulo Freire (2016) nos mostram que nos seus 13 anos de existência no Brasil, o número de pessoas alfabetizadas pelo MOVA - Brasil é de 275 mil brasileiros em 692 municípios.

Esse quantitativo de brasileiros alfabetizados ainda é muito pouco, representa aproximadamente 2,1% de uma população de 13 milhões de pessoas de mais de 15 anos que não tiveram acesso à escolarização (IBGE, 2016).

A mortalidade infantil no Pará que em 2002 era de 29,0% apresenta queda de 8,4% por mil nascidos vivos, apresentando em 2012 uma taxa de 20,6%. No Brasil, em

---

<sup>54</sup> Surgiu em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento prioritário a municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizandos. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em 12/03/2016.

<sup>55</sup> Surgiu em 1982 em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo, como uma proposta que reunia Estado e organizações da sociedade civil para combater o analfabetismo entre jovens e adultos. O Projeto MOVA – BRASIL foi criado em 2003 com a finalidade de inclusão social e de garantia do direito humano à educação e a redução do analfabetismo no Brasil e com isso, contribuir para a construção de políticas públicas para a EJA. A ação pedagógica desenvolve com base na leitura do mundo do(a) educando(a), que busca mapear as situações significativas do contexto em que estão inseridos. Em 13 anos de existência (2003-2016), já foram alfabetizados 275 mil brasileiros em 692 municípios. Disponível em: [www.paulofreire.org.br](http://www.paulofreire.org.br). Acessado em 12/03/2016.

2002 a taxa de mortalidade infantil era de 21,5% por mil nascidos vivos e em 2012 a taxa foi reduzida para 15,3%. Esses dados indicam que mesmo o Estado do Pará tendo reduzido sua taxa de mortalidade infantil em 8,4% (acima do percentual registrado pelo Brasil, que foi de -6,2%), consideramos ser um percentual baixo de redução para um período histórico de 10 anos. Os dados nos permitem refletir sobre a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de vida das pessoas. As estatísticas refletem a negação da cidadania pelo poder público por meio da não implementação de políticas que ofereçam dignidade à vida humana.

Tendo em vista situarmos a importância estratégica do Pará no atendimento educacional, buscamos considerar o atendimento por etapa de ensino dos Estados da Região Norte. Para isso, recorremos aos dados fornecidos pelo Censo Escolar/2014, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP.

**Tabela 6: REGIÃO NORTE - Matrículas da Educação Básica por Etapas de Ensino Básico - 2014**

Estado	Educação Infantil	%	Ensino Fundamental	%	Ensino Médio	%	Total
Acre	32.796	13,70	163.799	68,58	42.245	17,69	<b>238.840</b>
Amapá	25.307	12,49	138.718	68,45	38.626	19,06	<b>202.651</b>
Amazonas	138.979	13,04	736.376	69,12	189.948	17,83	<b>1.065.303</b>
<b>Pará</b>	<b>293.863</b>	<b>13,66</b>	<b>1.496.693</b>	<b>69,60</b>	<b>359.736</b>	<b>16,73</b>	<b>2.150.292</b>
Rondônia	48.554	12,24	282.857	71,31	65.223	16,44	<b>396.634</b>
Roraima	21.630	15,77	92.795	67,65	22.721	16,57	<b>137.146</b>
Tocantins	60.702	16,02	247.786	65,38	70.525	18,61	<b>379.013</b>
<b>Total</b>	<b>621.831</b>	<b>13,61</b>	<b>3.159.024</b>	<b>69,13</b>	<b>789.024</b>	<b>17,27</b>	<b>4.569.879</b>

Fonte: INEP – Censo Escolar/ 2014

Nota: No total de matrículas por etapa não estão incluídas as matrículas por modalidade de ensino (Eja, Educação Profissional e Educação Especial).

Podemos observar pelos dados da tabela 6 que nos estados da Região Norte há uma grande discrepância em relação ao número de matrícula do ensino fundamental para o ensino médio. Isso reflete a necessidade de ampliação de vagas para a última etapa da Educação Básica em todos os Estados. Essa diferença torna-se mais evidente na comparação aos dados da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Isso nos faz entender também a necessidade de vagas para atender à primeira etapa da Educação Básica, pois o Ensino Fundamental é o que oferta o maior número de matrículas em todos os Estados da Região Norte do Brasil, representando 69,13% do total de 4.569.879 matrículas efetivadas no ano de 2014, (fato ocasionado pela política de municipalização do Ensino Fundamental).

Notamos também que, o Estado do Pará é o que apresenta o maior número de matrículas por etapa, o equivalente a 47,05%, seguido pelo Amazonas com 23,31%. Para termos uma visão ampliada do atendimento à educação básica nos Estados da Região

Norte, apresentamos a tabela 7 com o quantitativo de matrículas ofertadas por dependências administrativas para percebermos como o Estado do Pará tem se comportado nesse atendimento em relação aos demais Estados da Região.

**Tabela 7: REGIÃO NORTE - Matrículas da Educação Básica por Dependência Administrativa - 2014**

Estados	Estadual	%	Municipal	%	Federal	%	Particular	%	Total
<b>Acre</b>	158.608	57,87	99.015	36,12	2.115	0,77	14.367	5,24	<b>274.105</b>
<b>Amapá</b>	132.486	57,45	72.551	31,46	1.661	0,72	23.931	10,38	<b>230.629</b>
<b>Amazonas</b>	482.185	40,45	591.202	49,60	10.778	0,90	107.717	9,04	<b>1.191.882</b>
<b>Pará</b>	<b>632.309</b>	<b>26,18</b>	<b>1.536.890</b>	<b>63,64</b>	<b>8.955</b>	<b>0,37</b>	<b>236.798</b>	<b>9,80</b>	<b>2.414.952</b>
<b>Rondônia</b>	233.367	50,42	183.057	39,56	3.524	0,76	42.811	9,25	<b>462.759</b>
<b>Roraima</b>	74.685	50,10	56.113	37,64	2.356	1,58	15.925	10,68	<b>149.079</b>
<b>Tocantins</b>	184.727	45,26	179.151	43,89	4.330	1,06	39.943	9,79	<b>408.151</b>
<b>Total</b>	<b>1.898.367</b>	<b>37,00</b>	<b>2.717.979</b>	<b>53,00</b>	<b>33.719</b>	<b>0,66</b>	<b>481.492</b>	<b>9,38</b>	<b>5.131.557</b>

Fonte: INEP - Censo Escolar 2014

Nota: No total de matrículas por Dependência Administrativa, estão incluídas as matrículas por modalidades de ensino (Eja, Educação Profissional e Educação Especial).

Os dados apresentados na tabela de número 7 indicam que a maior oferta de matrícula por dependência administrativa da Região Norte, no ano de 2014, foi da rede municipal, com 53% das matrículas, percentual superior ao da rede estadual que registrou 37% do total de matrículas ofertadas. Quando analisada a situação do Estado do Pará, observamos que o atendimento maior se dá também pelas administrações municipais, responsáveis por 63,64% das matrículas ofertadas, fato ocasionado pela política de municipalização do ensino fundamental, implantada na década de 1990.

Embora a maior oferta de matrículas no Estado do Pará seja pelas redes municipais de ensino, em outros estados da Região Norte o maior atendimento se dá pelas redes estaduais, como é o caso de Acre (57,87%), Amapá, (57,45%), Rondônia (50,42%), Roraima (50,10%) e Tocantins (45,26). Podemos dizer que nesses Estados a municipalização do Ensino Fundamental não foi tão intensa como no Estado do Pará.

A rede privada foi responsável por 9,38% das matrículas e em último lugar no atendimento ficou a rede federal, com apenas 0,66%. Essa ausência do governo federal no atendimento da Educação Básica pode ser explicada em função da legislação que diz que a responsabilidade pela educação básica é dos Estados e Municípios e à União caberá “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (LDB 9.394/96, art. 8º, § 1º).

Com o propósito de observarmos o atendimento educacional nos Estados da Região Norte, por modalidade de ensino, da educação básica, apresentamos a tabela 8.

**Tabela 8: REGIÃO NORTE - Matrículas da Educação Básica por Modalidades de Ensino - 2014**

Estado	EJA	%	Educação Profissional	%	Educação Especial	%	Total
Acre	28.251	80,11	7.014	19,88	*	*	35.265
Amapá	23.008	82,24	4.372	15,63	598	2,14	27.978
Amazonas	96.279	76,06	27.708	21,89	2.592	2,05	126.579
Pará	<b>239.219</b>	<b>90,39</b>	<b>24.804</b>	<b>9,38</b>	<b>637</b>	<b>0,24</b>	<b>264.660</b>
Rondônia	57.543	87,02	6.596	9,98	1.986	3,00	66.125
Roraima	10.247	85,87	1.686	14,13	*	*	11.933
Tocantins	19.773	67,86	7.142	24,51	2.223	7,63	29.138
<b>Total</b>	<b>474.320</b>	<b>84,45</b>	<b>79.322</b>	<b>14,12</b>	<b>8.036</b>	<b>1,43</b>	<b>561.678</b>

Fonte: INEP – Censo Escolar/ 2014

\*dados não encontrados

Pelos dados apresentados na tabela 8, observamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi quem apresentou o maior quantitativo de matrículas, correspondente a 84,45% do total e entre os Estados, o Pará foi responsável pela oferta de 90,39% das matrículas. Considerando total de 79.322 matrículas da Educação Profissional, o Estado do Pará ficou segundo lugar, com 31,1% das matrículas ofertadas, atrás do Estado do Amazonas, que ofertou 35% das matrículas. Em relação à Educação Especial, o Pará ofertou apenas 7,9% das matrículas.

Diante disso, é importante considerarmos que para a implementação das políticas educacionais é necessário que haja recursos financeiros. A seguir apresentaremos dados referentes ao orçamento público do Estado do Pará.

## 2.2 - Os recursos Públicos e a educação do Pará

O orçamento público possui relação direta com a qualidade da educação, por isso, é importante relacionar a questão orçamentária com as políticas de carreira do magistério público, para então percebermos se o aspecto financeiro se reflete nas políticas educacionais, mais especificamente nas de valorização dos profissionais do magistério público do Estado do Pará. Para isso, apresentaremos dados orçamentários do Estado do período de 2007 a 2014 para analisarmos o seu comportamento com a educação.

**Tabela 9: PARÁ - Dados orçamentários (2007 - 2014)**

Ano	Receita Total * (A) em mil	Receita Própria ** (B) em mil	B/A %
2007	18.489.022	7.428.845	40,17
2008	20.372.497	8.131.185	39,91
2009	19.871.409	7.299.872	36,73
2010	20.833.781	9.312.452	44,69
2011	19.596.210	9.861.063	50,32
2012	21.473.535	12.276.188	57,16
2013	20.634.928	12.356.210	59,88
2014	21.764.184	13.728.688	63,07
%Δ	<b>17,7</b>	<b>84,8</b>	<b>57</b>

Fonte: Estado do Pará. Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária - RREO - exercícios financeiros de 2006 a 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/siope/dadosInformadosEstado.do>. Acesso em 08/01/2016; e Secretaria de Estado da Fazenda - Balanço Geral do Estado do Pará - exercícios de 2007 a 2014.

\***Receita Total:** Receitas Correntes + Receitas de Capital - Dedução de Receitas Correntes.

\*\***Receita Própria:** Receita Tributária + Receita de Contribuições + Receita Patrimonial + Receita Agropecuária + Receita Industrial + Receita de Serviços + Outras Receitas Correntes.

Valores corrigidos pelo INPC/IBGE a preço de Dezembro de 2014.

Pelos dados da tabela 9, percebemos que no período de 2007 a 2014 a receita total de recursos do Estado do Pará aumentou em 17,7%, a receita própria registrou crescimento significativo de 84,8% e a relação entre as duas teve seu crescimento em 57%. Isso nos permite afirmar que com o aumento substancial de sua receita própria, principalmente a partir de 2010, o Estado do Pará aumentou sua capacidade de investimento em educação. Será que esse crescimento de recursos foi revestido em políticas de melhoria da qualidade da educação?

Os dados enfatizam a necessidade de relacionarmos a oferta educacional com o financiamento da educação disponível para a materialização de políticas educacionais. Com base nisso, apresentamos na tabela 10, os recursos orçamentários referentes à Função Educação, os 25% dos impostos que constitucionalmente devem ser investidos em educação, os recursos transferidos em forma de convênios pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - e os recursos adicionais provenientes da complementação do FUNDEB.

**Tabela10: PARÁ - Receita Total da Função Educação (2007 - 2014)**

Ano	Receita Total da Educação (A)	Total da Receita de Impostos (B)	25% dos Impostos (C)*	C/A %	Recursos de convênios do FNDE (D) **	D/A %	Complementação do FUNDEB (E) ***	E/A %
2007	2.747.776.034	10.034.491.262	2.508.622.814	91,29	28.434.209	1,03	210.719.010	7,66
2008	3.219.922.558	11.305.140.078	2.826.285.019	87,80	35.128.018	1,09	358.509.521	11,13
2009	3.307.655.322	11.012.113.497	2.753.028.373	83,25	66.793.251	2,01	487.833.696	14,75
2010	3.821.925.731	11.722.503.637	2.930.625.908	76,67	453.908.836	11,87	437.390.986	11,44
2011	4.140.043.532	12.742.606.220	3.185.651.554	77,00	129.068.905	3,11	825.323.072	19,95
2012	4.533.786.737	14.231.437.603	3.557.859.400	78,47	125.182.829	2,76	850.744.506	18,76
2013	4.589.884.119	14.777.685.344	3.694.421.335	80,50	162.069.258	3,53	733.393.525	15,98
2014	4.797.244.810	15.720.004.570	3.930.001.142	81,92	111.189.722	2,32	756.053.945	15,76
% Δ	<b>74,6</b>	<b>57,0</b>	<b>56,0</b>	<b>-11,1</b>	<b>291,0</b>	<b>126,0</b>	<b>259,0</b>	<b>106,0</b>

Fonte: SIOPE: Relatórios resumidos de Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal, exercícios financeiros de 2007 a 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/siope/dadosinformadosdos estados.do>. Acesso em 28/12/2015.

\*Os impostos dos quais foram calculados os 25% são: IPTU, ISS, ITBI, IRFF, ITR, FPM, ICMS, Desoneração, ICMS, IPVA, IOF e ITCMD).

\*\*As receitas de Transferência do FNDE incluem o Salário Educação e outras Transferências do FNDE;

\*\*\*A complementação do FUNDEB foi calculada a partir da diferença entre as receitas recebidas e os valores destinados ao fundo.

Valores corrigidos pelo INPC/IBGE a preço de Dezembro de 2014.

Os dados da tabela 10 mostram que a receita total da função educação no Estado do Pará é constituída pela receita dos 25% de impostos, pela receita de transferências do FNDE (salário educação e convênios do FNDE) e pela complementação de recursos da União ao FUNDEB, totalizando R\$ 4.797.244.810 (quatro bilhões, setecentos e noventa e sete milhões, duzentos e quarenta e quatro mil e oitocentos e dez reais) em 2014, o que representa um crescimento de 74,6% no período de 2007 a 2014.

Sobre a receita total de impostos que em 2007 foi de R\$ 10.034.491.262 (dez bilhões, trinta e quatro milhões, quatrocentos e noventa e um mil e duzentos e sessenta e dois reais), em 2014 passou para R\$ 15.720.004.570 (quinze bilhões, setecentos e vinte milhões, quatro mil e quinhentos e setenta reais), representando um crescimento de aproximadamente 57% entre os anos analisados.

A receita dos 25% dos impostos apresentou crescimento de 56% saltando de R\$ 2.508.622.814 (dois bilhões, quinhentos e oito milhões, seiscentos e vinte e dois mil e oitocentos e quatorze reais) em 2007 para R\$ 3.930.001.142 (três bilhões, novecentos e trinta milhões, um mil e cento e quarenta e dois reais) em 2014. Porém, a participação da receita dos 25% de impostos caiu 9,37%, chegando ao último ano de análise a 81,92%. Na série histórica, a queda no percentual de recursos dos 25% dos impostos foi de 11,1%. Essa queda pode estar relacionada principalmente ao crescimento dos recursos da complementação da União ao FUNDEB, que registrou 259%, percentual muito superior ao de crescimento das receitas de impostos que constituem a receita total da educação. Mesmo com registro de queda, a participação dos 25% consistiu no maior volume de recursos que compôs a receita total da educação.

Observamos também, que a soma das receitas das transferências pelo FNDE saltou de R\$ 28.434.209 (vinte e oito milhões, quatrocentos e trinta e quatro mil e duzentos e nove reais) no ano de 2007 para R\$ 111.189.722 (cento e onze milhões, cento e oitenta e nove mil e setecentos e vinte e dois reais) em 2014, o que representa que o crescimento foi de 291%, muito superior ao da receita de impostos, registrado em 57%.

A complementação da União em relação à receita total da educação, em 2007 foi de 7,66% e em 2014, 15,76%, um crescimento de 106% na série histórica. Essa observação nos permite considerar o Estado do Pará como um dos entes federados que dependem financeiramente da transferência de recursos da complementação da União para a educação.

A soma das receitas dos recursos do FNDE e da complementação da União ao FUNDEB no ano de 2007 foi de 8,69% e em 2014 passou para 18,07% da receita total

de recursos para a educação. Observando a série histórica, o crescimento da soma dessas receitas foi de 232%, aumento significativo do volume de recursos tanto das transferências do FNDE como da complementação da União ao governo Estado do Pará. Será que essa quantidade de recursos foi efetivamente investida na melhoria da qualidade da educação, como por exemplo, em políticas de valorização dos profissionais da educação da rede estadual de ensino?

Para tentarmos identificar os investimentos dos recursos financeiros, faz-se importante apresentarmos dados referentes às despesas realizadas com a função educação. Para isso, apresentamos a tabela 11 com a distribuição dos recursos da educação por subfunção.

**Tabela 11: PARÁ - Despesas da Educação por subfunção - em R\$ - (2007 - 2014)**

Ano	Despesa com a Função Educação (A)	Ed. Infantil (B) *	B/A %	Ens. Fund. (C)	C/A %	Ens. Médio (D)	D/A %	EJA (E)	E/A %
2007	1.104.356.687	-	-	567.424.948	51,3	447.348.333	40,5	89.583.406	8,1
2008	1.254.654.875	-	-	684.564.301	54,5	552.045.516	44,0	18.045.058	1,4
2009	2.011.648.543	-	-	1.180.184.455	58,6	815.726.876	40,5	15.626.973	0,77
2010	2.134.173.171	58.395.294	2,73	1.077.337.107	50,4	875.988.157	41,0	122.452.613	5,70
2011	2.172.754.396	26.593.537	1,22	1.186.576.155	54,6	804.889.285	37,0	154.695.419	7,10
2012	2.316.233.478	35.106.543	1,52	1.132.661.617	48,9	981.297.724	42,3	167.167.594	7,20
2013	2.125.425.151	6.019.366	0,29	918.087.645	43,1	1.049.858.590	49,3	151.459.551	7,12
2014	2.281.181.957	16.819.850	0,74	920.710.918	40,3	1.180.506.250	51,7	163.144.939	7,15
% Δ	<b>107</b>	<b>-70,9</b>	<b>-73</b>	<b>62,2</b>	<b>-21,6</b>	<b>164</b>	<b>28</b>	<b>82</b>	<b>-13,5</b>

Fonte: SIOPE: Relatórios resumidos de Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal, exercícios financeiros de 2007 a 2014. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/siope/dadosinformadosdos estados.do>. Acesso em 28/12/2015.

\*Os valores referentes às despesas com educação infantil nos anos 2007 e 2008 não foram encontrados. Valores corrigido pelo INPC/IBGE a preço de Dezembro de 2014.

Os dados apresentados na tabela 11 indicam que as despesas com a função educação cresceram de R\$ 1.104.356.687 (um bilhão, cento e quatro milhões, trezentos e cinquenta e seis mil e seiscentos e oitenta e sete reais) em 2007 para R\$ 2.281.181.957 (dois bilhões, duzentos e oitenta e um milhões, cento e oitenta e um mil e novecentos e cinquenta e sete reais) no ano de 2014, o que representa um crescimento na ordem de 107%.

A Educação Infantil, entre os anos de 2010 a 2014, apresenta oscilações nos valores de suas despesas, podendo ser percebida uma redução de mais de 70% nos investimentos com essa etapa da educação básica. Essa redução pode ser compreendida pela diminuição de matrículas pela rede estadual de ensino com sua transferência para as

redes municipais, com base no art. 11, parágrafo 5º da LDB/96, pelo qual os municípios se tornaram os responsáveis pela oferta do ensino infantil.

O Ensino Fundamental foi o que apresentou o maior valor de despesas, com exceção dos anos de 2013 e 2014, chegando ao final da série histórica com um registro de 62,2% de aumento em seus investimentos. Entretanto, quando analisados os percentuais em relação ao total das despesas com a função educação, há uma queda de 21,6%.

O Ensino Médio, apesar de liderar o valor das despesas apenas nos dois últimos anos, foi o que registrou o maior percentual de crescimento durante os anos analisados (164% em recursos nominais e 28% em relação à totalidade dos gastos com a função educação). Esse percentual de despesas do Ensino Médio superior ao do Ensino Fundamental pode estar relacionado ao fato da municipalização do ensino ter transferido boa parte de matrículas do Ensino Fundamental para as gestões municipais, ficando o Estado com a responsabilidade, em maior parte, pela oferta do Ensino Médio.

A EJA também apresentou oscilações em seus valores que em percentuais registraram queda de 13,5% do total de despesas com a função educação, tendo ocupado o penúltimo lugar em termos de investimentos de recursos.

A fim de compreendermos como tem se comportado o financiamento da educação no Estado do Pará referente aos recursos do FUNDEB entre o período de 2007 a 2014, apresentamos a tabela 12 com a receita de recursos da política de fundos.

**Tabela 12: PARÁ - Receitas de Recursos do FUNDEB - em R\$ - (2007-2014)**

Ano	Receita Total	Transferência de Recursos	%	Transferência da Complementação da União	%	Aplicação Financeira	%
2007	764.718.636	553.999.625	72,4	210.719.010	27,5	0,00	0,0
2008	1.161.995.795	797.170.037	68,6	358.509.521	30,8	6.316.236	0,5
2009	1.343.074.927	843.165.746	62,7	487.833.696	36,3	12.075.483	0,8
2010	1.346.903.427	848.355.709	62,9	437.390.986	32,4	1.363.446	0,1
2011	1.551.579.650	968.156.956	62,3	825.323.072	53,1	11.632.511	0,7
2012	1.874.613.524	1.019.888.893	54,4	850.744.506	45,3	3.980.123	0,2
2013	1.767.154.971	1.032.946.990	58,4	733.393.525	41,5	814.455	0,46
2014	1.802.617.535	1.043.733.498	57,9	756.053.945	41,9	2.830.091	0,15
% Δ	<b>136</b>	<b>88</b>	<b>-20</b>	<b>248</b>	<b>52</b>	<b>-55</b>	<b>**</b>

Fonte: SIOPE: Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB, Exercício Financeiro de 2007 a 2014. Disponível em: [www.fn.de.gov.br/siope/demonstrativofundeffundebestadual](http://www.fn.de.gov.br/siope/demonstrativofundeffundebestadual). Acesso em: 29/12/2015.

Nota: valores corrigido pelo INPC/IBGE a preço de Dezembro de 2014.

Os dados da tabela 12 indicam que no período de 2007 a 2014 houve aumento na transferência de recursos do FUNDEB para o Estado do Pará, na ordem de 88%. É possível observarmos também aumentos significativos nos valores da complementação da União, que em 2007 representou 27,5 do total das receitas, passando a 41,9% em 2014,

representado um crescimento de 52% durante o período analisado. O mesmo pode ser constatado em relação à receita total de recursos que sofreu aumento de 136% entre os anos de 2007 a 2014. Esse crescimento do total da receita é em decorrência do aumento tanto da transferência de recursos do FUNDEB, como da complementação da União e da Aplicação Financeira.

Na perspectiva de analisarmos as despesas/aplicação dos recursos do FUNDEB no Estado do Pará no período de 2007 a 2014, apresentamos os dados na tabela 13.

**Tabela 13: PARÁ - Despesas/Aplicação dos Recursos do FUNDEB - em R\$ (2007 - 2014)**

Ano	Total de Despesas do FUNDEB	Remuneração dos Profissionais do Magistério (mínimo 6%)	%	Despesas de MDE, que não são remuneração do magistério (máximo de 40%)	%
2007	829.363.292	825.758.615	99,5	3.604.677	0,43
2008	1.102.443.081	1.015.203.548	92,0	87.239.533	7,90
2009	1.319.355.759	1.283.857.847	97,3	35.497.911	2,64
2010	1.337.297.989	1.223.994.618	91,5	113.303.371	8,47
2011	1.805.112.540	1.732.864.713	95,9	72.247.826	4,00
2012	1.911.535.904	1.871.588.133	97,9	39.947.770	2,08
2013	1.767.255.975	1.765.561.424	99,8	1.694.550	0,09
2014	1.783.587.740	1.699.176.984	95,3	84.410.756	4,73
% Δ	<b>115</b>	<b>105</b>	<b>-4,3</b>	<b>2.242</b>	<b>1.000</b>

Fonte: SIOPE: Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB, Exercício Financeiro de 2007 a 2014. Disponível em: [www.fnnde.gov.br/siope/demonstrativofundefundebestadual](http://www.fnnde.gov.br/siope/demonstrativofundefundebestadual). Acesso em 29/12/2015.

Nota: valores corrigido pelo INPC/IBGE a preço de Dezembro de 2014.

No que se refere às despesas ou aplicação dos recursos do FUNDEB, os dados da tabela 13 enfatizam que no período de 2007 a 2014 o total de despesas registrou crescimento de 115%. Desse total, os gastos com o pagamento dos profissionais do magistério foi superior ao mínimo de 60%, ultrapassando os 99% em 2007 e 2013, como determina o art. 22 Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB). Para as despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (que não incluem a remuneração dos profissionais do magistério), o volume de recursos tem sido pouco devido parte significativa ter sido direcionada para a remuneração dos profissionais da educação. Isso nos remete certa preocupação, pois se o investimento em MDE for apenas dos recursos da FUNDEB, certamente será insuficiente para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, além dos recursos do FUNDEB, o governo pode utilizar também recursos dos 25% da receita de impostos para esses fins, como é o caso do salário educação. Os dados das tabelas 10 e 11 mostram que na série histórica o governo do Estado do Pará não investiu em sua totalidade os recursos da receita total da educação em despesas da educação.

Vale enfatizar que o montante de recursos do FUNDEB poderia ser bem maior. O Estado recebe, mas o governo estadual perde ou redistribui recursos para municípios

paraenses que não atingem o valor aluno/ano. Essa perda de receita certamente repercute na qualidade da educação da rede estadual de ensino, pois se tratam de recursos que deixam de ser investidos no ensino público estadual em função de sua migração para os municípios.

## **2.3 - A Política Educacional da Rede Estadual de Ensino do Pará**

Antes de adentrarmos aos aspectos educacionais do magistério estadual do Pará, apresentaremos um pouco da sua organização e da sua estrutura a fim de situarmos o contexto de implantação de políticas de valorização da carreira dos profissionais da educação básica pública paraense.

### **2.3.1 - Organização e estrutura da Educação Básica Estadual do Pará**

A questão da organização da educação básica paraense está definida na Constituição Federal/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96. A CF/88 em seu art. 211 estabelece que:

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

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio (Redação dada pela EC nº 14/96).

A LDB/96 em seus art. 8º, 9º 10º e 11º trata da competência na definição de parâmetros para a organização dos seus sistemas de ensino pelos entes federados, garantindo a autonomia de cada um deles. Em relação às competências dos Estados garantidas pela LDB/96, destacamos:

Art. 10 - Os Estados incumbir-se-ão de:

- I. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II. definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III. com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV. autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino;
- V. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI. assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitando o disposto no art. 38 desta Lei (redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009);
- VII. assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/07/2003).

Consideramos importante o artigo 10 da LDB/96, porque define as áreas de competência da educação para os Estados, competindo a estes a elaboração e a execução de políticas e planos educacionais, de acordo com os planos nacionais, integrando suas ações e as dos municípios e possibilitando aos Estados atenderem a peculiaridades próprias, ou seja, uma aproximação com sua população para discutir e conhecer as reais demandas locais e com isso, criar políticas públicas que possam atender às demandas apresentadas e assim, transformá-las em direitos.

Porém, para isso, compreendemos que seja fundamental a construção de um espaço de interlocuções entre governo estadual e sociedade civil organizada, como mecanismo que possibilite que as leis aprovadas no âmbito estadual tenha seu processo de aprovação e implementação em consonância com os princípios da gestão democrática. Caso contrário, estarão condenadas ao esquecimento e de nada valerá a comunicação com a sociedade civil organizada em relação à estrutura e a organização das políticas públicas.

Em cumprimento ao disposto no art. 211 da CF/88 e 10 da LDB/96, em 15 de dezembro de 1998 foi criado o Sistema Estadual de Educação do Pará pela Lei nº 6.170/1998 e compreende: I- as instituições de educação básica e superiores criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual; II - as instituições de educação superiores mantidas pelo Poder Público Municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - a Secretaria de Estado de Educação, como órgão executivo; V - o Conselho Estadual de Educação, como órgão normativo, consultivo e deliberativo; VI - as instituições de educação básica criadas e mantidas pelo Poder Público dos Municípios que não criarem seus próprios sistemas<sup>56</sup>; VII - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas nos Municípios que não criarem seu próprio sistema (art. 8º da Lei nº 6.170/1998). No Pará, mais de 90% dos municípios por não possuírem seus conselhos de educação, são subordinados às normas do Conselho Estadual de Educação.

No Estado do Pará as políticas públicas educacionais (no âmbito da rede estadual de ensino) são implementadas e coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC -. Criada pela Lei nº 400, de 30 de Agosto de 1951, a SEDUC é um órgão da administração direta do governo do Estado, cuja finalidade é estudar, planejar e executar o controle e a avaliação de assuntos referentes à política educacional do Estado. Como órgão executor, a SEDUC sempre cumpre as decisões emanadas dos Conselhos

---

<sup>56</sup> Dos 144 municípios paraenses, apenas 65 possuem Conselho Municipal de Educação cadastrados no Conselho Municipal de Educação, o que representa 45,2% do total. Disponível em [www.cee.pa.gov.br](http://www.cee.pa.gov.br).

Nacional e Estadual de Educação, além de acompanhar as instituições que compõem a sua área de competência: educação básica e educação superior (SEDUC, 2012).

A SEDUC tem seu funcionamento baseado em três frentes: ensino; estrutura e rede física; e servidor. Possui três subsecretarias: Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Secretaria Adjunta de Gestão (SAGE) e Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE). A SAEN é subdividida em três diretorias: Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF), Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante (DEMP) e Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) (SEDUC, 2012), como apresentamos no Quadro 1.

**QUADRO 1: Organograma da SEDUC - 2014.**

<b>Secretaria de Estado de Educação</b>	
<b>Gabinete do Secretário de Educação</b>	<b>Secretaria Adjunta de Gestão - SAGE</b>
Assessoria Política – ASPOL	Diretoria Administrativa Financeira - DAFI
Assessoria Jurídica – ASJUR	Diretoria de Tecnologia - DITEC
Assessoria de Comunicação –ASCOM	Coordenação de Recursos Humanos - CRH
Ouvidoria	Coordenação de Descentralização - CODES
<b>Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN</b>	Núcleo de Modernização Administrativa - NMA
Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DEINF	Núcleo de Licitação – NLIC
Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante – DEMP	Diretoria de Planejamento e Gestão de Pessoas – DPGP
Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania - DEDIC	Núcleo de Contratos e Convênios - NCC
Coordenação de Promoção de Igualdade Racial - COPIR	<b>Secretaria Adjunta de Logística Escolar - SALE</b>
Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação - CETAE	Coordenação de Material e Patrimônio - CRM
Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares – SIEB	Coordenação de Apoio ao Estudante - CAE
Coordenação do Campo – CECAM	
Coordenação Indígena – CEIND	
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – EJA	
Coordenação de Meio Ambiente – CEAM	
Coordenação de Educação Especial – COEES	
Núcleo de Planejamento e Avaliação – NUPAE	
Unidade SEDUC na Escola - USE	
Total de USE: 20	
Unidade Regional de Ensino – URE	
Total de URES: 19	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em dados da SEDUC, disponíveis em:

<[www.pa.gov.br/portal/index.php?action=Arealinteresse.servicos&idtarefa=28](http://www.pa.gov.br/portal/index.php?action=Arealinteresse.servicos&idtarefa=28)>. Acessado em: 09/03/2016.

Pelo organograma apresentado, podemos compreender a divisão e o funcionamento da SEDUC, contribuindo para o direcionamento dos serviços e das atividades de cada nível e modalidade de ensino, mas tal direcionamento deve ocorrer acompanhado de planejamento. Ao contrário, pode fragmentar e prejudicar a qualidade dos serviços educacionais ofertados pela Secretaria. Essa situação é percebida em relação

à Educação de Jovens e Adultos (EJA) - modalidade vinculada ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio - que parece ter suas atividades planejadas e executadas sem articulação com os níveis de ensino. A mesma situação pode ocorrer com as diretorias ao elaborar seus projetos sem considerar as especificidades de cada modalidade de ensino.

Quanto às Unidades SEDUC na Escola (USEs) e Unidades Regionais de Ensino (UREs), foram criadas para vincular e atender um determinado número de escolas e assim descentralizar os serviços da SEDUC/SEDE. As USEs e as UREs tem como competência, garantida pelo Regimento Interno da Secretaria de Educação, entre outras coisas, implementar a política educacional do Estado, no âmbito de sua jurisdição; orientar as escolas de sua abrangência na elaboração da proposta pedagógica, apoiando no processo de implantação, assessoramento e avaliação das ações (SEDUC/2015).

Como parte integrante do Sistema Estadual de Educação existe também o Conselho Estadual de Educação (CEE). Sua criação foi regulamentada em 18 de junho de 1963, pela Lei Estadual nº 2.840/1961. O CEE é um órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Educação. A partir de 1996, a legislação do CEE passou a ser estabelecida em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 e possui como missão “normatizar e supervisionar o Sistema de Ensino, assegurando sua sustentabilidade e a oferta da educação de qualidade para a formação ético-social do cidadão, com participação democrática” (CEE/2015, disponível em: [www.cee.pa.gov.br](http://www.cee.pa.gov.br)).

Em função da LDB nº 9.394/96, o Conselho Estadual de Educação teve suas atribuições aperfeiçoadas pela Lei nº 6.170/98. A partir da instituição da Lei compete ao CEE:

I - emitir parecer sobre assunto de natureza pedagógica e educativa que lhe for submetido pelo Governador do Estado ou pelo Secretário de Educação e propor modificações e medidas que, de qualquer maneira, possam interessar à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino em geral;

II - fiscalizar e supervisionar o cumprimento dos dispositivos legais em matéria de educação em particular as aplicações financeiras e orçamentárias nos mínimos previstos em lei;

III - estabelecer plano de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais, quando não houver Conselho Municipal de Educação, de acordo com a legislação vigente;

IV - estabelecer plano de aplicação de quaisquer outros recursos destinados ao ensino no Estado;

V - envidar esforços para melhorar a qualidade e elevar o índice de produtividade do ensino;

VI - manter estreito intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, com os Conselhos Estaduais e com as autoridades federais, estaduais e municipais de ensino;

VII - declarar a perda de mandato dos Conselheiros por falta às reuniões;

VIII - dar estruturação própria aos cursos de educação básica que funcionarem a partir das dezoito horas, inclusive fixando o número de horas e dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada região;

IX - dar estrutura ao ensino obrigatório em face da exigência constitucional, devendo ainda oferecer oportunidade de acesso ao ensino a toda população, independentemente da idade;

X - estimular a organização de Conselhos Escolares nos Estabelecimentos de Ensino mantidos pelo Estado;

XI - autorizar a organização de cursos escolares experimentais de educação básica, com currículos, métodos e períodos escolares peculiares;

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

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

XIV - promover e divulgar estudos sobre o Sistema Estadual de Educação;

XV - estimular a assistência social escolar;

XVI - analisar anualmente as estatísticas de ensino e dos dados complementares;

XVII - envidar todos os esforços para obter dos Poderes Públicos medidas que visem à condigna remuneração do magistério público estadual;

XVIII - elaborar, adaptar e alterar o seu regimento, que será aprovado pelo Plenário do Conselho;

XIX - elaborar propostas de política educacional;

XX - estabelecer interpretação legislativa como órgão normatizador;

XXI - analisar e aprovar, em primeira instância, o Plano Estadual de Educação, elaborado pelo Poder Executivo;

XXII - fiscalizar e licenciar as escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação;

XXIII - aprovar convênios celebrados com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas;

XXIV - fixar normas para o funcionamento e autorização dos estabelecimentos de ensino, nos termos da legislação vigente. (Disponível em: [www.cee.pa.gov.br](http://www.cee.pa.gov.br)).

As atribuições do Conselho Estadual de Educação consistem em preservar os preceitos legais das legislações nacionais de educação. Nesse sentido, é fundamental que antes de emitir qualquer parecer favorável ou não a propostas pedagógicas e educativas, o órgão precisa se certificar de que sua decisão está em consonância com os dispositivos legais. No que se refere à atribuição do Conselho de colaborar com os poderes públicos para garantir a melhoria da remuneração dos profissionais do magistério estadual, parece que essa tem sido uma das atribuições não exercidas pelo Conselho, ou que não tem

impactado nas decisões do governo estadual. Dessa forma, torna-se evidente que o Conselho Estadual de Educação tem sua atuação mais voltada para questões de caráter pedagógico.

### 2.3.2 - Oferta e atendimento educacional da Educação Básica no Estado do Pará

Considerando que a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, apresentamos a tabela 14 com o quantitativo de matrículas a fim de compreendermos como tem se comportado o atendimento educacional pelas etapas da educação básica no Pará.

**Tabela 14: PARÁ - Evolução das Matrículas da Educação Básica por etapas - 2007 a 2014\***

Ano	Ed. Infantil	%	Ens. Fund.	%	Ens. Médio	%	Total
2007	271.441	12,48	1.518.623	70,00	384.065	17,67	<b>2.174.129</b>
2008	285.583	13,24	1.537.263	71,00	337.815	15,63	<b>2.160.661</b>
2009	286.091	13,26	1.542.818	71,50	346.796	16,12	<b>2.175.705</b>
2010	253.454	11,73	1.550.781	71,76	356.885	16,51	<b>2.161.120</b>
2011	260.398	12,12	1.534.895	71,46	352.602	16,42	<b>2.147.895</b>
2012	273.116	12,71	1.518.480	70,68	356.554	16,59	<b>2.148.150</b>
2013	285.346	13,26	1.510.933	70,20	355.976	16,54	<b>2.152.255</b>
2014	293.863	13,66	1.496.693	69,46	359.736	16,73	<b>2.150.292</b>

Fonte: INEP - Censo Escolar 2007 a 2014.

\*Refere-se ao número de matrículas da Educação Básica das redes estadual, federal, municipal e privada de ensino do Estado do Pará.

O total de matrículas desta tabela difere dos apresentados na tabela 15 porque nesta não foram incluídas as matrículas das modalidades de ensino (Eja, Educação Profissional e Educação Especial), diferentemente da tabela 15 que considerou as matrículas das modalidades para a totalidade da oferta educacional.

Os dados da tabela 14 mostram que de 2007 a 2014 a educação infantil saltou de 271.441 para 293.863 matrículas, crescimento equivalente a 8,2%. Do total de 2.150.292 matrículas ofertadas pelas etapas da educação básica pública, a maior oferta tem sido no Ensino Fundamental, de 69,46% em 2014 seguido pelo Ensino Médio, responsável por 16,73% no mesmo ano, ficando a Educação Infantil em terceiro lugar, com apenas 13,66% das matrículas ofertadas.

Nessa discussão, torna-se importante apresentarmos dados de matrículas da educação básica no Estado do Pará por dependência administrativa, conforme consta na tabela 15.

**Tabela 15: PARÁ - Evolução das Matrículas da Educação Básica por Dependência Administrativa da Educação (2007-2014)**

Ano	Estadual	%	Municipal	%	Federal	%	Privada	%	Total
2007	790.342	31,78	1.557.011	62,61	7.618	0,030	131.794	5,30	<b>2.486.765</b>
2008	719.708	29,47	1.564.660	64,07	7.513	0,031	150.033	6,14	<b>2.441.914</b>
2009	724.213	29,33	1.580.697	64,03	8.284	0,033	155.267	6,29	<b>2.468.461</b>
2010	710.964	29,06	1.555.130	63,56	9.751	0,039	170.535	6,97	<b>2.446.380</b>
2011	681.405	28,11	1.549.902	63,94	11.223	0,046	181.227	7,47	<b>2.423.757</b>
2012	663.766	27,35	1.545.480	63,69	11.307	0,046	205.873	8,48	<b>2.426.426</b>
2013	644.322	26,51	1.551.404	63,84	9.395	0,038	224.759	9,24	<b>2.429.880</b>
2014	632.309	26,18	1.536.890	63,64	8.955	0,037	236.798	9,80	<b>2.414.952</b>

Fonte: Fonte: INEP - Censo Escolar 2007 - 2014

Os dados da tabela 15 indicam que ao contrário da rede privada de ensino que tem registrado crescimento de 79,7% durante a série histórica, as demais apresentam oscilações no número de matrículas. A rede estadual sofreu uma redução de 158.033 matrículas, o equivalente a 20% no período de 2007 a 2014. As redes municipais, apesar de terem apresentado uma pequena redução de 1,29%, quando comparada ao total de matrículas, representaram o equivalente a 63,64% no último ano da série histórica, tornando-se assim, as responsáveis pela maior oferta de matrículas. A rede federal foi a que apresentou o menor número de alunos, cujo crescimento foi em torno de 1,49% e em relação ao total de matrículas foi registrado crescimento de apenas 0,037% em 2014.

Para uma análise mais aprofundada das matrículas da educação básica no Estado do Pará, apresentamos o quantitativo ofertado por modalidades de ensino na tabela 16.

**Tabela 16: PARÁ - Evolução de Matrículas da Educação Básica por Modalidades de Ensino - (2007 a 2014)\***

Ano	EJA **	%	Educação Profissional		Educação Especial	%	Total
2007	270.012	95,29	6.008	2,12	7.349	2,59	<b>283.369</b>
2008	265.496	94,46	8.182	2,89	7.575	2,65	<b>281.253</b>
2009	277.007	93,57	10.716	4,38	5.033	2,05	<b>292.756</b>
2010	269.827	93,38	12.396	5,32	3.027	1,30	<b>285.250</b>
2011	260.145	92,88	14.081	6,38	1.630	0,74	<b>275.856</b>
2012	257.481	90,58	19.459	8,82	1.336	0,60	<b>278.276</b>
2013	254.051	89,20	22.321	10,22	1.253	0,58	<b>277.625</b>
2014	239.219	90,39	24.804	9,38	637	0,24	<b>264.660</b>

Fonte: INEP - Censo Escolar 2014.

\*Refere-se ao número de matrículas da Educação Básica das redes estadual, federal, municipal e privada de ensino do Estado do Pará.

\*\*A EJA corresponde às matrículas presenciais e semipresenciais, integradas à educação profissional presencial e à educação profissional semipresencial, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

Pelos dados da tabela 16 percebemos que no período de análise o total de matrículas reduziu de 283.369 para 264.660. A EJA, apesar de ter apresentado diminuição em seu atendimento, foi a modalidade que representou a maior quantidade de

matrículas, com redução de 11,4% entre os anos 2007 a 2014 e de 92,59% em relação ao total. A educação profissional teve crescimento de 313%. Essa expansão pode estar relacionada à política de formação profissional ofertada por programas de qualificação, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>57</sup>.

Em último lugar está a educação especial, que na série história teve suas matrículas reduzidas de 7.349 em 2007 para 637 em 2014, o equivalente a 0,24% em relação ao total de matrículas no último ano de análise.

A fim de aprofundarmos a compreensão do atendimento às matrículas da educação básica no Pará, apresentamos o número de escolas por dependência administrativa na tabela 17.

**Tabela 17: PARÁ - Número de Escolas da Educação Básica (2007 - 2014)**

Ano	Estadual	%	Municipal	%	Federal	%	Privada	%	Total
2007	1.054	8,54	10.763	87,22	09	0,72	513	4,15	<b>12.339</b>
2008	1.041	8,37	10.787	86,74	09	0,72	598	4,80	<b>12.435</b>
2009	1.017	8,28	10.624	86,50	12	0,98	629	5,12	<b>12.282</b>
2010	970	8,05	10.362	86,04	14	1,16	697	5,78	<b>12.043</b>
2011	961	8,08	10.202	85,87	16	1,34	701	5,90	<b>11.880</b>
2012	934	7,90	10.030	84,92	16	1,35	831	7,03	<b>11.811</b>
2013	913	7,86	9.790	84,29	16	1,38	895	7,70	<b>11.614</b>
2014	891	7,79	9.614	84,06	18	1,57	914	7,99	<b>11.437</b>

Fonte: INEP - Censo Escolar 2007-2014

De acordo com os dados da tabela 17, no período analisado, a rede estadual sofreu uma perda de 163 escolas, o que significa uma redução de 15,4%. As escolas municipais, apesar de também terem perdido 1.149 prédios, em 2014 elas representaram 84,06%. A rede federal é a que apresenta o menor número, com apenas 1,57% do total de escolas de educação básica no último ano de análise. As instituições privadas são as que têm registrado maior crescimento no período analisado, saindo de 513 em 2007 para 914 em 2014, o equivalente a 7,99% da totalidade de escolas no último ano verificado. Os dados contradizem o discurso do governo do Estado de que tem ampliado o número de escolas nos últimos anos, pois as únicas redes que têm aumentado a quantidade de escolas são a federal e a privada.

<sup>57</sup> Programa criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Os cursos financiados pelo Governo Federal são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. São também ofertados nas instituições do Sistema S, como o SENAR, SENAT, SENAC e SENAR. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa. Disponível em: [www.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec](http://www.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec). Acesso em: 25/10/2015.

Para aprofundarmos o entendimento sobre as políticas educacionais do Estado do Pará é importante também considerarmos o quantitativo de professores. A intenção é identificar se no período de 2007 a 2014 houve ampliação nos níveis de formação profissional dos docentes. Nesse caso, apresentamos o número de professores da educação básica do Pará com suas respectivas escolaridades na tabela 18.

**Tabela 18: PARÁ: Total de Professores da Educação Básica por Níveis de Formação (2007 - 2014)\***

Escolaridade	Ano								% de crescimento
	2007**	2008** *	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
<b>Ensino Fundamental</b>	937	810	741	693	597	361	297	247	<b>-73,6</b>
<b>Ensino Médio Magistério</b>	29.674	32.578	31.364	31.303	26.125	21.368	17.832	14.266	<b>-52,0</b>
<b>Ensino Médio</b>	6.990	6.706	7.632	7.742	7.149	7.166	18.756	18.520	<b>165</b>
<b>Graduação</b>	#	#	#	#	#	#	#	39.731	#
<b>Superior com Licenciatura</b>	21.788	29.555	25.212	28.156	38.114	46.507	42.901	#	<b>97</b>
<b>Superior sem Licenciatura</b>	3.259	1.237	5.400	5.085	4.868	5.289	4.617	#	<b>42</b>
<b>Possui Cursos com e sem Licenciatura</b>	#	52	434	482	#	#	#	#	#
<b>Especialização</b>	2.121	#	#	#	#	#	#	10.002	<b>372</b>
<b>Mestrado</b>	258	#	#	#	#	#	#	706	<b>174</b>
<b>Doutorado</b>	47	#	#	#	#	#	#	142	<b>202</b>
<b>Total</b>	<b>65.074</b>	<b>70.938</b>	<b>70.783</b>	<b>73.461</b>	<b>76.853</b>	<b>80.691</b>	<b>84.403</b>	<b>83.614</b>	<b>28,5</b>

Fonte: INEP Censo Escolar 2007-2014

# não foram encontrados.

\*Compreende ao número de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional, Educação Especial e da EJA, incluindo todas as dependências administrativas.

\*\*Nos anos de 2007 e 2014 no quantitativo de professores com título de especialização, mestrado e doutorado estão incluídos os profissionais pós-graduados portadores e não portadores de licenciatura.

\*\*\*de 2008 a 2013 o INEP apresenta o total de professores com escolaridade de nível superior incluído os pós-graduados não mais dividindo por número de especialização, mestrado e doutorado como divulgou no ano de 2007. Esta divisão por titularidade só aparece novamente em 2014.

De acordo com os dados apresentados na tabela 18, o número de professores da Educação Básica do Estado do Pará tem registrando oscilações no período de análise. Notamos uma redução de 690 no quantitativo de professores que possuíam apenas o Ensino Fundamental, o que equivale a 73,6% dos professores que possuíam apenas o nível fundamental e migraram para níveis elevados de escolaridade. O número de portadores com formação de Ensino Médio na modalidade normal (magistério) também foi reduzido em 52%, saindo de 29.674 em 2007 para 14.266 em 2014. Na formação de nível superior com licenciatura, observa-se crescimento de 97%.

A redução do número de professores portadores da formação de Nível Fundamental e do Ensino Médio Normal e a elevação do quantitativo de professores com formação de nível superior podem estar relacionadas à determinação do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, que estabelece que a formação mínima para atuação na educação básica deverá ser de nível superior, em cursos de

licenciatura, de graduação plena. Isso representa um fator positivo para a valorização docente, à medida que contribui para que os professores possam progredir tanto vertical com horizontalmente em sua carreira, além de melhor contribuir com a qualidade da educação.

Por outro lado, evidencia-se outra contradição que consiste em uma situação preocupante para a qualidade do ensino: o aumento de 165% no número de “professores” somente com o Ensino Médio, assim como em relação aos profissionais sem curso de licenciatura, saltando de 3.259 no ano de 2007 para 4.291 em 2014, o equivalente a 42%. Vale considerar que a LDB nº 9.394/1996 está em vigor há quase 20 anos, mas ainda assim, há responsáveis por sistemas ou redes de ensino que não cumprem o que estabelece a lei, fomentando assim, a má qualidade da educação.

Sobre isso, é importante ressaltar que no Estado do Pará, os professores da rede estadual de ensino, sem formação de nível superior não foram enquadrados pela Lei nº 7.442/2010 (PCCR/PA), uma vez que os cargos com formação de nível médio são tratados pelo Plano de Carreira dos professores, como cargos em extinção, ou seja, o PCCR dos professores do magistério estadual do Pará só contempla os docentes com formação em nível superior, em conformidade com o art. 62 da LDB nº 9.394/96.

O aumento do número de professores com formação de nível superior do Pará pode estar relacionada à oferta de cursos que nos últimos anos tem se ampliado. Sobre isso, para se adequar à determinação do art. 62 da LDB 9.394/96, várias prefeituras assinaram convênios com universidades para garantir a formação mínima exigida pela legislação àqueles professores que ainda não possuíam a formação de nível superior. Nos últimos anos, esse nível de formação tem sido ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com universidades públicas paraenses e o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA).

Quanto ao número de docentes com titularidade, obtivemos informações somente dos anos 2007 e 2014, com registro de aumento de 2.121 para 10.002 no número de portadores de título de especialização, o equivalente a 372% de crescimento; de 258 para 706, no número de mestres, o que representa um percentual de 174%; e, de 47 para 142 no quantitativo de doutores, o equivalente a 202%.

Podemos considerar que no geral, o crescimento do número de professores com titularidade é significativo, mas ainda é baixo, considerando a extensão, a dinamicidade e a complexidade da educação básica, além do número de escolas e de matrículas atendidas

no Estado do Pará. A seguir, o número de professores da educação básica, por dependência administrativa, do Estado do Pará, na tabela 19.

**Tabela 19: PARÁ - Total de Professores da Educação Básica por Dependência Administrativa - (2007 - 2014)**

Ano	Estadual	%	Municipal	%	Federal	%	Privada	%	Total
2007	14.193	20,38	48.777	70,06	560	0,80	6.086	8,74	<b>69.616</b>
2008	17.331	22,77	50.777	66,71	610	0,80	7.398	9,72	<b>76.116</b>
2009	15.869	21,21	50.704	67,78	658	0,88	7.569	10,11	<b>74.800</b>
2010	16.074	20,42	53.450	67,92	765	0,97	8.402	10,67	<b>78.691</b>
2011	16.438	20,00	55.806	67,92	855	1,04	9.067	11,03	<b>82.166</b>
2012	16.964	19,65	58.238	67,56	941	1,09	10.183	11,81	<b>86.326</b>
2013	16.671	18,48	61.258	68,00	884	0,98	11.356	12,60	<b>90.169</b>
2014	16.130	18,10	60.349	67,73	898	1,01	11.726	13,16	<b>89.103</b>

Fonte: INEP Censo Escolar 2007-2014

Os dados da tabela 19 mostram que entre os anos de 2007 e 2014 houve oscilações entre os números de professores da rede estadual de ensino do Estado do Pará, com crescimento de 1.937 docentes no último ano de análise, o equivalente a 13,64%. Na série histórica, o maior número de professores foi registrado pela dependência municipal, com 67,73% do total de docentes no ano 2014. A rede federal é a que apresenta o menor número de professores, tendo seu maior crescimento de 1,09%, em 2012. Porém, no ano de 2014, houve aumento no número de matrículas, mas em relação à totalidade, o crescimento foi de apenas 1,01%. Ao contrário das demais redes de ensino, a privada foi a que apresentou crescimento em todos os anos da série histórica, saltando de 8,74% em 2007 para 13,16% em 2014.

Com vistas a ampliarmos nossa compreensão sobre o atendimento escolar, apresentaremos a seguir o atendimento às matrículas pela rede estadual de ensino do Pará.

**Tabela 20: PARÁ - Evolução das Matrículas da Educação Básica Rede Estadual de Ensino, por etapas (2007 - 2014)**

Ano	Ed. Infantil	%	Ens. Fund.	%	Ens. Médio	%	Total
2007	-	-	341.656	49,95	342.288	50,04	<b>683.944</b>
2008	641	0,10	304.477	49,51	309.859	50,38	<b>614.977</b>
2009	697	0,12	249.031	43,82	318.557	56,05	<b>568.285</b>
2010	452	0,075	276.459	45,88	325.604	54,04	<b>602.515</b>
2011	538	0,093	258.737	45,00	315.651	54,90	<b>574.926</b>
2012	613	0,11	240.729	43,12	316.933	56,77	<b>558.275</b>
2013	564	0,10	228.289	41,97	315.080	57,92	<b>543.933</b>
2014	573	0,10	216.947	40,30	320.793	59,59	<b>538.313</b>

Fonte: INEP Censo Escolar 2007-2014.

Os dados da tabela 20 evidenciam que no período de 2007 a 2014 houve diminuição de 145.631 matrículas por etapas, da educação básica da rede estadual de ensino do Pará, o equivalente a 21,2%, com maior destaque para o Ensino Fundamental,

cuja redução de 124.709 matrículas equivale a 36,5%, seguido pela Educação Infantil com 10,6%, correspondentes a 68 matrículas. O Ensino Médio registrou perda de 21.495 matrículas na rede estadual de ensino, o que corresponde a 6,2%. O que tem ocorrido para diminuir o número de matrículas da educação básica estadual no Pará?

Na perspectiva de monitorar a qualidade da educação, em 2007 o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>58</sup>, principal mecanismo de avaliação da qualidade da educação básica, verificado a partir da nota obtida na Prova Brasil<sup>59</sup>, aplicada a cada dois anos a alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2015). O IDEB é utilizado também para avaliar a qualidade da educação do Ensino Médio, sendo aplicado aos alunos do 3º ano. A tabela 21 apresenta os números do IDEB projetados e alcançados pela rede estadual de ensino do Estado do Pará, em relação ao Brasil.

**Tabela 21: IDEB da Rede Estadual de Ensino do Pará e do Brasil - 2007 a 2015\***

Ano	IBED - PARÁ - Rede Estadual de Ensino						IDEB - BRASIL					
	IDEB Observado			IDEB Projetado			IDEB Observado			IDEB Projetado		
	5º Ano	9º ano	3ª série do E. Médio	5º ano	9º ano	3ª série do E. Médio	5º ano	9º ano	3ª série do E. Médio	5º ano	9º ano	3ª série do E. Médio
2007	2,8	2,9	2,3	2,8	3,2	2,7	4,3	3,6	3,2	4,0	3,3	3,1
2009	3,7	3,1	3,0	3,2	3,3	2,7	4,9	3,8	3,4	4,3	3,5	3,2
2011	4,0	3,1	2,8	3,6	3,6	2,9	5,1	3,9	3,4	4,7	3,8	3,3
2013	3,6	3,0	2,7	3,8	4,0	3,2	5,4	4,0	3,4	5,0	4,2	3,6
2015	4,2	3,2	3,0	4,1	4,4	3,5	5,8	4,2	3,5	5,3	4,5	3,9

Fonte: INEP/2015

\*Os números em negrito correspondem às metas atingidas.

Os dados da tabela 21 indicam que em 2007, primeiro ano de implementação do IDEB no Estado do Pará, somente o Ensino Fundamental menor atingiu o que havia sido projetado para a rede estadual de ensino. Em 2009, além do 5º ano do Fundamental, o Ensino Médio também atingiu a meta projetada pelo governo federal. Em 2011, novamente o alcance das metas foi somente pelo primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O 9º ano nunca atingiu a projeção estabelecida. Em 2013, a meta projetada para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental era de 3,8, mas o atingido foi 3,6 ficando abaixo do alcançado em 2011, quando foi atingido 4,0. Para o segundo ciclo (6º ao 9º ano), a

<sup>58</sup> Reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações, agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb - para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil - para os municípios ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

<sup>59</sup> Avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série /5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem no mínimo 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escolas e por ente federativo ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

meta projetada para o mesmo ano era de 4,0, mas ficou em 3,0. Também inferior a 3,1 alcançado em 2011. Em 2015 somente o 5º ano do Ensino Fundamental atingiu a meta estabelecida.

Observando o desempenho do Brasil, percebemos que o 5º ano do Ensino Fundamental tem atingido a projeção em todos os anos. A meta do 9º ano assim como a do Ensino Médio só foi atingida em 2007, 2009 e 2011.

Em relação ao Brasil, a rede estadual de ensino do Estado do Pará tem deixado a desejar, principalmente no que se refere ao 9º ano, que nunca atingiu a meta estabelecida e ao ensino médio que só alcançou a projeção no ano de 2009. Isso significa que o ensino oferecido pelo sistema estadual de educação do Pará tem sido deficitário em comparação ao Brasil

Quanto às escolas de Ensino Médio, a nota do Pará caiu de 2,8 em 2011 para 2,7 em 2013 (INEP, 2015). Tanto o Ensino Fundamental como o Médio registram queda em seus índices de 2013 em relação a 2011, colocando o Pará como o pior IDEB de 2013 (DIÁRIO ON LINE, DE 07/09/2014, acessado em 07/03/2015).

Embora os dados do IDEB nem sempre revelem a realidade educacional, é possível que exista certa relação com a realidade da educação pública paraense, pois segundo informações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública (SINTEPP) e da imprensa local, a situação das escolas estaduais (que pode ser considerada como um dos elementos indicadores da qualidade da educação) é precária, sem iluminação, sem água, sem climatização, além de outros aspectos que podem contribuir para o desempenho escolar dos alunos (SINTEPP, 2015). Logo, é preciso que haja mais investimento financeiro para garantir a melhoria não apenas dos espaços escolares, mas de todos os aspectos relacionados à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Vale mencionar que, a “qualidade” do ensino avaliada para compor os resultados do IDEB são apenas de conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, mas quando o resultado é insatisfatório, os professores das outras disciplinas também são responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos. Como fruto das reformas educacionais e da concepção da lógica produtivista dos Organismos Internacionais, o IBED se caracteriza como uma espécie de avaliação ranqueadora e punitiva aos professores e não como um mecanismo processual que vise diagnosticar e formar. Nesse sentido, o IDEB fortalece a competitividade entre os professores, dentro de uma concepção de caráter econômico.

Os índices educacionais da educação básica do Estado do Pará são um dos piores do Brasil. Essa informação pode ser confirmada pelos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>60</sup>, do Ministério da Educação (MEC), divulgados em setembro de 2015. Os resultados mostram que, enquanto a média geral do Brasil de alunos que mesmo conseguido ler, não compreendem o texto (analfabetismo funcional), é de 22,%, no Pará esse índice é de 42,45%. Quando são avaliados alunos da área rural do Estado, o índice é de 60%. Na avaliação de matemática, os resultados também não são animadores.

Pelos dados divulgados pelo MEC, em relação ao país, o Estado do Pará ocupa o 5º pior desempenho em leitura, o 3º pior no quesito escrita e o 2º pior em matemática. Isso coloca o Pará entre os 5 piores do Brasil (DIÁRIO DO PARÁ, 18/09/2015), podendo evidenciar a falta de investimentos na educação, o que compromete o desempenho dos estudantes ocasionando baixos índices de desenvolvimento educacional, além de outras consequências à população paraense.

É importante mencionar que a ANA, assim com o IDEB, pode servir de mecanismo para pressionar os professores a se dedicarem excessivamente ao trabalho a fim de garantir que seus alunos atinjam os resultados esperados com a aplicação desse tipo de teste. Os professores podem ser induzidos a montar aulas em forma de “treinamento” para que seus alunos tenham êxito. Porém, mesmo que os resultados sejam satisfatórios, eles nem sempre refletem a realidade do processo educativo. Será que os resultados da ANA têm sido capazes de influenciar na melhoria da qualidade da alfabetização das crianças? E têm contribuído para a implementação de novas políticas públicas educacionais?

Esse tipo de avaliação está relacionado a uma configuração de carreira docente que prioriza a meritocracia com a transferência de responsabilidades do poder público para os professores. À medida que o desempenho dos alunos é insatisfatório, para o governo, os responsáveis são os professores. Nesse sentido, os docentes precisam se qualificar para garantir um ensino que atinja os objetivos das reformas educacionais e do capital, o que em nosso entendimento é a quem esse tipo de avaliação tem servido.

---

<sup>60</sup> ANA: direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi criada para produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: ferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas

A partir dos dados apresentados nas várias tabelas, percebemos que a rede estadual de ensino tem registrado redução em seu número de matrículas e o desempenho dos alunos da rede, segundo o IDEB e a Avaliação de Nacional de Alfabetização (ANA), não tem sido satisfatórios. Diante dessas observações, cabe a nós uma interrogação: como as políticas públicas educacionais têm sido implementadas no Estado do Pará, principalmente as de valorização dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual de ensino? É o que apresentaremos, dando maior ênfase à configuração dada à carreira dos professores da educação básica pública do Pará no Estatuto do Magistério/1986 e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010.

## **2.4 - Política de Carreira do Magistério Público no Estado do Pará**

Este tópico do estudo tem por objetivo tratar do contexto social e político do Estatuto do Magistério/1986. Abordaremos também a atuação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) pela defesa e garantia de direitos dos profissionais da educação básica durante o processo de construção do PCCR/2010.

### **2.4.1 - O Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/1986 e seu contexto histórico**

O contexto histórico de discussão, elaboração, criação e aprovação do Estatuto do Magistério foi marcado por movimentos de mobilização de entidades representantes de movimentos sociais por direitos em várias partes do Brasil como a “Marcha pela Educação” em 1979 e outros movimentos como por direito à moradia e o direito à educação. Trata-se de um período de muitas lutas por garantia de direitos negados pelo Estado Brasileiro (GERMANO, 2011).

No aspecto educacional ocorreram várias mobilizações pela defesa do direito à educação pública de qualidade. Nesse sentido, “denunciavam a precarização do trabalho docente, com baixos salários, aumento da hora de trabalho, descumprimento da legislação sobre a valorização da carreira e aumento salarial via gratificação de desempenho” (MAUÉS, *et al*, 2012, p. 93). Ao mesmo tempo em que denunciavam, exigiam a efetivação de políticas públicas de valorização do trabalho docente no que se refere a salário, carreira, formação e condições de trabalho (IDEM).

---

no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

Nesse contexto, no Estado do Pará também foram organizados vários movimentos de professores por valorização da carreira, política salarial e regulamentação da profissão.

Assim, em 1979 surgiu a Associação dos Professores do Estado do Pará (APEPA) que em 1983 coordenou a primeira greve contra o governo de Jáder Barbalho (PMDB), tendo como principal pauta de reivindicação dos professores o reajuste salarial, mas lutavam também pela construção da carreira e por melhores condições de trabalho. Por pressão da greve, o governo permitiu o reajuste ao vencimento dos professores primários que passaram a receber o valor equivalente a um salário mínimo e a readmissão dos servidores demitidos durante o período do Regime Militar. Nesse período, a forma de efetivar os servidores do magistério era por concurso público ou por decreto governamental (GEMAQUE; CARVALHO; MENDES; 2012).

A partir da greve de 1983 a APEPA transformou-se na Federação Paraense dos Professores do Estado do Pará (FEPEP), tendo como primeiro presidente o professor Edmilson Rodrigues.

Sob a coordenação de Rodrigues, em 13 de junho de 1985, (ainda no governo de Jáder Barbalho), os professores iniciaram outra grande greve de 90 dias que contou com a participação de aproximadamente 95% dos trabalhadores em educação, entre professores, especialistas e servidores, tanto do Estado como do Município de Belém. Foi uma greve unificada, avaliada por seus representantes como a mais importante da categoria e a mais reprimida pelo governo estadual (GEMAQUE; CARVALHO; MENDES; 2012). Durante um ato público, ao mesmo tempo em que os grevistas eram espancados pela polícia de choque do governo Barbalho, cantavam o Hino Nacional. Essa atitude dos grevistas é considerada pelos autores como um fato histórico.

De acordo com Mészáros (2012), não pode haver dúvida de que o sucesso ou não da ação corretiva - do Estado - (ajustada aos limites estruturais do capital), apesar de seu caráter evidentemente autoritário e de sua destrutividade, depende ou não da capacidade ou incapacidade da classe trabalhadora de se organizar em defesa de seus direitos, de melhores condições de trabalho e de uma sociedade mais igualitária e justa.

Nesse contexto de enfrentamento ao Estado autoritário no governo de Barbalho, com ações grevistas, os professores conquistaram o direito à reformulação do Estatuto do Magistério do Estado de 1957; o Piso Salarial; a gratificação de magistério; a carreira com interstício de 10 anos; e progressão a cada 2 anos, correspondente a 3,5% de reajuste

no salário; além de pagamento de um salário mínimo para os servidores da escola. Com essas conquistas, em 21 de novembro de 1986 foi aprovado o Estatuto do Magistério da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (Lei nº 5.351/1986), regulamentado pelo Decreto nº 4.714, de 9 de Fevereiro de 1987 que em consonância com a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu o Regime Jurídico Único e estruturou a Carreira do Pessoal do Magistério Público Estadual assegurando orientações legais para a organização da carreira do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus (PARÁ, 1986, art. 1º).

Composto por 77 artigos, o Estatuto do Magistério foi o documento oficial que estruturou a carreira do magistério da rede estadual de ensino por um período de 25 anos (1986 - 2011). Por tratar de regulamentação de carreira do magistério público, o Estatuto do Magistério/1986 apresenta conceitos considerados relevantes e inerentes à profissão docente, tais como:

**Pessoal de Magistério Público Estadual:** é formado pelo conjunto de professores e especialistas de educação que ocupam cargos ou funções nas unidades escolares, e nos demais órgãos do Sistema Estadual de Ensino, mantidos pelo Estado, que desempenha atividades docentes ou especializadas, com vistas a atingir os objetivos da Educação (PARÁ, 1987, art. 1º, § único, inciso II).

**Professor:** é o membro do Magistério que exerce atividades docentes, oportunizando a educação do aluno (PARÁ, 1987, art. 1º § único, inciso II).

**Especialista em Educação:** é o membro do Magistério que, possuindo a respectiva habilitação, desempenha atividades de administração, planejamento, orientação, supervisão, inspeção, coordenação e/ou pesquisa no campo da Educação (PARÁ, 1987, art. 1º, § único, inciso III, grifos nossos).

Pelo dispositivo no art. 1º da Lei 5.351/1986, o Estatuto do Magistério não se destina unicamente ao professor (membro que exerce a docência em sala de aula), mas também ao especialista em educação (profissional que exerce atividade inerente à Gestão Escolar). Essa abrangência do conceito de “Pessoal do Magistério Público Estadual”, pelo Estatuto do Magistério/1986, em 2009 ganhou força com a Resolução nº 02/2009, do CNE/CEB, que explicita quem são os “Profissionais do Magistério da Educação Básica” (BRASIL 2009, art. 2º, § 1º).

Concordando com Brelaz (2010), a aprovação tanto da Lei nº 5.351/1986 que trata do Estatuto do Magistério como da Lei nº 5.810/1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará, ou simplesmente Estatuto dos Servidores, foram frutos de intensas lutas marcadas por conflitos entre trabalhadores e o Estado. Nessas lutas, os trabalhadores mostraram sua capacidade de organização, “resistindo às

imposições, intromissões e determinações sobre o seu trabalho” (VORRABER, 1995, p. 105). Essa situação de enfrentamento tem sido mantida pela categoria do magistério, através do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP).

Para Maués (2012), o Estatuto do Magistério de 1986 foi “uma lei que assegurou o mínimo de conquistas na carreira docente, desde as mobilizações que se iniciaram no final da década de 1970 e continuaram por toda a década de 1980” (p. 109), mas que nos anos de 2000 recebeu fortes críticas por se encontrar ultrapassado em relação às novas legislações que versam sobre carreira docente da educação básica, e por isso, a carreira do magistério público dos profissionais da rede estadual de ensino do Pará precisava ser reestruturada com base nos marcos legais vigentes.

Nesse processo de reestruturação da carreira docente do magistério estadual do Pará às legislações vigentes, em 2010 foi instituído o Plano Estadual de Educação - PEE - Lei nº 7.441/2010.

#### **2.4.2 - A Carreira do Magistério Público e o Plano Estadual de Educação - PEE/2010**

Neste tópico apresentamos o processo de construção da política educacional da rede estadual de ensino do Estado do Pará, de 2007 a 2010, período em que o Estado foi governado por Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, do Partido dos Trabalhadores (PT). Mesmo se garantindo o diálogo entre o sindicato representante da categoria e o executivo estadual (através da constituição de mesa de negociação), neste período ocorreram bastantes movimentos de luta e de resistência às propostas do governo no que se refere à elaboração e implementação de políticas de valorização dos profissionais da educação básica pública.

Em 01 de janeiro de 2007 assumiu o governo do Estado do Pará a ex-senadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa (PT), para o mandato de 2007 a 2010, após doze (12) anos de governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) representados por Almir Gabriel (1995-1998/1999-2002) e Simão Jatene (2003-2006).

Durante o governo de Almir Gabriel, foram demitidos mais de 13 (treze) mil servidores temporários da rede estadual de ensino e seu sucessor, Simão Jatene (2003-2006), adotou a política de congelamento salarial. Essas ações dos governos representantes dos interesses das oligarquias paraenses mobilizou a categoria do magistério por meio de greves, como a que ocorreu no governo Almir Gabriel, que durou

aproximadamente 90 dias. Os principais motivos da greve foram o congelamento de salários e da progressão horizontal, a não realização de concurso público, a adesão à política de abonos, o fim do triênio e a volta do quinquênio, a redução da gratificação de escolaridade para 50%, o fim do Regime Jurídico Único, além de outras medidas. Com a greve, o governo decidiu não dar continuidade na implementação de suas propostas (Jornal “O LIBERAL”, 1999). Porém, não houve conquistas e nem avanços nas reivindicações da categoria a respeito da configuração de um Plano de Carreira (GEMAQUE; CARVALHO; MENDES, 2012).

O mandato de Ana Júlia (PT) como governadora do Estado do Pará, com o título “Governo Popular”, o discurso de reversão de prioridades e de participação popular, para a educação adotou o slogan *Educação Pública de Qualidade PARÁ Todos* (PARÁ, 2008), criando na classe trabalhadora estadual a expectativa de melhorias no trato à educação básica pública, por se tratar de um governo de um partido que teoricamente se contrapunha à forma e ao tratamento dado às políticas sociais durante os governos conservadores do PSDB.

Sobre isso, a elaboração do programa de governo, com o slogan para a educação, remete à ideia de participação popular que na democracia participativa pode representar aspectos de implantação de ações de participação democrática. Porém, isso não significa uma efetiva participação direta dos excluídos na definição das políticas do governo, na medida em que se dá no sistema capitalista e em um Estado neoliberal que reforça o controle e a regulação das políticas públicas (Rodrigues, 2002). Para a carreira do magistério, mesmo com a participação docente na elaboração de propostas para a carreira, estas continuariam condicionadas à vontade geral do Estado e à sua condição econômica.

Para Rodrigues (2002), o termo “Governo Popular” é adotado principalmente por partidos de esquerda, neste caso, o Partido dos Trabalhadores (PT). Remete a ideia de que os processos de decisões na construção de políticas públicas estejam condicionados à participação do povo por meio de debates democráticos, ou seja, a participação popular como instrumento fundamental no processo de decisão e de elaboração de políticas públicas, configurando-se assim o exercício da democracia. Para o autor, o governo petista, por se apresentar como contrário àqueles representantes do capital deve atender a alguns elementos estratégicos, tais como: soberania nacional; radicalização democrática; participação popular; inversão de prioridades (garantia de realização de políticas públicas e de conquistas sociais significativas); luta pelo socialismo numa perspectiva

internacionalista; negação da alternativa socialdemocrata (negação da ideologia da humanização do capitalismo).

Nessa perspectiva, mesmo com discurso identificado mais com o pensamento socialista, o fato do governo não ter desenvolvido um programa de ruptura com a ordem capitalista estabelecida significa uma opção feita pelo próprio governo de não implementar um programa de inversão de prioridades, dando continuidade à materialização de políticas de caráter neoliberal, ainda que se utilize de mecanismos de programas socialistas, como a participação popular no processo de decisão e de elaboração de políticas públicas. Isso confirma a concepção de autores que compreendem o Estado como um espaço contraditório que não exerce sua autonomia para a tomada de determinadas decisões. E as políticas públicas sofrem as influências da opção do governo.

Com esse entendimento, concordamos com Marx (2006), para quem, estaríamos diante de um programa “infectado até a medula da fé servil” (p.21) de um Estado neoliberal, desenvolvido pelo capitalismo, que se “utiliza de instrumentos democráticos para legitimar uma política de exploração do trabalho que em nada se assemelha à construção do socialismo” (LUZ, 2008, p. 80).

Contudo, referem-se a governos que se apresentam com formas e dinâmicas diferenciadas, muitas das vezes tendem a ter atrito com a burguesia dominante; que buscam realizar políticas sociais, mesmo que de ações focalizadas, mas que abrem a perspectiva do possível, num quadro de extremas impossibilidades criadas pelo capital, mas vale lembrar, concordando com Mészáros (2005), que não há possibilidade de avanço na criação de uma alternativa socialista sem a necessária ruptura com a lógica do capital, ou seja, um governo com características socialistas, considerado popular, precisa de fato romper com a ordem estabelecida pelo capitalismo. Ao contrário, o que se pode dele esperar?

No início do governo petista foi apresentado o Relatório de Transição de Governo (de Simão Jatene para Ana Júlia), o qual mostrava graves e históricos problemas na educação pública paraense, tais como: a inexistência de um Plano Estadual de Educação para os próximos 10 (dez) anos<sup>61</sup>; ausência de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) para docentes e servidores; alto índice de contratação temporária

---

<sup>61</sup> Durante a década de 1990, no governo Almir Gabriel (PSDB), o Estado do Pará teve outros dois Planos Estaduais de Educação, sendo o primeiro de 1995 a 1999 e o segundo, de 1999 a 2003.

(50%); precariedade na estrutura física e de equipamento das escolas; desvalorização salarial e precárias condições de trabalho, dentre outros (SOUZA, 2009).

A partir desses indicadores, a SEDUC elaborou alguns programas<sup>62</sup> dentre eles o Plano Estadual de Educação, para tentar melhorar a qualidade da educação básica pública. Na tentativa de concretizar as prioridades do governo popular, para a área da educação foi criado o Núcleo Assessor de Política Educacional (NASPE), vinculado ao gabinete do secretário de educação e responsável pela elaboração de propostas que serviriam de referências e subsidiariam estudos, discussões, debates, reflexões, elaborações e sistematizações para a construção do Plano Estadual de Educação (PEE) (OLIVEIRA, 2009).

As discussões e os debates sobre a construção do Plano Estadual de Educação do Pará (PEE) iniciaram no primeiro trimestre do primeiro ano do “Governo Popular”, com a intenção de envolver coletivamente todos os segmentos organizados da sociedade paraense, para assim, ajudar o governo a pensar e definir políticas públicas de educação a partir das demandas apresentadas pela participação dos segmentos (OLIVEIRA, 2009).

Na avaliação de Souza (2009), a elaboração do PEE ocorreu de forma “democrática, participativa, pluralista e descentralizada” (p. 43), objetivando uma nova forma de condução das políticas públicas diferente do modelo até então materializado pelas gestões anteriores, que não se preocuparam em construir uma alternativa de solução para os problemas educacionais no Pará, pois os serviços até então eram oferecidos precariamente.

Para o autor, a elaboração e a efetivação da política educacional paraense no período do Governo Popular, ocorreram dentro de uma perspectiva coletiva, envolvendo a participação direta dos diversos segmentos sociais do Estado do Pará, enfatizando com isso, o processo de democratização, que nortearia todas as ações do governo. Será que as demandas apresentadas pela participação popular foram efetivamente convertidas em políticas públicas? Ou era apenas uma forma de mascarar o processo de elaboração de políticas, não considerando as demandas eleitas pela participação popular?

---

<sup>62</sup> Tais como: Plano Estadual de Educação; MOVA Pará; Escola de Portas Abertas; Ação para a Juventude; Programa de Valorização do Livro Didático e da Leitura; Programa de Valorização dos Servidores; Programa de Humanização dos Espaços Escolares; Programa de Educação Profissionalizante (OLIVEIRA, 2009).

O PEE foi construído ao longo dos anos de 2007 e 2008, com a preparação de discussão e debates que culminaram na realização da I Conferência Estadual de Educação, de caráter deliberativo, realizada na cidade de Belém do Pará, no período de 20 a 22 de janeiro de 2008.

No período de sistematização da Conferência, ocorreu a troca de Secretário de Estado de Educação e do corpo técnico. Essa mudança constituiu-se em dificuldade para o processo, pois foi dado direcionamento diferenciado ao processo da Conferência e das propostas do PEE (SOUZA, 2009). Com esse novo direcionamento desprezou-se a completude das propostas discutidas em outras etapas que a antecederam, pois houve um recorte de conteúdo e de propostas contidas no documento básico que serviu de orientação para a discussão nas conferências regionais e municipais, o que repercutiu na insatisfação e descrença do alcance do PEE (SOUZA, 2009).

As propostas para o projeto do PEE, construídas na I Conferência Estadual de Educação apresentaram objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização dos trabalhadores da educação, para o financiamento e a gestão da educação, e foram encaminhadas pelo Executivo estadual à Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) no ano de 2009. O conjunto de propostas constituiu o Projeto de Lei (PL) nº 341/2009. Vale mencionar que, tanto o PEE como o PCCR foram aprovados no mesmo dia e publicados no Diário Oficial nº 31.700, de 02 de julho de 2010, sendo que o primeiro se transformou na Lei nº 7.441/2010 e o segundo, na Lei nº 7.442/2010.

O Plano Estadual de Educação (PEE) ou Lei nº 7.441/2010 apresenta diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades da educação básica paraense, assim como para a valorização dos profissionais do magistério básico público. Para a valorização dos profissionais do magistério, o Plano estabelece quatro (4) diretrizes e onze (11) objetivos e metas, conforme demonstra o quadro 2:

**Quadro 2: Diretrizes e Objetivos/Metas do Plano Estadual de Educação - PEE para a valorização dos trabalhadores da educação**

DIRETRIZES	OBJETIVOS E METAS
1 - Desenvolvimento e implantação de política de saúde para os trabalhadores em educação;	1 - Garantir a implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, a partir do primeiro ano deste PEE, obedecendo às diretrizes legais da política educacional;
2 - Estruturação de uma política de formação inicial e continuada aos trabalhadores e trabalhadoras em educação, nas diferentes áreas do conhecimento;	2 - Melhorar as condições do ambiente de trabalho dos profissionais da educação; 3 - Garantir e promover formação inicial e continuada, garantida em lei, aos trabalhadores em educação, dando-lhes condições de acessibilidade e manutenção;
3 - Garantia de condições de trabalho,	4 - Destinar 1/3 da carga horária dos professores para preparação de aulas,

salário e plano de carreira aos trabalhadores em educação;	avaliações e reuniões pedagógicas;
4 - Implementação gradual de jornada de trabalho em tempo integral, quando couber, cumprida em um único estabelecimento escolar;	5 - Estimular a efetivação de programas de assistência psicológica, médico-odontológica aos trabalhadores da educação do Estado do Pará, garantindo também o ticket alimentação de um salário mínimo e vale transporte;
	6 - Garantir progressivamente bolsas de estudos de graduação e pós-graduação aos professores em exercício;
	7 - Garantir adicional noturno para os professores;
	8 - Gratificação para deslocamento/transporte aos professores que atuam na zona rural;
	9 - Garantir a implementação do piso salarial aos trabalhadores em educação;
	10 - Assegurar o acesso livre a livros, publicações em geral e recursos tecnológicos para os trabalhadores em educação em todos os níveis e modalidades de ensino;
	11 - Garantir o pagamento de gratificação de 25% aos professores que atuam em turmas inclusivas (com alunos com necessidades especiais) e de 50% aos profissionais que atuam em unidades especializadas conforme a legislação vigente.

Fonte: PARÁ, Lei 7.441/2010.  
Quadro elaborado pelo autor.

O PEE em suas diretrizes de 1 a 4 refere-se aos profissionais da educação como “trabalhadores da educação”<sup>63</sup>. Nos objetivos e metas, ora é “profissionais da educação” ora é “trabalhadores da educação”. Dessa forma, compreendemos pelas informações do quadro 2, que as diretrizes envolvem todos os servidores da educação e não somente os professores. Vale lembrar que em outras passagens do Plano, é possível observar denominações do tipo “profissionais da educação” e “professores”. Esses termos, apesar de estarem inter-relacionados, não são sinônimos, por isso, defendemos que esses conceitos precisavam ser mais bem adequados no PEE.

A diretriz de nº 1 trata de política de saúde para os trabalhadores em educação, pois muitos professores adoecem durante o exercício da profissão. A diretriz 2, refere-se à política de formação inicial e continuada para os trabalhadores e trabalhadoras em educação. A garantia de condições de trabalho, com salário e plano de carreira são abordados na diretriz 3 e a quarta e última, aborda a questão da jornada gradual de trabalho em tempo integral e cumprida em uma única escola.

É preciso mencionar que mesmo o PEE apontando suas diretrizes para os trabalhadores em educação, mas os objetivos/metastas não abrangem todos. Por exemplo, o PEE estabelece que 1/3 da carga horária dos professores seja destinada à preparação das

<sup>63</sup> O termo “trabalhadores da educação” é tratado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) referindo-se aos trabalhadores de uma determinada área que se constitui parte de uma classe social, neste caso, podemos considerar como trabalhadores da educação todos aqueles que desenvolvem atividades voltadas ao ensino a não apenas os docentes.

aulas, avaliações e reuniões pedagógicas (objetivo/meta 4); garantia de bolsas de estudos de graduação e pós-graduação aos professores em efetivo exercício (objetivo/meta 6). Neste caso, as metas e objetivos só contemplam os professores, e necessariamente aqueles que estiverem em sala de aula. E os demais profissionais da educação?

A mesma situação pode ser verificada no que diz respeito ao adicional noturno (objetivo/meta7) garantido somente aos professores, assim como a gratificação de deslocamento/transporte, somente para professores que atuam na zona rural (objetivo/meta 8), excluindo outros profissionais considerados importantes para o desenvolvimento do ensino, e que desenvolvem suas atividades no turno da noite e em locais distantes da área urbana.

Dessa forma, concordamos com Nunes (2008) para quem a valorização proposta pelo PEE não é para todos. Os direitos dos profissionais da educação estabelecidos pelas metas do PEE são garantidos de acordo com a função desempenhada pelo profissional. É como se fossem políticas focalizadas destinadas a apenas um segmento dos profissionais da educação. “Isso de certa forma não garante a unificação dos direitos, fazendo com que de um lado professores, de outros gestores, lutem de maneira separada para garantir a efetivação de seus direitos” (p. 104).

A diretriz de número 4, ao tratar da jornada de trabalho com possibilidade de cumprimento em um único estabelecimento escolar reflete o desejo de muitos professores que têm sua carga horária total distribuída em mais de uma escola, por isso precisam se deslocar de um estabelecimento para outro. Isso tem causado uma grande insatisfação em muitos desses professores.

O objetivo/meta 9 trata da questão da implantação do Piso Salarial aos trabalhadores em educação mas não define seu valor, talvez pelo fato da remuneração do magistério no Estado do Pará não constar na agenda de prioridades dos governos estaduais.

As metas/objetivos para a valorização dos profissionais da educação presentes no PEE podem revelar a intencionalidade do governo em assegurá-las, porém o que assistimos na prática é a retirada de direitos de alguns profissionais, o que tem se configurado como principal instrumento de motivação para organização dos movimentos docentes de enfrentamento ao governo. Nesse sentido, a garantia da elaboração, aprovação e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica pública do Estado do Pará ocorreu de forma conflituosa

entre a categoria, representada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) e o governo como trataremos a seguir.

### **2.4.3 - A Carreira Docente e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) - Lei nº 7.442/2010.**

Este tópico apresenta aspectos referentes à carreira dos profissionais da educação básica proposta pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR ou Lei nº 7.442/2010, na perspectiva do Governo do Estado e a posição assumida pelo Sindicato representante dos profissionais da educação básica estadual do Pará - SINTEPP.

#### **2.4.3.1 - O Processo de Construção do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010**

Como mencionado no Capítulo I deste trabalho, desde a Constituição Federal de 1988 que a obrigatoriedade de Plano de Carreira tem sido estabelecida como instrumento de valorização dos profissionais da educação escolar. Porém, desde esse período, a rede estadual de ensino do Pará deveria dispor de um Plano de Carreira específico para os profissionais da educação básica. Além de não dispor, várias deliberações contidas no Estatuto do Magistério não foram implementadas pelo poder público estadual.

Isso fez com que a categoria dos profissionais da educação através do SINTEPP passasse a desejar a elaboração de um plano que estruturasse a carreira, de acordo com as legislações vigentes, garantindo melhoria da qualidade do ensino público, pois havia muitos problemas, tais como, condições estruturais inadequadas de espaço escolar e de instrumentos de trabalho; a redução da composição salarial; a estagnação da carreira do magistério; a insuficiência no quadro de professores e, conseqüentemente, a sobrecarga de trabalho e o adoecimento crescente de professores; a falta de autonomia nas escolas, dentre outros aspectos, intensificados com a dinâmica das mudanças no mundo do trabalho, configurando o que Antunes (2011) caracteriza como precarização do trabalho.

Nesse sentido, um Plano de Carreira é fundamental para valorizar os profissionais da educação. Seu objetivo deve ser pautado na valorização dos profissionais, com a garantia de direitos, como o ingresso na carreira via concurso

público de provas e títulos; remuneração digna; progressão funcional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho; estímulo à formação; e condições adequadas de trabalho com possibilidade de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino.

Direitos como esses assegurados em um Plano de Carreira podem possibilitar ao magistério uma profissão atrativa, com a construção de ambientes cada vez mais favoráveis ao exercício da docência e à transformação da sociedade.

Pela ausência de um Plano de Carreira, por 25 anos, a Carreira do Magistério Público paraense esteve estruturada e regida pela Lei Estadual nº 5.351, de 21 de Novembro de 1986, que trata do Estatuto do Magistério Estadual do Pará, regulamentado pelo Decreto nº 4.714, de 9 de Fevereiro de 1987, assim como a Lei nº 5.810/1994, que trata do Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará, ou simplesmente, Estatuto dos Servidores (BRELAZ, 2010).

Essas legislações estaduais foram conseqüências de intensas lutas para sua aprovação e serviram por muitos anos como base para a progressão na carreira e para a remuneração dos profissionais da educação estadual paraense, e que, de acordo com Brelaz (2010), ainda vão permanecer aplicáveis naquilo que o PCCR atual não dispõe.

Por outro lado, ao considerar outras determinações legais que tratam da valorização do magistério (por meio de Plano de Carreira), tais como a Constituição Estadual de 1989, LDB/1996, Lei nº 9.424/1996 (FUNDEF), Resolução CNE/CEB nº 03/1997, Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, percebemos que em relação a elas o Estatuto encontra-se defasado.

Por não dispor de um Plano de Carreira do magistério e o Estatuto não garantir todas as normatizações legais para a carreira, a carga horária de trabalho, a formação inicial e continuada, o abono salarial e a criação de cargos, geralmente eram normatizados por portarias, decretos e leis complementares criadas ou aprovadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), mas muitas vezes causavam insatisfação aos professores (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, segundo representantes do SINTEPP (2010), o governo estadual desrespeitava o Estatuto do Magistério/1986 no que se refere à progressão funcional dos trabalhadores da educação básica pública no Estado do Pará. Os professores há vários anos estavam estagnados em seus cargos e referências. Além disso, segundo Brelaz

(2010, p.08), devido às mudanças ocorridas no plano jurídico legal do país, o Estatuto tornou-se “[...] arcaico, em desuso e desacreditado”. Por isso, a carreira precisava ser estruturada em consonância com as mais recentes legislações que tratam da regulamentação da carreira do magistério público.

No período entre 2007 a 2010, durante o Governo Popular de Ana Júlia Carepa (PT), o governo estadual e os representantes do SINTEPP começaram a debater a construção do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), o que resultou na elaboração de propostas que, se tivessem sido implementadas pelo governo estadual, poderiam ter contribuído de forma satisfatória para o fortalecimento da profissão. Por se tratar de “Governo Popular”, os trabalhadores da educação viam no PCCR a possibilidade de avanços no desenvolvimento da carreira.

Esse processo foi acompanhado de greves, manifestações, passeatas e debates pela aprovação de um PCCR unificado, em que todos os profissionais da educação básica da rede estadual fossem contemplados. Nesse contexto, em 2009 ocorreu uma greve que durou mais 40 dias. Dentre as reivindicações da categoria estava o reajuste de 30%, aumento no valor do auxílio alimentação, além do PCCR (Jornal “DIÁRIO” *on-line*, 2009). Dessa forma, o PCCR não pode ser compreendido como fruto de uma política estadual, e sim da organização dos trabalhadores da educação básica pública do Estado do Pará, com base em determinações legais de nível nacional, que preveem que as redes públicas de ensino formulem e/ou (re) elaborem seus Planos de Carreira.

Segundo Oliveira (2009), foi instituída uma comissão para a elaboração do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação. Essa comissão foi constituída por dez (10) membros para a instalação da Mesa Permanente de Negociações, de caráter paritário, sendo cinco (05) representantes da SEDUC e cinco (05) do SINTEPP (Portaria nº 049/2008 - GAB/SEC, de 04 de setembro de 2008). Foi definido pelos membros da comissão que uma vez a cada mês, eles se reuniram para debater os problemas e assim tentar encontrar uma solução. (ASCOM/SEDUC, 14/08/2008).

A efetivação da mesa de negociação por meio dos representantes da SEDUC e do SINTEPP pode ser considerada significativa pelo ineditismo, pois o governo passou a dialogar sobre temas importantes da educação básica com a categoria dos profissionais da educação básica pública, inclusive sobre o PCCR. Esse tipo de relacionamento nunca ocorrera com os governos anteriores (SOUZA, 2009).

Em 10 de março de 2009, reuniram-se representantes do SINTEPP e do governo do Estado para discutir a Campanha Salarial de 2009. Esta reunião contou com a presença de Roberto Sena, representante do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e dos Secretários Adjuntos de Ensino, Socorro Brasil, e de Logística, Ely Benevides, além do coordenador de Lotação da SEDUC, Teodomiro Sanches Neto. Foi anunciado que a mesa permanente de negociação seria composta por representantes de mais quatro secretarias: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF), Secretaria da Fazenda (SEFA), Centro Integrado de Governo (CIG), Casa Civil e Secretaria de Governo (SEGOV) (ASCOM/SEDUC, 10/03/2009).

Essa incorporação de mais membros à mesa de negociação ocorreu pela necessidade de mais esclarecimentos a respeito de questões financeiras, reivindicados pelos membros do sindicato, e que ficavam sem resposta por falta de conhecimento dos representantes da SEDUC.

Mesmo não conseguindo obter informações a respeito à participação dos novos membros da mesa no processo de votação (se eles tinham ou não direito a voto) consideramos que o lado representativo dos professores estava enfraquecido, com apenas cinco membros, o que certamente garantia vantagem ao governo estadual.

Nesse processo de inclusão de novos representantes do governo a fim de esclarecer dúvidas, é importante considerar a ideia do discurso competente<sup>64</sup>, como estratégia para convencer os professores de que determinadas reivindicações da categoria não podiam ser atendidas por falta de financiamento. Vale mencionar que, a essência do discurso competente está relacionada à política de contenção de gastos, como preconiza o capital. Por isso, refere-se a uma questão que precisa se fazer presente no processo de disputa e de definição de políticas de valorização do magistério público, entre os representantes do SINTEPP e os do governo do Estado.

A composição da mesa de negociação demonstra um espaço democrático de debates e diálogos, o que não reflete o discurso dos secretários adjuntos de Logística e de Gestão da SEDUC ao afirmarem em junho de 2009 que o PCCR seria definido a partir da perspectiva do governo e não de propostas entre o governo do Estado e o Sindicato. Em

---

<sup>64</sup> Discurso Competente é um discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: “não é qualquer um que pode dizer qualquer outra coisa em qualquer lugar ou em qualquer circunstância. É um discurso no qual interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito a falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de suas competências” ([www.scielo.br/pdf/ep/v4n1/1517-9702-ep-42-10259.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v4n1/1517-9702-ep-42-10259.pdf)).

seus discursos os secretários alegavam que “[...] as perspectivas do SINTEPP vão além das possibilidades financeiras e dos limites legais”, pois pelas propostas do sindicato, o impacto que o PCCR causaria na folha de pagamento da SEDUC, no ano de 2009 seria em torno de R\$ 68 milhões de reais (ALEPA, 25/06/2009).

No entanto, de acordo com os dados apresentados nas tabelas 12 e 13, naquele ano o total de receitas do FUNDEB foi de R\$ 1.343.074.927 (um bilhão, trezentos e quarenta e três milhões, setenta e quatro mil e novecentos e vinte e sete reais) e as despesas com remuneração dos professores foi em torno de R\$ 1.283.857.847 (um bilhão duzentos e oitenta e três milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil e oitocentos e quarenta e sete reais). O posicionamento dos secretários contradiz o discurso do governo, de democrático e participativo, à medida que não considera o que havia sido definido nas mesas de negociação com os representantes do Sindicato.

O pronunciamento dos representantes do governo é inerente às condições das crises do capitalismo que necessitam de mudanças na organização e na gestão do trabalho, a fim de que a racionalização deste seja um instrumento significativo de aumento da produção, com custos cada vez menores para o capitalismo, nesse caso, representados pelo Estado. Esse aumento da produção só é possível com o aumento da exploração do trabalho, a partir de uma relação de trabalho mais flexível e precária.

Não significa com isso, que a relação de produção tenha mudado, ao contrário, “pois o capitalismo sobrevive significativamente da expropriação da mais valia, mesmo que encontre, na banca da agiotagem financeirizada, um mecanismo para fortalecer suas riquezas” (LUZ, 2008, p. 121), o que aprofunda a exploração do trabalho e aumenta os questionamentos e os enfrentamentos dos trabalhadores por garantia de direitos, fazendo com que os educadores lutem pela determinação de critérios e diretrizes para a definição e a garantia da carreira docente com valorização profissional, negados pelos defensores do capitalismo que pensam a educação como mercadoria, “daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

A mesa de negociação constituída em 2008 foi modificada durante os três anos e meio de elaboração do PCCR e essas alterações ocorreram motivadas por paralisação, devido tanto às greves dos professores como pela substituição dos membros que integravam a mesa. Essas alterações influenciaram no processo de discussão, contribuindo para o não cumprimento do prazo que o governo estadual estabeleceu para a conclusão do Plano, que seria o mês de setembro de 2009 (para, a partir daí, ser então

apresentado à mesa de negociação e enviado à ALEPA). Vencido o prazo, foi estabelecido outro período (o mês de dezembro) para que o Plano fosse enviado à Assembleia Legislativa, o que não aconteceu (ASCOM/SEDUC, 2009).

Diante disso, o governo do Estado se comprometeu em apresentar a proposta de PCCR para a categoria até a primeira quinzena de março de 2010, o que também não ocorreu. Durante a paralisação de 31 de março do respectivo ano, o governo estabeleceu a data de 9 de Abril daquele ano para apresentação do Plano, o que para o jurídico do SINTEPP, seria a data limite para que o governo de Ana Júlia apresentasse a proposta de PCCR aos Trabalhadores em Educação. Porém, mais uma vez não foi apresentada a proposta do Plano pelo governo sob a alegação de não ter sido concluída (SINTEPP, 2010).

A proposta de PCCR do Governo do Estado do Pará só foi apresentada no dia 28 de Abril de 2010, no auditório da Escola Estadual Tecnológica Anísio Teixeira, aos gestores das Unidades SEDUC na Escola (USEs) e Unidades Regionais de Educação (UREs) (ASCOM/SEDUC, 29/04/2010). Nessa ocasião, os coordenadores do SINTEPP já tinham conhecimento da proposta de PCCR do Governo do Estado, desde o dia 26 de abril de 2010, data que o governo apresentou o Plano ao sindicato, em reunião na sede da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF), por membros da própria Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)<sup>65</sup>.

No dia 04 de maio de 2010, a proposta do PCCR do Governo do Estado foi apresentada no auditório da Fundação Cultural Tancredo Neves (CENTUR) para aproximadamente 600 trabalhadores da educação, incluindo diretores de escolas, professores e técnicos da rede estadual de ensino (ASCOM/SEDUC, 04/05/2010). Nesse encontro, os servidores presentes passaram a conhecer o documento e puderam debater sobre questões importantes como piso salarial, fundos, educação especial, jornada, lotação, avaliação de desempenho, entre outros.

Pelo fato da elaboração do Plano não contar com a participação massiva dos profissionais da educação, muitas questões presentes no PCCR pareciam obscuras para muitos servidores. Assim, após a apresentação do Plano pelos representantes da SEDUC e avaliação do mesmo pelos coordenadores do SINTEPP, estes reuniram a categoria que em meio a tantas dúvidas decidiu pela deflagração de greve. Esta greve foi motivada pelo

---

<sup>65</sup> Estiveram presentes nessa reunião o secretário José Júlio, a assessora política da SEDUC, Maristela Santos e os representantes do SINTEPP Maria da Conceição Holanda Oliveira, José Mateus Rocha da Costa Ferreira, Williams Antônio Silva da Silva, Hamilton Ramos Oliveira, Mauro Borges, Ronaldo Rocha, Raimundo Barreto e Abel Ribeiro (ASCOM/SEDUC, 28/04/2010).

projeto do PCCR apresentado pelo governo do Estado, após o parecer com alterações, modificações e supressões por parte dos coordenadores do sindicato, porque as propostas apresentadas (ainda que elaboradas coletivamente em mesa de negociação) refletiram o discurso dos secretários adjuntos de Logística e de Gestão da SEDUC, de junho de 2009, ignorando a proposta de Plano de Carreira elaborada pelos membros do SINTEPP e representantes da categoria do magistério público.

Durante o período da greve, tanto os representantes do sindicato como do governo intensificaram as discussões sobre a importância do Plano de Carreira para a categoria, e após alguns encontros de negociação com os coordenadores do SINTEPP e em assembleia com professores, no dia 07 de maio de 2010, foi protocolado novamente na Assembleia Legislativa o Plano com as alterações, modificações e supressões apresentadas pelos representantes dos profissionais do magistério público estadual. Nesse processo, é de fundamental importância apresentarmos as propostas para o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino do Pará, pelo governo do Estado e a posição assumida pelo sindicato (SINTEPP).

#### **2.4.3.2 - O PCCR proposto pelo Governo Estadual e a posição do Sindicato**

Este tópico apresenta a posição do Sindicato naquilo que os professores discordaram em relação à proposta de PCCR do governo do Estado. Não estando de acordo com o Projeto do executivo, os professores reuniram-se em assembleia geral da categoria, na Escola Estadual “Paes de Carvalho”, no dia 07 de abril de 2010, e após análise do documento, votaram pelo indicativo de greve para o dia 07 de maio de 2010. Esse movimento se estendeu até o dia 04 de junho daquele ano (SINTEPP, 2010).



FIGURA 2: Manifestação dos Professores em Greve - Maio/2010

Fonte: Jornal “Diário do Pará” online - 2015.

Os principais motivos da greve no ano de 2010 foi o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, pelo fato do Plano proposto pelo governo contemplar apenas o magistério (professores e técnicos), além de condicionar a Avaliação de Desempenho (assiduidade, pontualidade, cumprimento de metas, participação do projeto político pedagógico da escola, participação em eventos, entre outros) como critérios para a progressão na carreira, além de definir um piso de R\$ 1.030,00 (um ml e trinta reais) e limitar o pagamento do PCCR às verbas do FUNDEB (SINTEPP, 2010).

Além disso, o reajuste salarial concedido naquele ano pelo governo do Estado aos professores, segundo um dos representantes do Sindicato, não chegou a R\$ 20,00 (vinte reais).

Durante o período da greve, o primeiro questionamento dos representantes do Sindicato à proposta de PCCR do executivo foi em relação ao título “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará”. Para os coordenadores do SINTEPP, com esse título o Plano incluía apenas os integrantes do grupo do magistério, isto é, professores e técnicos em educação. E como a proposta dos membros do Sindicato era de um Plano unificado, eles propuseram a substituição dos termos “magistério público da educação básica” por “trabalhadores da educação básica”. Este título corresponderia, na visão dos dirigentes sindicais, a todos os profissionais que desenvolvem suas atividades nas escolas (professores, técnicos e aqueles que desenvolvem funções administrativas, como assistente educacional e auxiliar educacional, além dos operacionais). De acordo com os cálculos dos coordenadores do Sindicato, pela proposta de Plano de Carreira do governo estadual de contemplar apenas professores e técnicos, “dos 60 mil trabalhadores da educação na rede estadual de ensino, seriam excluídos cerca de 14 mil servidores de escolas” (SINTEPP, 2010).

Para os dirigentes do Sindicato dos professores, não havia necessidade do técnico em educação constituir-se em um cargo específico, uma vez que, esse profissional já é considerado como docente, pois desenvolve atividade pedagógica ou de suporte pedagógico, por isso, deveria ser incluído no cargo de professor, e assim seria criado apenas esse cargo. E a garantia de cargo único de professor que contemplasse tanto os que atuam em sala de aula como os de função técnica chegou a ser apresentada pelos representantes do SINTEPP aos membros do governo do Estado nas mesas de negociação. Na proposta do governo, os cargos foram divididos em Professor, Especialista em Educação, Assistente Educacional e Auxiliar Educacional.

Os representantes do sindicato chegaram a propor a criação do cargo de assistente operacional educacional, que comportaria outros trabalhadores que nunca foram contemplados pelo Estatuto do Magistério/1986, como secretários, merendeiras, porteiros, entre outros cargos técnicos de nível médio e assistente operacional de educação (ASCOM/SEDUC, 31/03/2009). Diante do que se debateu e se acatou nas mesas de negociações e do que foi encaminhado pelo executivo estadual e aprovado pela Assembleia Legislativa, podemos dizer que a proposta aprovada apresenta várias contradições.

A não abrangência de todos os trabalhadores da educação na proposta do executivo estadual teve duas justificativas pelos representantes da SEDUC: em virtude do proposto pela Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial), voltado exclusivamente para o grupo do magistério, que para o governo seriam os professores e os técnicos em educação, inclusive os professores que foram municipalizados; e pela questão orçamentária da SEDUC, que já destinava 80% (R\$ 82 milhões de reais) de seus recursos financeiros para o pagamento da folha da educação, e não garantia condições de cumprimento orçamentário para um plano de abrangência de todos os trabalhadores da educação como defendiam os dirigentes do Sindicato (DIÁRIO DO PARÁ, 27/05/2010). Não obtivemos informações se esse percentual de 80% era somente das receitas do FUNDEB ou se vinham também dos 25% dos impostos que constitucionalmente devem ser investidos em educação.

Apesar de não sermos informados da origem dos 80% mencionados pelos representantes da Secretaria de Educação, vale esclarecer no ano de 2009, o percentual destinado ao pagamento aos professores, de acordo com dados da tabela 13 foi de R\$ 1.283.857.847 (um bilhão, duzentos e oitenta e três milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, oitocentos e quarenta e sete reais), o equivalente a 97,3% dos recursos do FUNDEB (SIOPE, 2015), valor muito superior e que contradiz o discurso proferido pelos membros do governo referente ao valor equivalente aos 80%.

Diante do clima de insatisfação da categoria que culminou com o movimento grevista, o Governo do Estado se comprometeu que até maio de 2011 encaminharia à ALEPA o Projeto de Lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Salários e Carreira do funcionalismo público do Estado do Pará. Seria um Plano que contemplaria as demais secretarias da administração estadual e os cargos do magistério não contemplados pelo PCCR ou Lei nº 7.442/2010, como o de auxiliar administrativo, assistente administrativo, vigia, merendeira, entre outros (SEDUC, 03/05/2010), o que até junho de 2015 não

ocorreu, fazendo com que os dirigentes do SINTEPP cobrassem do governo estadual uma proposta de PCCR unificado para todos os trabalhadores da educação.

Na perspectiva de incluir os cargos não previstos na proposta do governo, os representantes do SINTEPP defenderam que o conceito de Quadro Permanente deveria ser alterado de modo a contemplar os cargos de auxiliar educacional e assistente educacional. Dessa forma, o Quadro Permanente seria constituído além dos cargos de professor e técnico em educação, pelos cargos de assistente educacional e auxiliar educacional. Essa proposta de inclusão pelos dirigentes sindicais foi apresentada da seguinte forma:

Os atuais ocupantes dos cargos de técnico em educação, bem como os atuais pertencentes ao extinto grupo de Especialista em Educação (administrador escolar, supervisor escolar, orientador escolar e inspetor de ensino, que possuem habilitação em graduação de licenciatura plena em Pedagogia), passam a ocupar o cargo único de Professor na função pedagógica;

Os atuais ocupantes dos cargos de Professor Assistente e Professor Colaborador que possuem a habilitação em graduação de licenciatura plena passam a ocupar o cargo único de professor;

Os atuais ocupantes dos cargos de auxiliar de secretaria, escrevente, datilógrafo, agente administrativo, assistente administrativo de nível médio com habilitação necessária serão enquadrados no cargo de Assistente Educacional;

Os ocupantes dos cargos de merendeira, servente, vigia, auxiliar de serviços gerais de nível fundamental com habilitação necessária serão enquadrados no cargo de Auxiliar Educacional (SINTEPP, 2010).

Por entender que trabalhadores em educação são todos os profissionais que atuam nas escolas, independentemente da função que exerce, a proposta dos representantes do sindicato na seção III, artigo 4º da proposta do governo era que se acrescentassem os termos “trabalhadores da educação” e “docência”, mas a proposta aprovada apresenta no Parágrafo único do art. 4º somente o conceito de “trabalhadores em educação”, mais uma proposta dos coordenadores do sindicato que não foi considerada pelo governo do Estado. Se fosse considerada, o PCCR seria um Plano inclusivo e unificado como os dirigentes do sindicato defendem.

No que se refere ao aspecto estrutural da carreira, no documento apresentado pelo governo a carreira dos professores seria estruturada em 5 (cinco) classes, de acordo com a escolaridade, conforme descrito a abaixo:

**Classe Especial:** formação em nível médio na modalidade normal;

**Classe I:** formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena;

**Classe II:** formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização em educação, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;

**Classe III:** formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação;

**Classe IV:** formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área da educação (PARÁ, 2010).

Os representantes do SINTEPP propuseram que a carreira possuísse 5 (cinco) classes (Classe I, II, III, IV e V), mas sem a Classe Especial. Porém, na proposta do governo, a Classe Especial constitui a primeira, talvez pelo fato da escolaridade exigida ser apenas a formação do ensino médio, na modalidade normal.

Em relação à movimentação na carreira, para os membros do Sindicato, a progressão funcional deveria conter quinze (15) níveis, representados pelas letras de “A” a “O”, e a evolução seria de forma automática a cada dois (2) anos diferente da proposta do governo que apresentava 12 (doze) níveis definidos de “A” a “L” (art. 6º) com evolução a cada três (3) anos.

Outro ponto de divergência entre os dirigentes sindicais e o governo do Estado foi devido à proposta do executivo não permitir a progressão vertical aos professores AD-1 e AD-2 (correspondentes à Classe Especial). O documento do governo só permitia que esses professores ascendessem de forma horizontal (art. 14 §1º), ou seja, o professor com formação de nível médio, ao concluir o ensino superior estaria impedido pela proposta de Plano de Carreira do governo do Estado de ascender mediante sua nova habilitação ou escolaridade.

A progressão vertical foi condicionada à disponibilidade orçamentária e caso limitasse o número de vagas, seriam utilizados critérios de seleção dos candidatos inscritos para a garantia de progressão. Esses critérios são:

- I – produção acadêmica;
- II – produção bibliográfica;
- III – atuação em missões institucionais;
- IV – participação em eventos científicos;
- V – participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionada à educação (Art. 17).

Tratam-se de critérios pessoais em relação à progressão vertical para professores, isto é, os docentes precisam garantir, por conta própria, tais aspectos para a seleção da progressão vertical. Consiste em política de meritocracia, o que não consideramos como fator positivo para a melhoria da valorização docente, pois os critérios precisam ser ofertados ou garantidos pelo próprio Estado e não pelo servidor. Essa situação tende a fortalecer a disputa entre os próprios professores e a se distanciar do reconhecimento e da isonomia profissional.

Pelo fato de vincular ou condicionar a progressão vertical à disponibilidade orçamentária, os representantes do SINTEPP solicitaram a supressão dos art. 17 e 22, que

estabelecia que o processo de avaliação da categoria fosse de responsabilidade do Poder Executivo. Porém, na lei aprovada foi mantida a proposta do governo. Isso significa que a progressão estaria diretamente vinculada à questão orçamentária, sempre limitada pelo governo para garantir valorização salarial aos professores. Pelo discurso competente, a justificativa para a limitação orçamentária é a Lei de Responsabilidade Fiscal. Dessa forma, compreendemos esta lei com um mecanismo de garantia de superávit primário e de justificativa para os governos não concederem reajuste salarial aos profissionais da educação. No entanto, às vezes, o investimento em educação nem sempre atinge o limite permitido por ela para pagamento de pessoal.

A proposta no parágrafo 2º do art. 14, de condicionar a progressão funcional à autorização da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF) e da disponibilidade de recursos financeiros foi questionada pelos coordenadores do SINTEPP que solicitaram a retirada dos dois parágrafos, e após vários debates entre os defensores e os contrários à proposição decidiram pela permanência do texto, mas com alterações que garantissem a progressão ao servidor. Em caso de não haver recursos imediatos para a progressão, o governo deveria garantir a progressão no prazo de 01 (um) ano, com o pagamento do retroativo (DIÁRIO DO PARÁ, 02/06/2010).

No que se refere à progressão funcional horizontal (Art. 15 § 1º e 2º), o governo propôs que para sua efetivação o servidor precisaria solicitá-la junto à Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional. Entretanto, para conceder, a Comissão deveria considerar os seguintes critérios: a) assiduidade; b) pontualidade; c) participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta político-pedagógica e de planejamento pedagógico da escola; d) aplicação dos princípios e das práticas previstas na proposta pedagógica; e) produção em cursos de formação que permeia a área da Educação Básica; f) eficiência; g) responsabilidade; h) cumprimento de metas (art. 10). São aspectos de responsabilidade individual do servidor e relacionados à intensificação do trabalho.

Devido essa proposta não ter sido aceita pelos dirigentes do SINTEPP, a Lei aprovada trouxe esses itens alterados em relação à garantia de avaliação não apenas dos profissionais da educação, mas também do sistema de ensino, pois para os dirigentes do sindicato, o sistema precisa ser avaliado no que se refere à garantia de condições de trabalho e de valorização do magistério, haja vista que em função da ausência desse tipo de garantia, o governo poderá atribuir boa parte de sua responsabilidade pelo processo

educativo aos professores. Diante disso, cabe uma interrogação: que condições o poder público têm oferecido aos docentes para a melhoria da qualidade do ensino?

Ainda no art. 15, § 2º da proposta do Governo, a progressão horizontal fica condicionada à disponibilidade orçamentária limitando assim, o número de progressões horizontais. E para isso, seriam aplicadas regras de desempate, tais como: I - conceito atribuído pela Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional; II - maior tempo de serviço na carreira; III - maior tempo de serviço na classe; IV - maior tempo de serviço no nível; V - maior idade;

Ao avaliar a proposta, os dirigentes do Sindicato divergiram e solicitaram a retirada da proposta mencionada nos parágrafos 1º e 2º do art. 15, por compreenderem que a garantia da progressão deveria ser automática para todos os profissionais da educação, mediante o cumprimento dos pré-requisitos necessários e de obrigação do governo estadual.

Com essa posição, os representantes do sindicato solicitaram a supressão na íntegra desses parágrafos, ressaltando serem a favor da avaliação do sistema educacional e não apenas dos profissionais da educação. Para os coordenadores do SINTEPP, esses requisitos de avaliação defendidos pelo governo do Estado configuram uma perspectiva punitiva, classificatória, ranqueadora e meritocrática. Para os sindicalistas a avaliação precisa ocorrer numa perspectiva formativa, diagnóstica, democrática e universal (SINTEPP, 2010).

A esses questionamentos dos membros do SINTEPP, os representantes da SEDUC responderam que o modelo de avaliação proposto pelo governo do Estado não configura caráter punitivo, mas sim uma forma de garantir melhores condições de trabalho (ASCOM/SEDUC, 30/05/2010). Essa resposta dos membros da SEDUC foi criticada pelos dirigentes do Sindicato, que entenderam que pela proposta do governo os trabalhadores da educação seriam constantemente avaliados pelo poder executivo, e se os profissionais não atendessem às expectativas do governo, poderiam ser punidos.

Ao propor a não existência da Classe Especial na estrutura da carreira, os representantes do Sindicato defendiam que os profissionais com requisitos correspondentes à Classe Especial (formação em nível médio na modalidade normal) deveriam pertencer à Classe I, deixando de ser “especial” e passariam a ter o direito de serem promovidos a partir da formação de nível superior.

Para a diretoria do SINTEPP, os professores das categorias AD-1 e AD-2 passariam à Classe I. Porém, na Lei aprovada, esta proposta não foi aceita, ficando os

mesmos na classe denominada Classe Especial. Foi garantida pelo governo uma vantagem pecuniária progressiva de 10% até o limite de 50% no final da carreira a esses profissionais, caso conseguissem habilitar-se em curso de licenciatura plena.

O capítulo IV, seção I, art. 26 e 27 da proposta do executivo estadual tratava da remuneração dos professores correspondente ao vencimento da classe<sup>66</sup> e do nível<sup>67</sup> do cargo somado a adicionais e gratificações a que tivessem direito, levando em conta a jornada de trabalho.

Os vencimentos iniciais fixados a partir do Nível A, da Classe I, e para as demais Classes, segundo a proposta governamental foram estabelecidos conforme o quadro 3.

**Quadro 3: Vencimentos iniciais a partir do Nível A, da Classe I - professor com 20 horas**

CLASSES	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<b>Especial - AD1, AD2 e AD3</b>	512,50	515,06	517,63	520,19	522,75	527,94	527,88	530,44	533,00	535,56	536,13	540,69
<b>I - AD4</b>	515,01	517,59	520,16	522,74	525,31	527,89	530,46	533,04	535,61	538,19	540,75	543,34
<b>II - AD4, com Especialização</b>	522,74	525,35	527,63	530,58	533,19	535,80	538,42	541,03	541,03	546,26	548,87	551,49
<b>III - Mestre</b>	530,58	533,23	535,88	538,53	541,19	543,84	546,49	549,15	549,15	554,45	557,10	559,76
<b>IV - Doutor</b>	538,53	541,21	543,92	546,61	549,31	552,00	554,69	557,38	557,38	562,77	565,46	568,15

Fonte: Lei 7.442/2010 - PCCR .

Pelos dados do Quadro 3, a Classe Especial corresponderia ao que o Estatuto denominou de AD1, AD2 e AD3, e estariam fora da carreira proposta pelo PCCR. A política salarial seria a partir da Classe I. O vencimento de uma classe posterior seria o equivalente ao valor do vencimento da classe anterior, nível A, acrescido de 1,5%, como estabelece o art. 26 da Lei nº 7.442/2010 (PCCR):

- I - O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I acrescido de 1,5% (um e meio por cento);
  - II - O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento da Classe II, acrescido 1,5% (um e meio por cento);
  - III - O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento da Classe III, acrescido de 1,5 (um e meio por cento);
- (Art. 26, § 1º).

A coordenação do Sindicato propôs que fossem alterados os vencimentos iniciais apresentados pela proposta do governo para os cargos a partir do Nível A, da Classe I, da seguinte forma: do Nível I: Professor de Nível Médio; Nível II: Professor

<sup>66</sup> É o conjunto de cargos da mesma profissão e com idênticas atribuições, responsabilidades e vencimentos. As classes se constituem degraus de acesso na carreira (MEIRELLES, 1990 *apud* DUTRA JR, 2000, p. 214).

<sup>67</sup> Indica quase sempre o requisito de escolaridade exigida para o desempenho das atribuições os cargos. Refere-se a uma particularidade presente na estrutura das carreiras na realidade administrativa pública brasileira, qual seja, a tendência de vinculação das estruturas de carreira e níveis de escolaridade, quase sempre privilegiando a formação acadêmica (graus de formação ou níveis de titulação) (DUTRA JR, 2000, p. 215).

Licenciado Pleno - 10% (dez por cento) a mais que o Nível I; Nível III: Professor Especialista - 50% (cinquenta por cento) a mais do que o Nível II; Nível IV: Professor Mestre - 20% (vinte por cento) a mais do que o Nível III; Nível IV: Professor Doutor - 10% (dez por cento) a mais que o Nível IV.

A diferença de remuneração entre os níveis, no caso de progressão horizontal seria, conforme a proposta do sindicato, de 5% (cinco por cento) do vencimento do Nível A da respectiva Classe e não de 0,5% (zero vírgula cinco pontos percentuais) como defendia o governo. No entanto, este artigo não foi modificado, tendo prevalecido assim a proposta do executivo estadual. Essa situação aliada às denúncias de irregularidades envolvendo a SEDUC, com licitações indevidas, serviços não executados, pagamentos de produtos não entregues e superfaturamento fomentou a insatisfação e a indignação dos professores dificultando ainda mais ao governo convencer a categoria do magistério de que não havia recursos para viabilizar o PCCR proposto pelo Sindicato (RIBEIRO, Abel. SINTEPP, 2010).

Nesse processo, no dia 16 de maio de 2010, durante o evento de inauguração de um viaduto na cidade de Belém, pela governadora Ana Júlia, os professores se organizaram e fizeram um grande protesto. Durante a manifestação, a Polícia Militar reagiu reprimindo duramente os trabalhadores deixando três feridos e um detido. Esse episódio revoltou ainda mais os professores, que passaram a defender publicamente “o modo petista de governar semelhante ao do PSDB e DEM” (RIBEIRO, Abel. SINTEPP, 2010).



FIGURA 3: Professores sendo agredidos durante movimento grevista - Junho/ 2010  
Fonte: Arquivo pessoal do Professor Abel Ribeiro - SINTEPP/2010.

Ainda sobre o aspecto da remuneração, vale destacarmos que em dezembro de 2009 os representantes do SINTEPP entregaram aos deputados estaduais na ALEPA uma proposta de projeto de PCCR que “Dispõe sobre a Carreira dos Trabalhadores da Educação Básica do Estado do Pará” solicitando apoio dos parlamentares na negociação com o governo (SINTEPP, 2009) para fazer valer a proposta do sindicato. Por essa proposta, o valor do Piso Salarial era de:

- I - O Piso Salarial do professor com nível médio será de R\$ 2.005,07 (dois mil, cinco reais e sete centavos);
- II - O Piso Salarial do professor licenciado pleno será de R\$ 4.010,14 (quatro mil, dez reais e quatorze centavos);
- III - O Piso Salarial do professor especialista será de R\$ 6.015,21 (seis mil, quinze reais e vinte e um centavos);
- IV - O Piso Salarial do professor mestre será de R\$ 7.218,25 (sete mil, duzentos e dezoito reais e vinte e cinco centavos);
- V - O Piso Salarial do professor doutor será de R\$ 8.020, 28 (oito mil, vinte reais e vinte e oito centavos);
- VI - O Piso Salarial do auxiliar educacional será de R\$ 930,00 (novecentos e trinta reais);
- VII - O Piso Salarial do assistente educacional será de R\$ 2.005,07 (dois mil, cinco reais e sete centavos) (SINTEPP, 2009).

Porém, a proposta salarial da Lei aprovada não foi a prevista pelos dirigentes do Sindicato. De acordo com representantes da SEDUC, com a proposta do PCCR aprovado, os professores da rede estadual de ensino teriam um aumento de até 30% (trinta por cento) em seus salários. Para os representantes da Secretaria, a partir dos cálculos da Secretaria de Planejamento e Gestão:

Um professor em início de carreira<sup>68</sup>, por exemplo, sem o curso de mestrado, com jornada de 40 horas semanais, e um salário final de R\$ 2.700, 00 (dois mil e setecentos reais), terá com o PCCR um acréscimo salarial de R\$ 810,00 (oitocentos e dez reais), num período de 15/20 anos de carreira (SEDUC, 12/05/2010).

Para os representantes do Sindicato, a proposta da SEDUC acarretaria perda salarial de R\$ 224,19 (duzentos e vinte e quatro reais e dezenove centavos) aos professores. Os representantes da SEDUC responderam que ao realizar a simulação de contracheque se equivocaram com a omissão de valores referentes às aulas suplementares e o abono FUNDEB (SEDUC, 20/05/2010).

A direção do SINTEPP defendeu que fosse incluído no art. 29 da proposta do governo a concessão de gratificação no valor de 50% (cinquenta por cento) do piso para os trabalhadores em educação que desenvolvem suas atividades na Superintendência do

---

<sup>68</sup> Os cálculos da simulação salarial foram feitos pela Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF).

Sistema Penal (SUSIPE), e na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP), por se tratar de locais considerados como de risco à vida; e no Sistema Modular de Ensino (SOME)<sup>69</sup>, por ser um projeto que atende alunos em vários municípios do Estado. Essa proposta do sindicato foi incorporada ao Plano, mas precisaria de lei específica para regulamentá-la.

Outra proposta dos representantes do sindicato e não aceita pelo governo estadual foi a de concessão de 10 horas de dedicação exclusiva aos trabalhadores que desenvolvessem suas atividades somente na rede estadual de ensino, com direito às seguintes vantagens: I - gratificação por participação em órgãos de deliberação coletiva; II - gratificação por participação em comissão de trabalho; III - diárias, na forma estabelecida na legislação pertinente.

Vale considerar o entendimento de gratificação defendido por Dutra Júnior (2000, p. 216):

São vantagens pecuniárias atribuídas aos servidores que estejam prestando serviços próprios da função. Podem ser concedidas pela função desenvolvida em condições anormais de segurança, salubridade ou onerosidade (gratificações em serviço), ou como ajuda aos servidores que apresentem os encargos pessoais ou os fatos e situações individuais (gratificações pessoais). Quando de natureza transitória não geram direito subjetivo à continuidade de sua percepção. As gratificações só devem ser percebidas enquanto o servidor está prestando o serviço que as enseja, daí porque não se incorporam automaticamente ao vencimento nem são auferidas na disponibilidade e na aposentadoria, salvo quando a lei expressamente o determina.

As gratificações podem ser concedidas pelo desenvolvimento de funções, incorporada ao vencimento podendo ser de natureza temporária ou permanente e, neste caso, incidem automaticamente na aposentadoria do servidor.

Quanto ao regime de trabalho para o cargo de professor, o projeto de PCCR do governo instituiu jornada em regência de classe de 20, 30 e 40 horas semanais, das quais 20% (vinte por cento) seriam para a hora-atividade (planejamento, correção e formulação de provas, participação em reuniões pedagógicas, entre outros, (art. 31, § 2º). Pela proposta dos dirigentes do Sindicato, a hora-atividade equivaleria no mínimo a 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor, como prevê a Lei do Piso Salarial.

---

<sup>69</sup> O SOME é um projeto especial implantado em 1980, pela Fundação Educacional do Pará (FEP), mantido pela SEDUC a partir de 1982. Sua finalidade consiste em ofertar o ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries e ensino médio, para alunos dos municípios e localidades do interior do Estado em que as carências estruturais, em especial, a ausência de material humano qualificado, impossibilitem em curto prazo, a oferta e manutenção do ensino regular (BRELAZ, 2010).

No art. 31 § 3º de sua proposta, o governo previa que o professor que não estivesse em sala de aula tivesse sua jornada de trabalho estabelecida em 30 horas semanais. Para os dirigentes do SINTEPP, essa proposta representa redução na jornada do professor em 10 horas e, conseqüentemente, em seu salário. Sobre a jornada do profissional que não estivesse em regência de classe, pelo art. 32 da proposta do governo, deveria se considerar a disponibilidade de carga horária e a opção do professor. Proposta também questionada pelos dirigentes do SINTEPP por compreendê-la como mantenedora do professor horista a exemplo de como ocorre atualmente. Esses pontos foram solicitados pelos sindicalistas que fossem retirados da Lei.

Pelo argumento do governo, a aplicação da Lei do PCCR dependeria das despesas decorrentes da dotação orçamentária proveniente do FUNDEB, o que também foi sugerido sua retirada pelos dirigentes sindicais, pois além dos recursos do FUNDEB existem os recursos de receitas próprias<sup>70</sup> do Estado. Para os sindicalistas, até o ano de 2010 o governo estadual já tinha reduzido para 20% (vinte por cento) os investimentos em educação, contrariando o dispositivo da CF/1988 que estabelece que o Estado deve investir no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de sua arrecadação total de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE (SINTEPP, 2010; CF/1988).

O art. 44 havia instituído o não pagamento do abono salarial pelo governo do Estado aos ocupantes dos cargos e funções permanentes, a partir do momento de seu enquadramento no Quadro Permanente da Rede Pública de Ensino. Para os coordenadores do SINTEPP, isso se configura em retirada de direitos, por isso, foi solicitada a retirada do artigo, atendida pelos representantes do governo.

Resumidamente, apresentamos os pontos questionados e reivindicados pelos representantes do SINTEPP em relação à proposta de PCCR do executivo estadual, no governo Ana Júlia (PT): avaliação de desempenho construída com a categoria; progressão horizontal e vertical para professores AD-1 e AD-2; carreira única para professores e pedagogos; manutenção de todos os direitos previstos no Estatuto do Magistério/1986 e Regime Jurídico Único/1994; permanência das aulas suplementares e abono FUNDEB; e inclusão dos Especialistas em Educação no Quadro Permanente do Magistério da Educação Básica.

---

<sup>70</sup> Consultar tabela 9.

Para os dirigentes do SINTEPP, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do governo não estabelecia o Piso Salarial, não contemplava toda a categoria, não beneficiava o professor com nível médio na progressão vertical, não assegurava de fato a progressão horizontal e o percentual para esta era de apenas 0,5% (zero vírgula cinco por cento) (SINTEPP, 2010). A seguir, apresentaremos a proposta de PCCR que foi aprovada e que passou a vigorar a partir de 2011.

#### **2.4.3.3 - O processo de aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR/2010**

Em reunião no dia 18 de março de 2010 com gestores de USEs, os representantes da SEDUC informaram que o PCCR dos profissionais da educação já havia sido concluído e encaminhado à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF), responsável pela simulação do impacto financeiro do Plano de Carreira na folha de pagamento da SEDUC, a curto, médio e longo prazo (ASCOM/SEDUC, 19/03/2010).

No mês seguinte, ao sair da SEPOF, o Plano seguiu para a Secretaria de Administração (SEAD) e em seguida, à Procuradoria Geral do Estado (PGE) e à Casa Civil, onde a governadora Ana Júlia Carepa deu seu parecer. Em seguida, no dia 06 de maio de 2010 foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) pela própria governadora e protocolado pela SEPOF em 07 de maio daquele ano, sob o número 86/2010.

É preciso lembrar que o prazo estabelecido pelo art. 6º da Lei nº 11.738/2008 - PSPN - para que os entes federados elaborassem ou adequassem seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério - foi até 31 de dezembro de 2009, o que demonstra que o Governo do Estado do Pará ao encaminhar sua proposta de PCCR para ser aprovada somente em maio de 2010, não cumpriu o previsto na legislação federal.

Ao projeto enviado à ALEPA foi anexada a mensagem de nº 86/2010, constando a seguinte declaração da governadora:

O PCCR se apresenta como um conjunto de normas que irá, a partir de promulgada esta lei, disciplinar o desenvolvimento do servidor na carreira correlacionando cargos e níveis de escolaridade. O Plano proporciona o aperfeiçoamento profissional, remuneração digna, reconhece a importância da carreira para a oferta de um ensino público e de qualidade à população paraense. Destaco ainda que, o Plano apresenta aos servidores do Magistério progressão horizontal e vertical dando a possibilidade de formação continuada, liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o

saber dentro dos ideais de liberdade e da gestão democrática de ensino público estadual, princípios esses norteadores do Governo Popular (PARÁ, 2010).

Mesmo com a mensagem da governadora enfatizando a valorização docente da rede estadual de ensino do Pará, de acordo com Brelaz (2010), assessor jurídico do SINTEPP, o PCCR encaminhado pelo executivo à ALEPA, não configurou aquilo que a categoria desejava, pois não contemplou alguns direitos e garantias fundamentais para a carreira docente.

Como já mencionamos, por não concordar com vários pontos presentes na proposta de PCCR do governo do Estado apresentada no dia 26 de abril de 2010, os representantes do SINTEPP propuseram alterações e até supressões. As alterações referem-se à redação de artigos, utilização de termos, à forma estrutural da carreira dos técnicos em educação. A supressão foi em relação aos conceitos Grupo Ocupacional e Categoria Funcional (art. 4º, incisos VI e VII) e ao princípio do “Mecanismo de Acompanhamento e Controle” da Avaliação de Desempenho (art. 12). Em relação à Avaliação de Desempenho o entendimento dos sindicalistas está mais próximo do ponto de vista de Dutra Jr (2000) e Gatti (2013). Para os estudiosos,

No sentido usual, desempenho refere-se à execução de um trabalho ou atividade que demanda competência e/ou eficiência. A avaliação de desempenho tem em vista os resultados alcançados. Em desenvolvimento organizacional, considera-se a existência de duas variáveis fundamentais que interferem diretamente no desempenho, quais sejam a competência específica (representada pelo binômio conhecimento, ou saber, e capacidade técnica, no caso, capacidade docente) e a capacidade interpessoal (capacidade de relacionamento). Além delas, de acordo com o art. 20 do RJU, a avaliação de desempenho deve considerar alguns fatores: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. A Avaliação de Desempenho precisa ter um caráter emancipador e não de punição ao servidor (DUTRA JR, 2000; GATTI, 2013).

Pelas contribuições dos autores, a avaliação de desempenho deve ser um instrumento formativo dos professores e não punitivo. Por isso se justifica o questionamento dos representantes do sindicato por entenderem que a forma proposta pelo governo do Estado consistia mais em responsabilizar e punir do que em formar os professores.

O art. 15 também sofreu alteração. Pela proposta do governo apresentada em 26 de abril de 2010, não foi estabelecido o tempo para a progressão horizontal. Com a alteração, se estabeleceu que a progressão horizontal ocorrerá a cada interstício de 03 (três) anos correspondendo a mudança de um nível para outro superior dentro da mesma classe.

As subseções I e II do capítulo VI, também sofreram modificações. A primeira diz respeito ao enquadramento e a II, ao Quadro Suplementar.

Na ALEPA, a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) juntamente com a direção do SINTEPP reuniu-se em 11 de maio de 2010 para debater o PCCR. Nesse encontro, a direção do Sindicato apresentou várias críticas sobre pontos do Plano de Carreira, dos quais discordava, como por exemplo, o fato da proposta do governo contemplar apenas o magistério e no que diz respeito aos critérios de progressão funcional. Os parlamentares do PT solicitaram dos dirigentes do Sindicato que apresentassem por escrito suas discordâncias sobre a proposição do governo, apoiadas em fundamentos técnicos e jurídicos (ASCOM/SEDUC, 11/05/2010). Porém, não obtivemos resposta se a solicitação dos deputados foi atendida pelos representantes dos professores.

O Projeto de Lei nº 086/2010 foi apreciado no dia 09 de junho de 2010 e sofreu algumas modificações em reuniões conjuntas nas Comissões de Constituição e Justiça (CCJ), Fiscalização Financeira e Orçamentária (CFFO) e Comissão de Educação (CE) da ALEPA. Foram feitas 14 (quatorze) emendas, sendo 8 (oito) aditivas, 2 (duas) supressivas e 4 (quatro) modificativas. A partir de então, a denominação “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará - PCCR” foi substituída por “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará - PCCR” (SINTEPP, 2010; ASCOM/SEDUC, 2010).

Após mais de um mês de tramitação, com passeatas, protestos e reuniões, em 15 de junho de 2010, em Sessão Ordinária e por unanimidade pelos deputados da ALEPA foi aprovado o Projeto de Lei nº 86/2010, que “dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências” - PCCR. Entre os 31 deputados presentes na Sessão para a aprovação do projeto, não houve discordância por parte de nenhum parlamentar, e assim o projeto foi aprovado com todas as emendas acordadas entre o Governo do Estado e o Sindicato (ASCOM/SEDUC, 16/06/2010), transformando-se na Lei nº 7.442/2010, no dia 02 de julho de 2010, sendo assinada pela governadora Ana Júlia, no dia de 13 de julho do mesmo ano, após 24 anos do Estatuto do Magistério/1986.

Os docentes reivindicavam um Plano de Carreira que regulamentasse inclusive todos os profissionais da educação da rede estadual de ensino. Sobre essa almejada inclusão de todos os profissionais da educação estadual merecem ser enfatizadas as

propostas apresentadas pelos coordenadores do SINTEPP que foram incorporadas e aprovadas pela ALEPA:

[...] a inclusão dos cargos de auxiliar educacional e assistente educacional como trabalhadores em educação, concretizando a unificação do Plano; gratificação SOME; gratificação de risco de vida e alta complexidade; gratificação ao professor de nível médio; jornada de trabalho a ser cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino; efetivação das horas-atividade de 20% para 25% sobre a jornada de trabalho, com a majoração deste percentual para 25% até 2014; retirada de critérios subjetivos na avaliação de desempenho; garantia de progressão horizontal no prazo de um ano e pagamento retroativo, em caso de indisponibilidade financeira devidamente comprovada, bem como, instituição da progressão automática; equiparação do cargo de especialista em educação ao cargo de professor em jornadas de trabalhos e vencimentos (BRELAZ, 2010, p. 6-7).

Pela proposta de Plano de Carreira defendida pela CNTE e pelo SINTEPP, o PCCR/2010 deve se configurar em um conjunto de normas que regulamentem o ingresso de todos os profissionais da educação; o desenvolvimento do servidor na carreira; que correlacione as classes e os cargos com os níveis de escolaridade e de remuneração dos servidores; e estabeleça critérios para o desenvolvimento na carreira mediante progressão vertical e horizontal (PARÁ, 2010, art. 4º, inciso I).

Nesse sentido, consideramos pertinente a seguinte interrogação: as propostas apresentadas pelos representantes do SINTEPP durante o processo de construção do PCCR dos profissionais do magistério público estadual e aquelas aprovadas e transformadas em Lei se configuram efetivamente em propostas de valorização para a carreira do magistério da rede estadual de ensino do Estado do Pará?

### Capítulo III

#### **A Carreira do Magistério Público do Estado do Pará no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986: mudanças e permanências**

[...] O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado [...] (GATTI *et al*, 2011, p. 139).

Na perspectiva de analisar as mudanças e as permanências na carreira do magistério público da rede estadual de ensino do Estado do Pará no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986, elegemos cinco (05) eixos de análise: a) estrutura dos cargos; b) formas de admissão/ingresso na carreira; c) jornada de trabalho; d) critérios de progressão/evolução na carreira; e) vencimento e composição da remuneração. A escolha das categorias mencionadas se justifica pelo fato das mesmas ajudarem na compreensão do tipo de carreira da rede estadual e por permitir identificar e analisar as principais mudanças e permanências na carreira dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino do Estado do Pará.

#### **3.1 - Estrutura dos Cargos**

No Estado do Pará, de acordo com o Estatuto do Magistério/1986, os cargos da carreira do magistério público estavam organizados em 2 (dois) quadros: o Quadro Permanente do Magistério (QPM); e o Quadro Suplementar. No Quadro Permanente, o cargo de professor apresenta-se dividido em quatro cargos (AD-1, AD-2, A-3 e AD-4). No PCCR/2010, apresenta-se constituído pela Classe Especial e mais 3 (três) classes, conforme mostra o quadro 4:

**Quadro 4: Estrutura dos cargos no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010**

Estatuto do Magistério - Lei 5.351/1986		Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - Lei 7.442/2010		
Cargo	Formação/Titulação	Cargo	Classe	Formação/Titulação
<b>Professor AD-1</b>	Habilitação específica de 2º grau com 03 (três) séries ou equivalente.	<b>Professor</b>	<b>Especial</b>	Formação de nível médio na modalidade normal.
<b>Professor AD-2</b>	Habilitação específica de 2º grau de 03 (três) séries e mais 01 (um) ano de estudos adicionais, ou equivalentes.		<b>I</b>	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena.
<b>Professor AD-3</b>	Habilitação específica de grau superior de graduação representada por Licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração ou equivalente.		<b>II</b>	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização em Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas.
<b>Professor AD-4</b>	Habilitação específica de grau superior em nível de graduação obtida em curso correspondente à Licenciatura Plena ou equivalente.		<b>III</b>	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área da educação.
		<b>IV</b>	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área da educação.	

Fonte: Estatuto do Magistério/1986 e PCCR/2010.  
Quadro elaborado pelo autor.

Ao analisarmos a qualificação exigida pelo Estatuto do Magistério/1986 para os cargos de professor da rede estadual de ensino do Pará, observamos está em desacordo com as recomendações do documento de 1966, da UNESCO intitulado “A Recomendação da OIT/UNESCO relativo ao Estatuto dos Professores”<sup>71</sup>. Esse documento estabeleceu que a formação para o exercício da docência deveria se dá em universidades. Porém, com a Reforma da LDB nº 4.024/61 que culminou na Lei nº 5.692/1971 que orientou a criação do Estatuto do Magistério/1986, ficou definida como formação mínima para o exercício da docência a formação de 2º grau, habilitação magistério para atuação nas séries iniciais de 1º grau e educação infantil; licenciatura curta para as séries finais do 1º grau; e, licenciatura plena para atuação no 2º grau. Essas habilitações corresponderam respectivamente aos cargos de professor AD-1, AD-2 e AD-3 estabelecidos pelo Estatuto do Magistério/1986. Isso mostra o não cumprimento por parte do Brasil às recomendações que poderiam garantir melhor formação aos professores e melhoria da qualidade da educação brasileira.

<sup>71</sup> Trata-se de recomendações relativas ao Estatuto do professor [...] aprovadas em 5 de Outubro de 1966, em conferência intergovernamental convocada pela UNESCO, em Paris, em articulação com a OIT, com o intuito de estimular a valorização docente. As recomendações contidas no documento foram concebidas para subsidiar as leis nacionais e as práticas dos professores. Fornecem um quadro internacional de referência para as discussões e negociações com os professores e suas organizações em seus países. Apresenta 146 parágrafos, divididos em 13 seções e as recomendações são no sentido de fornecer subsídios para a definição de indicadores de “valorização docente” importantes para a orientação e a definição das políticas para o setor,

Construído em meio à vigência da LDB nº 9.394/96 e da Resolução nº 02/2009 - CEB/CNE, o PCCR/2010 estabeleceu como formação mínima para o cargo de professor a obtida em nível superior. Assim, o PCCR/2010 extinguiu os cargos de professor AD-1, AD-2 e AD-3 do Estatuto do Magistério/1986, por não contemplarem essa exigência de escolaridade, por isso, eles não fazem parte da carreira do magistério da rede estadual de ensino do Pará regulamentada pela Lei nº 7.442/2010 - PCCR.

No PCCR/2010 o cargo de Professor Classe I, corresponde à formação de nível superior de licenciatura, de graduação plena. Para o cargo de Professor Classe II, a formação exigida é a de nível superior de licenciatura, de graduação plena acrescida de especialização. Professor Classe III corresponde à formação de nível superior de graduação plena acrescida de mestrado. Professor Classe IV, a escolaridade é a de nível superior de licenciatura plena acrescida de doutorado em educação. O cargo de professor comporta escalonamentos de acordo com a titulação acadêmica, chamados de Níveis e escalonamentos de acordo com o tempo de serviço e avaliação de desempenho, chamados de referências.

Percebemos que as mudanças na estrutura dos cargos na carreira do magistério público estadual do Pará no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986 estão relacionadas à Classe Especial e as demais quatro (4) Classes representadas de I a IV, pois com o PCCR/2010 a carreira do magistério inicia na Classe I e termina na Classe IV. Podemos considerar como aspecto positivo o estabelecimento de formação de nível superior para o exercício da docência, de acordo com os dispositivos das legislações nacionais. Por outro lado, ao não permitir que os professores portadores de formação de nível médio, ao adquirir formação superior possam progredir para a Classe I, compreendemos como um mecanismo de não reconhecimento e desvalorização desses profissionais da carreira do magistério estadual do Pará.

No Estatuto do Magistério/1986, o cargo de professor era organizado também no Quadro Suplementar, como expresso no quadro 5.

**Quadro 5: Quadro Suplementar do Magistério (QSM) do Estado do Pará**

CARGO	NÍVEL	QUALIFICAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
<b>PROFESSOR ASSISTENTE</b>	PA-A	4ª Série do 1º Grau mais cursos intensivos ou Exame de Capacitação;	Ensino de 1º Grau, de 1ª a 4ª Série;
	PA-B	8ª Série do 1º Grau mais cursos intensivos ou portadores de Diploma de Agente de Ensino Primário;	
	PA-C	2º Grau completo, cursando o 3º Grau;	Ensino de 1º Grau, de 5ª a 8ª Série e em todo o ensino de 2º Grau;
	PA-D	3º Grau completo em área não específica;	

FONTE: Anexo II da Lei Estadual 5.351, de 21/11/1986.

O Quadro Suplementar era composto pelos cargos em que os ocupantes não possuíam a qualificação mínima exigida em Lei. O cargo de Professor Assistente se classificava em quatro (quatro) níveis de vencimento (PA-A; PA-B; PA-C; e PA-D). Os ocupantes deste cargo tinham sua classificação determinada nos níveis de vencimento e área de atuação, de acordo com a formação/qualificação. Em função das novas exigências para a o cargo de professor, o quadro suplementar foi extinto pelo PCCR. A seguir, apresentaremos as formas de ingresso na carreira estabelecidas pelo Estatuto do Magistério/1986 e no PCC/2010.

### 3.2 - Formas de Admissão/Ingresso na Carreira

O ingresso na carreira do magistério público tem sido um dos pontos criticados devido à contradição em relação ao que as legislações determinam sobre o assunto e o que tem sido implementado pelas redes de ensino. Na perspectiva de compreender o que mudou e o que permaneceu em relação às formas de ingresso no magistério público estadual do Pará, apresentamos o quadro 6.

**Quadro 6: Formas de Admissão/Ingresso na Carreira, no Estatuto do Magistério/ 1986 e no PCCR/2010.**

Estatuto do Magistério - Lei 5.351/1986	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR - Lei 7.442/2010
<b>Art. 12º</b> A primeira investidura em cargo do Magistério Estadual, dependerá de prévia aprovação em concurso público de <b>provas ou de provas e títulos</b> .	<b>Art. 8º</b> O Ingresso no cargo de Professor da carreira do Magistério Público da-se-á, obrigatoriamente mediante aprovação em concurso público de <b>provas, ou de provas e títulos</b> .

Fonte: Estatuto do Magistério/1986 e PCCR/2010.

Quadro elaborado pelo autor - grifos nossos.

Em 1966, a UNESCO em seu documento intitulado “A Recomendação da OIT/UNESCO relativo ao Estatuto dos Professores” apresentou como proposta para o ingresso na profissão docente a introdução de um período experimental no início das

funções docentes. Esse período de experiência deveria ser considerado, tanto pelos professores como pelos estabelecimentos de ensino, “como um estímulo para o principiante, para que aplicasse e preservasse as normas profissionais apropriadas e com isso melhorasse o desenvolvimento das qualidades profissionais e pedagógicas” (OIT/UNESCO, 1966, p. 33). A duração do período experimental é de fundamental importância para os novos professores no início de suas atividades docentes para a apropriação da complexidade do processo de ensino.

Com a Lei nº 5.692/1971 em seu art. 34 ficou estabelecida a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso na carreira docente do magistério público. Essa exigência ganhou força em 1988 com a Constituição Federal. Porém, vale lembrar que apesar de se tratar de uma recomendação constitucional, ela nem sempre foi cumprida pelos sistemas públicos de ensino, que continuam admitindo professores em forma de contratos temporários<sup>72</sup>, (DUTRA JÚNIOR, 2000), principalmente de aliados políticos de integrantes de governos.

No Brasil, a acessibilidade no serviço público deve ocorrer conforme o disposto no art. 37 da CF/88:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (CF de 1988).

Pela atual constituinte são admitidas duas modalidades de concurso: aquela que requer apenas provas e a segunda, que além de provas, exige-se apresentação de títulos. Entendemos que esta última é implementada de acordo com a complexidade e a natureza do emprego ou do cargo, por isso, só é aplicada a cargos de nível superior.

Vale ressaltar que, até a década de 1990 o concurso público era o único meio legal de ingresso no serviço público. A partir das reformas do serviço público, dos anos de 1990, a exemplo da EC nº 19/88, o contrato temporário passou a ser legal, ocasionando entre outros aspectos, a precarização do trabalho, como se refere Antunes (2011).

---

<sup>72</sup> É o contrato por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, aplicável aos casos definidos em lei (CF/1988, art. 37, IX).

A determinação da CF/88 pode ser considerada como um fator positivo para o ingresso na carreira docente da rede estadual de ensino do Estado do Pará, onde em períodos anteriores, qualquer servidor poderia mudar para um cargo que oferecesse vencimento superior ao que recebia, mediante critérios mínimos ou realização de concurso interno, pois esse tipo de ingresso era permitido pelo Estatuto do Magistério/1986.

No Estado do Pará, durante a vigência do Estatuto do Magistério, o ingresso no Quadro Suplementar do Magistério seria permitido somente quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não fosse suficiente para atender às necessidades do ensino. No entanto, o que vinha se materializando na realidade era bem diferente, segundo o coordenador de Descentralização da SEDUC/PA Sanches Neto (2010), para quem até janeiro de 2007, o quantitativo de professores e servidores temporários era bem elevado - 10.088 (dez mil e oitenta e oito servidores temporários). Isso pressupõe que do quantitativo de professores, nem todos possuíam a formação estabelecida pela legislação para atuar na docência.

Diante da situação de elevado número de servidores temporários (muitos deles contratados há mais de um ano), o Ministério Público do Trabalho (MPT) acionou o Governo do Estado, obrigando-o a assinar um Termo de Ajuste de Conduta (TAC), em 19/05/2005, que dispunha entre outras obrigações, o comprometimento da realização de concurso público para a composição do Quadro de Pessoal da SEDUC, conforme legislação em vigor. Essa decisão da Justiça do Trabalho fez com que em 2007, no governo Ana Júlia (PT), fosse realizado o concurso C-125<sup>73</sup> para o preenchimento de 9.496 (nove mil quatrocentos e noventa e seis) vagas para o Grupo do Magistério da SEDUC e a demissão ou exoneração de centenas de servidores contratados, muitos deles com vários anos de atuação no serviço público estadual (JORNAL DIÁRIO DO PARÁ, 2005).

No entanto, mesmo com a realização do concurso, continuou a prática dos contratos temporários, principalmente a partir de 2011. A SEDUC argumenta como motivo para tais contratações a insuficiência de professores para atender às necessidades de matrículas da educação básica. Se há a insuficiência de professores, por que o governo do Estado não promove concurso público, como estabelecem as legislações vigentes? No período 2011 a 2016 o governo Simão Jatene (PSDB) não realizou nenhum concurso público para professor da educação básica estadual do Pará, preferindo a prática dos

---

<sup>73</sup> As vagas foram distribuídas entre os cargos de Técnico em Educação e Professor das disciplinas Artes, Biologia, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Francês, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Química, Sociologia e Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SEDUC, 2007).

contratos temporários. Entretanto, percebemos que a prioridade nos contratos era de professores indicados de aliados do governo do Estado. Logo, os contratos temporários sinalizam “um impacto negativo na qualidade do ensino, por haver a necessidade de novas contratações, o que pode estar relacionado à estratégia de redução de gastos” (GOUVEIA, *et al*, 2006, p. 261). Nessa condição, os professores são admitidos sem nenhuma carreira em sua profissão.

As contratações temporárias e a falta de uma carreira docente, contribuem para a precarização e flexibilização do trabalho dos professores. A precarização não se limita apenas à forma de contratação, mas a intensificação, o aviltamento das condições de trabalho, a desvalorização, a perda da autonomia e de profissionalização do magistério da educação básica da rede pública (MAUÉS, 2007). Na perspectiva de romper com essa situação, é necessária e urgente a implementação de uma carreira que de fato valorize os profissionais do magistério público (para isso é preciso eleger a educação como área prioritária, independentemente do poder de influência exercido pelo capital, que tem dificultado aos professores o exercício de um ensino de melhor qualidade), promovendo o ingresso exclusivamente por concurso público como prevê a CF/88.

O PCCR/2010 em seu art. 8º estabelece que o ingresso para o cargo de Professor na carreira do magistério Público deverá ser obrigatoriamente, sempre na Classe I, Nível A, mediante aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos. Vale ressaltar que, esse artigo contradiz o que estabelece a CF/1988 em seu art. 206, a LDB no art. 67 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 que definem que o acesso à carreira ocorra mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Na perspectiva de identificar o que mudou e o que permaneceu nas formas de ingresso na carreira do magistério estadual do Pará, no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986, podemos dizer que não houve mudanças. As mesmas exigências de aprovação em concurso público de provas e títulos do Estatuto/1986 se mantiveram no PCCR/2010.

### **3.3 - Jornada de Trabalho**

A Jornada de Trabalho consiste na carga horária destinada ao professor para o desenvolvimento de suas atividades profissionais e pode ser considerada como elemento constitutivo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade do

ensino. No Estado do Pará, a jornada de trabalho do professor estabelecida pelo Estatuto do Magistério/1986 e pelo PCCR/2010 está organizada no Quadro 7.

**Quadro 7: Jornada de Trabalho no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010**

Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/1986	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - Lei 7.442/2010
<p><b>Art. 50</b> - A jornada de trabalho do professor nas unidades escolares de 1º e 2º Graus será fixada em regime de 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais;</p> <p><b>Art. 51</b> - A jornada de trabalho será constituída de atividades docentes em sala de aula e atividades fora de classe, estas em sua modalidade, a serem estabelecidas em regulamento e cumpridas, na unidade escolar.</p> <p><b>Parágrafo Único</b> - Professor em regência de classe terá obrigatoriamente, o percentual de 20 (vinte por cento) de sua carga horária destinado às atividades extraclases;</p>	<p><b>Art. 35</b> O servidor ocupante do cargo de professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho a seguir:</p> <p>I- jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas;</p> <p>II- jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas;</p> <p>III- jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas;</p> <p>§1º as jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividade.</p> <p>§2º a hora-atividade corresponderá ao percentual de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho, com a majoração desse percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até quatro anos da vigência desta Lei;</p> <p>§3º ao professor que não se encontrar no exercício da regência de classe será atribuída a jornada de trabalho estabelecida no inciso III deste artigo, excluída a hora atividade;</p> <p><b>Art. 36</b> §1º a jornada de trabalho do Grupo Ocupacional do Magistério será cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino;</p> <p>§2º caso não seja possível o cumprimento do disposto no parágrafo anterior, a jornada de trabalho deverá ser completada em projetos a serem regulamentados pela Secretaria de Estado de Educação, no âmbito da unidade de ensino em que esteja lotado o servidor, ou ainda, em caráter suplementar, a jornada de trabalho deverá ser complementada em outra unidade de ensino.</p> <p>Professor em regência de classe terá obrigatoriamente, o percentual de 20 (vinte por cento) de sua carga horária destinado às atividades extra-classes;</p>

Fonte: Estatuto/1986 e PCCR/2010.  
Quadro elaborado pelo autor.

O Estatuto do Magistério/1986 estabeleceu em seus art. 50 e 51 que a jornada de trabalho fosse fixada em regime de 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais e constituída de atividades docentes em sala de aula e atividades fora de classe e que 20% (vinte por cento) da carga horária deveriam ser destinadas às atividades extraclases e cumpridas na unidade escolar.

Igualmente ao Estatuto do Magistério/1986, o PCCR/2010 também definiu a jornada de trabalho dos professores em 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais, com 20% dessa carga horária para hora atividade, com majoração desse percentual para 25% até o ano de 2014. Vale lembrar que, embora o PCCR/2010 tenha sido instituído em meio à vigência da Lei nº 11.738/2008 - Piso Salarial -, o Estado do Pará não acatou o dispositivo da referida Lei federal no que se refere à carga horária para

atividade extraclasse, definida em 1/3 da jornada total de trabalho do professor. Há, portanto, uma contradição entre o PCCR e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN.

Sobre a hora-atividade, estudos de Gemaque *et al* (2011) indicam que embora prevista no Estatuto do Magistério/1986 e paga ao professor (no valor correspondente a 20% do vencimento base), essa carga horária era lotada somente em sala de aula com os alunos. Dessa forma, podemos dizer que a hora-atividade nunca foi cumprida, ou seja, no Pará, a questão da hora-atividade não é novidade com o PCCR/2010, porém, durante a vigência do Estatuto do Magistério/1986, na prática nunca foi materializada. Essa indisponibilidade de carga horária para atividades extraclasse sobrecarregava os professores na produção do seu trabalho. O professor recebia o percentual de 20% mas não tinha o tempo correspondente destinado à hora-atividade. Na prática, era como se o professor vendesse o seu tempo destinado à hora-atividade.

Com o PCCR/2010 as aulas suplementares seriam tratadas em lei específica, a ser elaborada no prazo de 180 dias a contar da vigência da Lei nº 7.442/2010 - PCCR (art. 45). No entanto, isso só veio ocorrer em 2014, com a Lei nº 8.030, de 21 de Julho de 2014. Trata-se de uma lei que regulamentou os art. 28 e 35 do PCCR e apresentou como mudança o enquadramento por jornada e o estabelecimento da “hora-atividade na fração mínima de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, em até quatro anos da vigência desta Lei” (art. 1º, § 3º) como determina a Lei do Piso Salarial, ou seja, até 2018, e a possibilidade de exigência do cumprimento da hora-atividade na escola ou quando demandar outro local (PARÁ, SEDUC/2015).

Outra novidade da Lei nº 8.030/2014 é em relação à carga horária de um professor em regência de classe que será de 44 horas semanais, o que equivale a 220 horas mensais, não incluída a hora-atividade. Observamos uma redução de 60 horas em relação aos anos anteriores à promulgação da Lei. Os professores com carga horária acima do permitido pela Lei nº 8.030/2014 (220 horas) terão a mesma reduzida de forma gradativa em até três (3) anos a partir de 2015, com redução de até 1/3 a cada ano da carga horária extrapolada (PARÁ, Lei nº 8.030/2014).

Normalmente em concursos públicos para o cargo de professor, no Estado do Pará, os editais estabelecem jornadas mensais de trabalho de 100 horas. Ao ser aprovados, muitos são lotados com carga horária superior podendo chegar até 200 horas, o que lhes garante vencimento, vantagens e descontos correspondentes à jornada a qual o professor foi lotado. Porém, a qualquer momento, pode ocorrer a diminuição dessa jornada e o

professor ser lotado apenas com a carga horária correspondente às horas para a qual prestou o concurso - 100 horas, pois seu direito é sobre estas como definidas no edital do concurso (BRELAZ, 2010).

Segundo Brelaz (2010), essa também é a compreensão do Poder Judiciário paraense para quem essa situação de aprovação em concurso público para 100 horas e lotação com carga horária superior a 100 e depois uma possível redução novamente para 100 horas, não se constitui como redução de vencimento vedada pela CF/1988. Para o Judiciário, “a redução de vencimento só ocorre quando há redução do valor da hora-aula” (BRELAZ, 2010, p. 73). Sobre isso, o Tribunal Superior do Trabalho se pronunciou pelo seguinte:

**Redução de Carga Horária do Professor** - possibilidade. Desde que não haja redução do valor da hora-aula, o que de fato constituiria redução salarial, é possível reduzir-se a carga horária do professor. Recurso de embargo não conhecido.

(AC. SBDI - I – Embargos em Recurso de Revista nº TSE-E-RR - 375.767/97.2, Min. Rel.: João Batista Brito Pereira, 29/10/2001 *apud* BRELAZ 2010, p. 73, grifos nossos).

Com base no pronunciamento do Judiciário é possível diminuir a carga horária do professor desde que o valor da hora-aula não seja reduzido. Concordamos com Brelaz (2010), para quem é inadmissível um “professor, por exemplo, que esteja trabalhando há vários anos com carga horária de 200 horas mensais, sem justificativa, sofra uma redução drástica de 100 horas” (BRELAZ, 2010, p. 73). Esse tipo de redução precisa ser reavaliado pela justiça, pois a redução de carga horária implica consequentemente em redução salarial. Além disso, o aval do judiciário para a redução da carga horária do professor pode se transformar em instrumento de poder das autoridades para favorecer ou prejudicar o professor de acordo com as conveniências das autoridades políticas.

De acordo com representantes do SINTEPP, a Lei nº 8.030/2014, que dispõe sobre as aulas suplementares, apresenta pelo menos três pontos de discordância entre os sindicalistas e o governo do Estado do Pará. A primeira diz respeito à situação de extrapolação da carga horária referente a 200 horas, como é comum acontecer com 80% dos professores. Se ocorrer a extrapolação, o valor pago por hora/aula será o valor inicial da carreira. Além disso, a hora atividade estabelecida pelo PCCR/2010 em 25% poderá ser paga somente em 20%. Trata-se de uma estratégia do governo do Estado para suprimir a extrapolação de carga horária dos professores, o que desagradou à categoria, pois acarreta implicações na remuneração dos docentes. Nesse sentido, para evitar que os professores

tenham perdas salariais é necessário garantir uma política de aumento salarial compatível com a carga horária reduzida.

Outra questão é relacionada à situação dos professores de 1º ao 5º ano, para quem o Estado não permitiu conceder a hora atividade, preferindo pagar 25% além do salário do professor. Esta situação nos permite compreender como forma encontrada pelo governo estadual para não contratar mais professores. Porém, a Lei nº 8.030/2014 em seu art. 4º estabelece que a jornada de trabalho do Professor de Educação Geral, deverá ser de 20 horas semanais em regência de classe, devendo ser adicionada a estas a hora atividade no percentual mínimo de 25%, a partir do início de 2014, alcançando o mínimo de 1/3 da jornada de trabalho como estabelece a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, até o ano de 2018. O percentual de 25% foi garantido pela portaria de lotação de nº 509, de 20 de maio de 2014, mas da forma como trata a portaria, compreendemos que se refere a todos os professores e não apenas os da Educação Geral.

Pelo fato da Lei nº 8.030/2014 considerar que as aulas suplementares correspondem à extrapolação da jornada de trabalho, por necessidade de serviço, para atender exclusivamente a regência de classe da Educação Básica nas escolas da rede estadual de ensino do Pará, foi estabelecido que a carga horária máxima de um professor em regência de classe, incluindo a extrapolação, não poderá ultrapassar 44 horas semanais. A extrapolação poderá ser reduzida mediante algumas situações: em até três anos, a contar do início de 2015, de forma automática e gradativa, com redução de pelo menos 1/3 das horas semanais da carga horária extrapolada ao ano; quando houver a necessidade de integralizar a jornada de trabalho de outro professor do Quadro Permanente do Magistério; ou, a pedido do professor (PARÁ, Lei nº 8.030/2014).

O governo do Estado em contradição à Lei nº 8.030/2014 decidiu no início de 2015 pela extinção da extrapolação de carga horária, não respeitando o estabelecido na referida legislação no que se refere à redução automática e gradativa. Essa decisão do poder público estadual mobilizou a categoria dos professores que decidiu em favor de uma greve, iniciada no dia 25 de março e que durou 73 dias, completando 51 dias letivos (SINTEPP, 2015), como mostra a figura 4.



FIGURA 4: Professores em greve pelo não pagamento do Piso Salarial e pela retirada das aulas suplementares – Junho/2015

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=fotos+da+greve+dos+professores+do+Pará+em+2015&espv=2&biw=1366&bih=667&tbm=isch&imgil=pJHz9z4NK59D9M%253A%253BQfOZd1V7zN5AIM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fananindeuadebates.blogspot.com%25252F2015%25252F06%25252Ffacabou-greve-dos-professores-do-estado.html&source=iu&pf=m&fir=pJHz9z4NK59D9>

Sobre a questão da retirada das aulas suplementares, de acordo com informações da sub sede do SINTEPP do município de Marabá (PA), a assessoria jurídica do sindicato ingressou com ação judicial em nome de um professor de Matemática que lecionava desde 1982 e que se encontrava em processo de aposentadoria, questionando na justiça a redução da remuneração do referido professor em função da perda das aulas suplementares. No dia 6 de Outubro de 2015, o poder judiciário estadual deferiu a questão, determinando ao governo do Estado do Pará que mantivesse a quantidade de aulas suplementares na jornada de trabalho do professor, e que estas fossem incorporadas ao seu vencimento base e posteriormente, aos seus proventos. A conclusão do magistrado foi a seguinte:

Diante do exposto, com base no art. 273 do CPC, **DEFIRO** o pedido de tutela antecipada, pelo que determino ao Estado do Pará que mantenha a quantidade de 66 (sessenta e seis) horas suplementares na jornada de trabalho do autor (o professor), para que estas sejam incorporadas ao seu vencimento-base e, posteriormente, aos seus proventos, tudo nos termos da fundamentação (SINTEPP, SUBSEDE DE MARABÁ, grifos nossos).

Essa decisão do magistrado que determina a manutenção do quantitativo de 66 horas suplementares na jornada de trabalho do professor pode ser explicada pela não contrariedade ao princípio da irredutibilidade de vencimento, pois com a perda das aulas suplementares, conseqüentemente haveria perda tanto no vencimento como na remuneração, e o valor correspondente às aulas suplementares é absorvido pela aposentadoria. Sobre a irredutibilidade salarial, o magistrado concluiu:

De acordo com a Constituição Federal, no que diz respeito ao direito adquirido e a irredutibilidade dos vencimentos (art. 5º XXXVI e art. 37, XV, CF), bem como a Legislação do Estado do Pará, quanto à hipótese de redução gradativa das aulas suplementares (art. 9º da Lei 8.030/2014) e ainda sua incidência sobre vantagens e proventos de aposentadoria (art. 6º § 4º da Lei 8.030/2014), entendendo preenchidos os requisitos autorizadores da tutela antecipada, para reconhecer o direito do autor da presente ação (Juiz Elder Lisboa, 2015).

Fica evidente pelas palavras do magistrado que as aulas suplementares consistem em direito adquirido pelos professores estaduais do Pará e que a retirada desse direito causa redução no vencimento, o que é vedado pelo Constituição Federal de 1988. E que na hipótese de redução, deveria ocorrer de fora gradativa conforme determina a Lei nº 8.030/2014, pois se trata de um direito desde 1982, previsto no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010 e regulamentado em 2014 pela Lei nº 8.030. A decisão foi pela manutenção da quantidade de horas suplementares do professor, pelo governo do Estado do Pará, evitando assim, perdas salariais e possibilitando a incorporação ao vencimento-base e posteriormente a aposentadoria do professor.

Dessa forma, compreendemos que com a retirada das horas suplementares dos professores, o governo do Estado do Pará estaria negando a continuidade da efetivação de um direito dos trabalhadores da educação como também fomentando a desvalorização dos profissionais do magistério público com a redução de seu vencimento e de sua remuneração.

Outra questão que precisa ser considerada em relação à jornada de trabalho é a extensão dessa jornada que tem contribuído para o adoecimento do professor, dificultando sua atualização profissional (MAUÉS, 2007). A jornada de trabalho do professor deveria corresponder a um fator da qualidade da educação, com a garantia de um tempo possível de integração com a escola como também para planejar, estudar e dedicar-se a outras atividades da profissão. Nesse sentido, torna-se importante a destinação da hora atividade.

A questão da carga horária ampliada está associada aos baixos salários, o que obriga os professores a trabalharem em diferentes escolas, reduzindo ou não tempo para a hora atividade. Essa situação consiste em um processo que:

- a) Conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho;
- b) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias;
- c) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho [...], o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, autonomia a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
- d) reduz a qualidade do tempo (para se “ganhar” tempo, somente o “essencial” é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta;
- e) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas;
- f) impõe e incrementa o trabalho dos especialistas para dar

cobertura a deficiências pessoais; g) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); h) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério (PINTO, VIEIRA e HIPÓLITO, 2009, p. 124).

Essa intensificação do trabalho docente implica na diminuição do tempo de descanso e de qualificação profissional dos professores, contribuindo para uma formação continuada também precária por conta do aligeiramento, em função das diversas atribuições que o professor tem que desempenhar na escola. Esse profissional pode ficar sem tempo para planejar suas aulas. Isso corrobora com a “intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para sua atuação e carreira profissional” (MAUÉS, 2012, p. 66). Dessa forma, pode-se considerar que extensas horas de trabalho podem ser prejudiciais à qualidade do ensino, além de promover no professor um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional. Esse tipo de carreira não garante valorização dos profissionais e da qualidade do ensino, haja vista que além de uma formação precária, os professores são submetidos a uma intensa jornada de trabalho que não permite tempo para o planejamento e para sua vida pessoal. Isso ocasiona consequências negativas para o processo educativo.

Essas mudanças impostas ao professor são em decorrência das alterações nas relações no mundo do trabalho, absorvidas pelas políticas de carreira do magistério público e caracterizadas por autores como Oliveira (2004) e Maués (2012), como precarização das relações de trabalho, com a flexibilização e até mesmo desregulamentação das leis trabalhistas.

A precarização das relações de trabalho é consequência da concepção capitalista de que é possível garantir crescimento econômico sem ampliar o número de empregos, concepção responsável pelo acirramento das desigualdades sociais (POCHMANN, 1999). Essa ideia influencia o surgimento de novas formas de ocupação no mercado de trabalho e nesse processo, “novas formas de uso e remuneração parecem apontar para uma maior diferenciação no rendimento dos ocupados e para a ampliação da pobreza, implicando um processo de exclusão, muito mais do que integração social” (POCHMANN, 1999, p. 12).

### 3.4 - Formas de Progressão/Evolução na Carreira

As formas de progressão/evolução na carreira docente do magistério público estão relacionadas aos critérios de movimentação na carreira, e ocorrem em virtude de formação acadêmica, de tempo de serviço, de formação continuada e de avaliação de desempenho. No Estado do Pará, tanto o Estatuto do Magistério/1986 como o PCCR/2010 estabeleceram dois tipos de progressão, a horizontal e a vertical.

A progressão horizontal consiste na passagem de uma classe para outra, conhecida também como “promoção na carreira”, que deve ocorrer periodicamente, podendo ser, por exemplo, a cada ano ou dois anos, dependendo do estabelecimento no plano de carreira e não pode ser confundida com o interstício, pois este corresponde ao tempo mínimo de permanência dos profissionais do magistério em cada classe para poder mudar para a classe seguinte. O quadro 8, apresenta os critérios de progressão horizontal propostos pelo Estatuto do Magistério/1986 e pelo PCCR/2010.

**Quadro 8: Critérios de Progressão Horizontal na Carreira do Magistério Público no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010.**

Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/1986	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - Lei 7.442/2010
<p><b>Progressão Horizontal</b> - elevação do funcionário do Magistério à referência imediata superior àquela a que pertence dentro do mesmo nível, respeitado o interstício de 02 (dois) anos de efetivo exercício na referência em que se entrar (<b>art. 18</b>).</p> <p><b>Art. 19.</b> A ascensão funcional a cargos do Quadro Permanente do Grupo de Magistério é permitida:</p> <p>I - A ocupantes de cargos do Grupo do Magistério de uma para outra classe;</p> <p>II - Aos Especialistas de Educação de um para o outro cargo dentro da mesma classe;</p> <p>III - Aos ocupantes de categorias funcionais integrante de outros grupos ocupacionais do Governo do Estado do Pará;</p> <p>§ 1º - O interstício para Ascensão Funcional é de 02 (dois) anos;</p> <p>§ 2º - O funcionário que obtiver Ascensão Funcional será localizado na referência inicial do cargo em que for incluído;</p> <p><b>Art. 20</b> - Os cargos das classes integrantes do Grupo Magistério de que trata esta Lei, providos até a metade das vagas, mediante Ascensão Funcional e a outra metade mediante processo seletivo público;</p> <p><b>Art. 22</b> - O servidor beneficiado, pelo instituto da promoção, ou ascensão funcional poderá ter exercício em outro órgão ou unidade escolar, compatível com sua nova função.</p>	<p><b>Parágrafo Único do Art. 8º.</b> O servidor que ingressar a carreira com titulação correspondente às Classes II, III e IV, somente poderá requerer progressão funcional após o cumprimento do estágio probatório, sendo-lhe permitida, neste caso, a progressão imediata para a Classe correspondente à sua titulação, observada as regras de progressão dispostas na Lei.</p> <p>O servidor ocupante do cargo de Professor Classe Especial somente concorrerá à progressão horizontal (Parágrafo Único do art. 13).</p> <p><b>Art. 14</b> A progressão funcional horizontal dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante a avaliação de desempenho a cada interstício de <b>três anos</b>.</p> <p>§1º. A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório.</p> <p>§2º. Caso a disponibilidade orçamentária e financeira limite o número de progressões horizontais, o Estado ficará obrigado a efetivá-las em até um ano a contar da data em que o servidor tenha adquirido o direito, lhe sendo resguardado o pagamento retroativo, a data em que tenha satisfeito os requisitos para obtê-la.</p> <p>§3º. Caso a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, não proceda a avaliação de desempenho, o servidor progredirá automaticamente para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras.</p>

Fonte: Estatuto do Magistério/1986 e PCCR/2010.  
Quadro elaborado pelo autor. Grifos nossos.

De acordo com o quadro 8, a progressão funcional do tipo horizontal prevista no Estatuto do Magistério/1986 foi mantida pelo PCCR/2010. No caso do Estatuto do Magistério/1986 os critérios para a progressão horizontal eram o tempo de serviço em funções do magistério e assiduidade, sempre respeitando o interstício de 02 (dois) anos. No PCCR/2010, os critérios para a progressão são a avaliação de desempenho e o tempo de serviço a cada três anos. No final do período do estágio probatório (de 03 anos), a progressão é automática, sendo permitido ao servidor progredir imediatamente para a Classe correspondente à sua titulação. Os casos em que o servidor ingresse na carreira com titulação correspondente às Classes II, III e IV, somente poderá requerer progressão funcional após o cumprimento do estágio probatório. Após cada três anos o servidor tem direito a um acréscimo em sua remuneração de 0,5% sobre seu vencimento, mesmo permanecendo na mesma classe. Brelaz (2010, p.51) informa que mesmo prevista no Estatuto do Magistério, a progressão horizontal:

há muitos anos não era cumprida, exigia um interstício de dois anos por referência, num total de dez, com um acréscimo de 3,5% calculado sobre o vencimento-base da respectiva referência inicial. Uma diferença considerável em comparação a este PCCR, mesmo diante de realidades inflacionárias distintas.

É notável que os percentuais a que os profissionais do magistério tinham direito a título de evolução na carreira foram significativamente reduzidos. Enquanto no Estatuto do Magistério/1986 essa evolução significava 3,5% de acréscimo na remuneração e o professor poderia (ao final da carreira) ganhar até 31,5% a mais por tempo de serviço, mais 20% por quinquênio e mais 10% após 25 anos de trabalho para mulheres e 30 para homens, com o PCCR/2010 o percentual foi reduzido para 0,5%, a cada três (3) anos em dez níveis (de “A” a “L”). Essa redução representa uma desvalorização salarial dos profissionais do magistério público estadual do Pará.

O Estatuto/1986 permitia a passagem do professor com habilitação de magistério, obtida em 3 séries, para outro cargo dentro da mesma classe. O PCCR/2010 em seu art. 14 define que a progressão ocorra de forma automática ou mediante critérios de avaliação de desempenho a cada três anos, ou seja, o professor só poderá adquirir sua progressão funcional horizontal a cada 3 anos de efetivo exercício.

Sobre isso, em 2011, ano de implantação do PCCR/2010, a SEDUC divulgou em seu *site* uma Nota Técnica sobre o PCCR propondo alterações e revogações em vários artigos do Plano, como por exemplo, modificando o artigo 14 e revogando os §§ 1º e 3º, sob a justificativa de que o profissional não podia progredir de forma automática, por isso, a necessidade do mesmo ser avaliado no final do período do estágio probatório. A

revogação do § 2º se refere à disponibilidade orçamentária considerando o que estabelecem as disposições no art. 48 “as despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta da dotação orçamentária destinada à manutenção do desenvolvimento da educação básica”.

Sobre a proposta da Secretaria de Educação a respeito o art. 14, compreendemos como uma posição contrária à progressão automática por tempo de serviço e a opção por parte da Secretaria por progressão apenas por avaliação de desempenho. Vale lembrar que, a progressão por tempo de serviço é prevista em vários dispositivos legais, inclusive na Resolução 02/2009 - CNE, que fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Entendemos que a progressão ao final do estágio probatório ocorre também por avaliação, haja vista que nesse período de três anos o servidor é avaliado. Quanto à revogação do § 2º, o Estado admite a possibilidade de poder não ocorrer progressão em virtude de indisponibilidade orçamentária. A progressão é um dos elementos fundamentais para a carreira.

Apesar da progressão na carreira por tempo de serviço ser característica do modelo de carreira tradicional do tipo burocrático, consideramos como necessária na carreira do magistério público por estar relacionada à experiência, pois esta é fundamental para o exercício da profissão docente, que ocorre em realidades dinâmicas, complexas e contraditórias. Logo, a experiência dos professores com mais tempo de serviço pode contribuir significativamente para o trabalho daqueles com menos tempo na profissão docente. Dessa forma, a progressão por tempo de serviço também pode ser relacionada ao fortalecimento, à qualificação e à valorização do trabalho dos professores.

Segundo Morduchowicz (2003), devido às reformas educacionais pelas quais passaram os países da América Latina, na década de 1990, a carreira tradicional do tipo burocrático passou a ser fortemente criticado, pelo fato da estrutura salarial não possuir vinculação com os resultados da aprendizagem produzida pelos professores. Pelas críticas, de acordo com o autor, o tipo de carreira mencionado não atendia às necessidades organizacionais das escolas no sentido de garantia de eficiência e eficácia nos resultados dos trabalhos. Diante dessa situação, outras formas de organização docente surgiram com a intenção de superar os mecanismos tradicionais de remuneração e garantia de um melhor desempenho do trabalho do professor. Essas novas propostas passaram a defender o abandono do pagamento por tempo de serviço, e utilizar mais frequentemente a aplicação de conceitos como pagamento por competência por conhecimento, por perícia, por desempenho, entre outros.

Porém, as carreiras tradicionais ainda ocupam espaços nas organizações das carreiras, pela dificuldade de sua substituição por instrumentos que garantam a continuidade das principais vantagens tradicionais:

a) são objetivas e, portanto, infensas à discricionariedade de qualquer autoridade; b) que o salário é previsível, já que, desde o início da carreira, pode-se saber quanto se vai perceber no futuro; c) que sua administração e compensação por parte dos docentes é fácil; e d) que reduzem quando não eliminam - a concorrência entre docentes (apesar de também ser verdade que não fornecem mecanismos que promovam a cooperação entre eles) (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 11).

Pelas principais vantagens das carreiras tradicionais, a carreira do magistério público estadual do Pará, tanto no Estatuto/1986 como no PCCR/2010, pelos percentuais estabelecidos para as progressões, os professores podem tomar conhecimento do quanto receberão no futuro, uma vez que o Plano de Carreira estabeleceu os percentuais de 0,5% (zero vírgula cinco por cento) para a progressão horizontal a cada 03 (três) anos. Nesse sentido, a carreira do magistério estadual do Pará, tanto o Estatuto do Magistério/1986 como no PCCR/2010 apresentam características do modelo tradicional de carreira.

O PCCR/2010 estabelece que a progressão funcional por avaliação de desempenho do servidor pode ser condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira do Estado, ou seja, o servidor adquire o direito à progressão, mas não o direito imediato de usufruí-la.

Concordando com Abreu e Balzano (2001), a Avaliação de Desempenho é a forma mais adequada para medir a dedicação e a competência das pessoas, no caso dos professores. Porém, dentro de uma concepção produtivista, ela se configura em uma situação problemática “que parece ser inseparável de uma fatal destrutividade do capital” (MÉSZÁROS, 2001, p. 432). Trata-se de uma inflexão para a dimensão destrutiva, uma vez que induz à competitividade acirrada entre os pares. Essa proposta determinada pelo sistema do capital foi absorvida pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará - Lei nº 7.442/2010.

Gatti (2012) revela que embora a avaliação de desempenho conste em muitos Planos de Carreira de estados brasileiros, não há evidências de que esse tipo de avaliação venha de fato se efetivando na maioria deles, o que nos permite entender que há muita dificuldade para efetivar na prática a avaliação de desempenho, principalmente como um processo formativo, mas não basta apenas incluí-la nos Plano de Carreira. É preciso criar e garantir condições concretas para a sua materialização, sempre objetivando melhorar a qualidade da educação, mas para isso, a avaliação docente deverá ter um caráter

formativo, mesmo que incorpore elementos da avaliação somativa para alcançar as finalidades delineadas em uma determinada política avaliativa. E não apenas, o que observa Torrecila (2006) em muitos países da América Latina onde a avaliação de desempenho está relacionada à avaliação somativa, com a promoção horizontal, à melhoria salarial, etc. É necessário criar um formato diferente, mais construtivo e formativo da avaliação de desempenho, a favor do professor e de sua profissão. Ao contrário, “os sistemas de avaliação impostos não atingirão o objetivo de melhorar a qualidade do ensino” (TORRECILA, 2006, p. 34).

A avaliação de desempenho antes de ser implantada, deveria ser debatida com a comunidade educativa, e se aceita pela mesma, seria implantada considerando a participação dos servidores na elaboração de indicadores que servirão de critérios utilizados no processo avaliativo. Dessa forma, seria mais provável que a avaliação docente atingisse os seus objetivos, tanto formativos como somativos. Esse processo de debate com os profissionais da educação básica da rede estadual de ensino do Estado do Pará, segundo representantes do SINTEPP, ocorreu mais sob alegação de que se tratava de uma recomendação legal.

Podemos dizer que a inclusão da avaliação de desempenho no PCCR/2010 do Estado do Pará atende a uma determinação da LDB/96 e das orientações da Resolução 02/2009 CNE/CEB. No entanto, é preciso considerar que se tratam de orientações inspiradas em determinações de Organismos Internacionais, que influenciam na elaboração das políticas públicas educacionais com maior redução de recursos financeiros, de acordo com o preceito das políticas de ajuste fiscal. Sobre isso, consideramos importante enfatizar que do Orçamento Geral da União - executado - em 2014, no valor de R\$ 2,168 trilhões, apenas 3,7% foram destinados à educação, enquanto 45,1% (R\$ 978 bilhões) foram para pagamento de juros e amortização da dívida pública brasileira (Auditoria Cidadã da Dívida Pública, 2014). Isso corrobora, a nosso entendimento, sobre a forte influência dos organismos internacionais por meio de medidas de ajuste fiscal, nas políticas de carreira do magistério público e a falta de prioridades nos investimentos governamentais com a educação.

Sobre a aprovação do servidor na avaliação de desempenho, cabe um questionamento que a Lei do PCCR/2010 não esclarece: se o servidor for reprovado na avaliação de desempenho? Ficará sem o direito à progressão? Passará por um período de recuperação? Se sim, quando tiver sua aprovação, sua progressão retroagirá? Se esses

questionamentos não encontram respostas na Lei nº 7.442/2010 (PCCR), logo precisam ser respondidos em leis específicas.

Outro tipo de progressão, tanto no Estatuto do Magistério/1986 como no PCCR/2010 é a chamada progressão vertical, caracterizada pela “passagem do servidor de uma classe para outra, de acordo com a titulação acadêmica, obtida na área da educação” (PARÁ, Lei nº 7.442/2010, art. 15). O quadro 9, apresenta os critérios de progressão vertical no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010.

**Quadro 9: Critérios de Progressão Vertical na Carreira do Magistério Público no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010.**

Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/1986	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - Lei nº 7.442/2010
<p><b>Art. 18</b> - Elevação do Professor GEP-M-AD-401 de um cargo para outro cargo, dentro da mesma classe (inciso II).</p> <p>§ 2º A inclusão far-se-á na referência do novo cargo, cujo vencimento seja imediatamente superior ao da referência a que pertencer, só podendo ser beneficiado o funcionário que já tiver cumprido o período de estágio probatório.</p> <p>Art. 19 - A Ascensão Funcional a cargos do Quadro Permanente do Grupo Magistério é permitida:</p> <p>I - A ocupantes de cargos do Grupo de Magistério de uma para outra classe;</p> <p>II - Aos especialistas de Educação de um para o outro dentro da mesma classe;</p> <p>III - Aos ocupantes de categorias funcionais integrantes de outros grupos ocupacionais do Governo do Estado do Pará;</p> <p>§ 1º - O interstício para a Ascensão Funcional é de 02 (dois) anos;</p> <p>§ 2º - O funcionário que obtiver Ascensão Funcional será localizado na referência inicial do cargo em que for incluído;</p> <p>§ 3º - No caso do vencimento localizado na referência inicial do cargo em que foi incluído ser inferior ao da ocupada pelo servidor, deverá este ser enquadrado na referência, cujo vencimento seja imediatamente superior ao que vinha percebendo;</p> <p>Art. 2º Os cargos das classes integrantes do Grupo Magistério providos até a metade das vagas, mediante Ascensão Funcional e a outra metade mediante processo seletivo público;</p>	<p>A progressão funcional vertical para a Classe II ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação <i>lato sensu</i>, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação;</p> <p>A progressão para a Classe III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, Mestrado, na área da educação;</p> <p>A progressão para a Classe IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, Doutorado, na área da Educação; (<b>Art. 15, Incisos I, II e III</b>).</p> <p>Parágrafo único: Será mantido o mesmo nível em que estiver situado o servidor, por ocasião de sua progressão para outra Classe, conforme tratada neste artigo.</p> <p><b>Art. 16</b> - Caso a disponibilidade orçamentária limite o número de vagas à progressão vertical, serão observados os seguintes critérios:</p> <p>I - produção acadêmica;</p> <p>II - produção bibliográfica;</p> <p>III - atuação em missões institucionais;</p> <p>IV - participação em eventos científicos;</p> <p>V - participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionada à educação.</p> <p><b>Art. 18</b> - O servidor que ocupar dois cargos do Quadro Permanente do Magistério, nos termos das disposições constitucionais que tratam do acúmulo remunerado de cargos públicos, poderá utilizar a mesma titulação para fins de progressão vertical em ambos os cargos.</p>

Fonte: Estatuto do Magistério/1986 e PCCR/2010.

Quadro elaborado pelo autor. Grifos nossos.

Pelo Estatuto do Magistério/1986, a progressão vertical era garantida somente aos professores AD-4 mediante a comprovação de escolaridade exigida para o cargo pretendido. Contradizendo o estabelecido no Estatuto/1986, até 2004 a progressão vertical

foi estendida e assegurada aos professores AD-1 e AD-2, mediante a comprovação da escolaridade de nível superior para progredir para o cargo AD-4.

O PCCR/2010 também permite a progressão vertical mediante comprovação de escolaridade com acréscimo de 1,5% calculado sobre o vencimento do professor. Caso a disponibilidade orçamentária limite o número de vagas a este tipo de evolução, serão observados como critérios para a seleção dos candidatos inscritos: a) produção acadêmica; b) produção bibliográfica; c) atuação em missões institucionais; d) participação em eventos científicos; e) participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionada à educação. Nesse sentido, podemos dizer que o tipo de carreira que nos remete é o moderno de caráter meritocrático, no qual os profissionais se tornam os responsáveis pelo alcance dos requisitos para atingir os melhores méritos e serem selecionados. E os que atenderem aos requisitos exigidos e o Estado não dispor de orçamento, serão prejudicados? Isso reflete os tempos de ajuste fiscal em que vivemos cujas consequências vêm sistematicamente sendo assumidas pelos trabalhadores. Trata-se de uma prática funcional ao neoliberalismo, com os professores se tornando os responsáveis pelos resultados da atuação dos sistemas escolares, ou seja, os professores para ter um desempenho positivo na avaliação, têm que desenvolver atividades que vão além de suas funções de sala de aula, isto é, um professor com atuação de multifuncionalidade, como recomendam as políticas de ajuste fiscal. Nesse caso, o modelo de carreira é do tipo empreendedor (possibilidade de sucesso individual) (TOLFO, 2002).

Essas análises nos permitem perceber a orientação para a implementação de carreira que priorize fatores típicos da meritocracia e da competitividade entre os pares, fragilizando os laços de solidariedade. No entanto, há sindicatos de professores que tentam resistir à incorporação da avaliação de desempenho como fator de progressão na carreira da forma como ela tem sido implementada, pois dessa maneira parece mais um instrumento para desqualificar e punir o servidor do que para valorizá-lo.

Considerando que o Estatuto do Magistério é da década de 1980, e que o PCCR foi construído em meio a um contexto de reformas educacionais existentes desde os anos de 1990, a configuração dos princípios para a progressão funcional tanto no Estatuto/1986 quanto no PCCR/2010 se aproximam de outro tipo de carreira, a qual Morduchowicz (2003) denominou de carreira escalonada, que consiste em:

um plano que prevê incentivos e aumentos salariais para os professores que decidirem avançar em sua carreira profissional sem terem de abandonar, seja as salas de aula, seja a profissão. Trata-se de uma proposta da década de 1980 com o objetivo similar aos de todas as tentativas de reforma das estruturas salariais docentes: melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes atraindo os

docentes mais qualificados para as salas, e retendo-os ali. O instrumento implica modificações na maneira de avaliar e recompensar os professores, alterando a tradicional estrutura piramidal, credencialista e de tempo de serviço (p. 27).

No Estatuto do Magistério/1986, os incentivos salariais para os professores que decidissem avançar em sua carreira profissional, estavam relacionados à progressão funcional por formação e tempo de serviço. Isso significa que, o tempo de serviço não foi o único critério para progredir na carreira do magistério da educação básica do Estado do Pará, durante a vigência do Estatuto do Magistério/1986. Sobre o tipo de carreira escalonada, Morduchowicz (2003) explica que:

[...] compreende uma série de posições em níveis distintos de dificuldade, desde uma etapa inicial até o completo desenvolvimento e o desempenho almejado. O docente conhece os requisitos de sua promoção (capacitação continuada, atestado fidedigno de sua experiência, etc.). Em cada estágio, por sua vez, tais requisitos são relacionados com as qualificações e responsabilidades no exercício do cargo e com o nível de trabalho necessário para desempenhar as tarefas de uma posição mais elevada. Fatores de desempenho e tempo de serviço no cargo determinam a seleção do docente para promoção ao nível subsequente. O processo de avaliação consiste na aprovação ou rejeição do grau alcançado e no cumprimento das etapas necessárias para o acesso à nova posição (p. 27).

De acordo com as informações a respeito da carreira escalonada, podemos dizer que com o PCCR/2010, o tempo de serviço deixa de ser o único fator considerado para a progressão funcional. Para que o servidor possa adquirir esse tipo de progressão, precisa ser avaliado seu desempenho, que pode servir tanto de estímulo à formação como de competição entre os professores e implementar a lógica produtivista. A progressão é um dos elementos fundamentais para a carreira, pois,

Uma carreira pressupõe a articulação entre o desenvolvimento profissional e progressão. Não existe carreira se as variáveis de remuneração são decorrentes apenas do tempo de serviço, privilegiando-se as antiguidades, ou de certificados adquiridos em atividades de capacitação, sem a correspondente melhoria da atuação profissional, apenas associadas à satisfação pessoal de aquisição de conhecimentos. A necessária articulação entre profissionalização e progressão é o que diferencia um plano de carreira de um simples plano de cargos e salários, que não contemple melhoria na remuneração em decorrência de melhor desempenho (DUTRA JR, *et al*, 2000, p. 107).

Partindo do trecho de Dutra Jr *et al* (2000), citado acima, de que “não existe carreira se as variações de remuneração são decorrentes apenas do tempo de serviço”, e considerando que os principais fatores de progressão funcional na carreira do magistério do Estado do Pará, no período de 1986 a 2010 foram o tempo de serviço (progressão horizontal) e habilitação específica de 2º grau - professor AD-1 e AD-2 com escolaridade já de nível superior - e habilitação específica de grau superior - professor AD-4 - (progressão vertical), o Estatuto do Magistério/1986 apresentou características de um

Plano de carreira. Assim, o tipo de carreira apresentado nesse período foi do tipo tradicional, considerando apenas o tempo de serviço e a escolaridade como principais critérios de progressão funcional (MORDUCHOWICZ, 2003). Com o PCCR/2010, a progressão vertical se dá pela titularidade e o tempo de serviço (um dos critérios da progressão vertical) foi mantido.

### **3.5 - Vencimento e composição da Remuneração**

Além do salário ou vencimento como retribuição pecuniária pelo exercício do emprego, o profissional pode receber vantagens (adicionais<sup>74</sup>, gratificações e indenizações) que acrescidas ao salário ou vencimento, constituem e totalizam a remuneração.

No entendimento de Noronha (2009, p.31), remuneração é “o vencimento do servidor público acrescida das vantagens pessoais, gratificações, adicionais, bonificações; enfim, é a totalidade do rendimento auferida pelo servidor”, diferentemente do vencimento que definido legalmente pela Lei nº 8.112/1990, consiste em retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, como valor fixado em Lei, garantindo assim, a isonomia salarial.

Para garantir uma remuneração “condigna”, referindo-se aos professores, concordando com Pinto (2009), Alves e Pinto (2011) e Barbosa (2011), é preciso haver o cumprimento de documentos que propõem melhorias para a carreira docente, como é o caso da OIT/UNESCO/1966, como também das legislações vigentes (FUNDEB, PSPN, Resolução 02/2009 - CEB/CNE, e PNE/2014). Nessa perspectiva, o vencimento do professor não pode ser inferior ao valor estabelecimento anualmente pelo governo federal para o Piso Salarial Profissional Nacional. Outra referência que poderia ser utilizada para melhorar a remuneração dos professores seria equiparar o valor à remuneração de profissionais de outras áreas, com o mesmo nível de formação.

No Estado do Pará, o vencimento e a composição da remuneração dos professores do magistério público da rede estadual está organizada no Quadro 10.

---

<sup>74</sup> É uma recompensa pelo tempo de serviço do servidor ou uma retribuição pelo desempenho de funções especiais, por isso, difere da remuneração. O adicional, em princípio, adere ao vencimento, e por isso, tem caráter permanente. Os adicionais mais comuns são o adicional por tempo de serviço e o adicional de função, no qual se incluem o adicional de tempo integral, de dedicação exclusiva e de nível universitário. No âmbito federal, o adicional por tempo de serviço foi extinto com a revogação do art. 67 da Lei nº 8.112/90 (DUTRA Jr *et al*, 2000).

**Quadro 10: Vencimento e composição da Remuneração dos Professores no Estatuto do Magistério/1986 e no PCCR/2010.**

Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/ 1986	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR - Lei nº 7.442/2010
<p><b>Art. 30</b> Vantagens que o professor poderá perceber:</p> <p>I - Salário-família;</p> <p>II - Gratificações:</p> <p>a) de titulares;</p> <p>b) de magistério;</p> <p>c) de adicional por tempo de serviço;</p> <p>d) pró-labore;</p> <p>e) pelo exercício de função;</p> <p>III - Diárias;</p> <p>IV - Ajuda de Custo;</p> <p>V - Outras previstas em lei</p> <p>(...)</p> <p><b>Art. 33</b> Gratificação de titularidade será calculada sobre o vencimento base do cargo do servidor, à razão de:</p> <p>I - 30% para doutores;</p> <p>II - 20% para mestres;</p> <p>III - 10% para possuidores de curso com carga horária igual ou superior a 360 horas;</p> <p>IV - 05% (cinco por cento) para possuidores de curso com carga horária igual ou superior a 180 horas.</p> <p><b>Art. 35</b> Regência de Classe: gratificação de magistério de 10% (dez por cento) sobre o respectivo vencimento e 20% se for professor de educação especial.</p> <p><b>Art. 36.</b> Tempo de serviço: 5% (cinco por cento) do vencimento ou remuneração, por quinquênio.</p> <p>Parágrafo único: Ao servidor que completar 25 anos de efetivo exercício do Magistério será concedida, além da especificada no <i>caput</i> deste artigo, a gratificação correspondente a 10% (dez por cento) do respectivo vencimento ou remuneração.</p>	<p><b>Art. 25</b> A remuneração dos servidores corresponderá ao vencimento da classe e nível do cargo que ocupa, observada a jornada de trabalho, acrescida dos adicionais a gratificações a que fizer jus.</p> <p>§ 1º. Os cargos terão seus vencimentos iniciais fixados a partir do Nível A, da Classe I, e para as seguintes classes conforme a seguir:</p> <p>I - O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescida de 1,5%;</p> <p>II - O vencimento inicial da Classe III, Nível A, corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescida de 1,5%;</p> <p>III - O vencimento inicial da Classe IV, Nível A, corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5%;</p> <p>§ 2º. A diferença de vencimento entre os níveis, no caso de progressão horizontal, corresponderá ao acréscimo de 0,5% de um nível para outro, utilizando-se como base de cálculo, o vencimento do nível A da respectiva classe.</p> <p><b>Art. 29</b> O servidor da SEDUC que exercer suas atividades na Superintendência do Sistema Pena - SUSIPE e na Fundação da Criança e Adolescente do Pará - FUNCAP - fará jus a gratificação de risco de vida e alta complexidade no valor equivalente a 50% do vencimento base.</p> <p><b>Art. 30:</b> O servidor que exercer suas atividades no Sistema Modular de Ensino - SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 100% sobre o vencimento base, acrescido da gratificação de titularidade.</p> <p><b>Art. 31</b> A gratificação de titularidade será calculada sobre o vencimento base à razão de 30% para Doutor; 20% para Mestre; e 10% para Especialista em Educação.</p> <p><b>Art. 32</b> A gratificação de magistério será devida ao servidor ocupante do cargo de Professor, que se encontrar em regência de classe, e corresponderá a 10% do vencimento.</p> <p>Parágrafo único: A gratificação de que trata o <i>caput</i> deste artigo será paga no percentual de 50%, para o Professor de educação especial.</p> <p>Art. 33: Ao professor, classe especial será atribuída vantagem pecuniária progressiva, desde que habilitado em curso de licenciatura plena, majorado a cada ano no mesmo percentual cumulativo de 10%, até o limite de 50%, sendo que a primeira concessão da vantagem se dará no ano da vigência desta Lei.</p>

Fonte: Estatuto do Magistério/1986 e PCCR/2010.

Quadro elaborado pelo autor.

Com base nas informações do Quadro 10, podemos inferir que tanto no Estatuto do Magistério/1986 como no PCCR/2010, a remuneração é constituída de várias gratificações. O PCCR/2010 adotou 6 (seis) espécies de gratificação e nenhum adicional e indenização como previa o Estatuto do Magistério. Essa questão de várias gratificações constituírem a remuneração do professor é preocupante, uma vez que a maioria delas possui um caráter transitório e não são incluídas ao vencimento e nem na aposentadoria. Além das gratificações citadas, o Estatuto do Magistério/1986 possuía outro tipo de

vantagem, os adicionais. Estes, diferentemente das gratificações aderem ao vencimento e, por isso, têm um caráter permanente (DUTRA JR, 2000).

Ao compararmos os componentes da remuneração dos professores tanto no Estatuto do Magistério/1986 como no PCCR/2010, embora o primeiro apresente alguns adicionais que foram suprimidos pelo segundo, nos dois a remuneração é constituída de vencimento, que se constitui na parte fixa, e por várias vantagens que podem variar. Esse tipo de sistema remuneratório, Di Pietro (2002) denominou de tradicional.

Em relação às vantagens estabelecidas tanto no Estatuto do Magistério/1986 como no PCCR/2010, é importante destacarmos as que foram mantidas e outras que foram suprimidas ou substituídas. A gratificação de magistério ou de regência de classe, no percentual de 10% (dez por cento) conhecida também como gratificação de “pó de giz” foi mantida no PCCR/2010. De acordo com Dutra Jr *et al* (2000, p.118.) esse tipo de vantagem não equivale ao conceito de gratificação, “por constituir pagamento a mais pelo exercício de atribuições próprias do cargo para o qual o servidor prestou concurso público”. Essa vantagem pode se constituir em estratégia utilizada pela administração para incentivar a permanência do professor em sala de aula e assim, minimizar ou evitar o desvio de função do professor para outros setores.

Vale lembrar que, esse tipo de gratificação pode ter sido também uma das responsáveis pela fuga de pessoal de outras atividades da escola para a sala de aula, com o desvio de funções, ocasionando a falta de serviços nesses espaços e a possibilidade de políticas de caráter meritocrático em funções “menos desgastantes”. Essa prática, além de permitida e estimulada pela administração pública, contribuía também para o processo de desvalorização dos profissionais da educação no Estado do Pará durante a vigência do Estatuto do Magistério/1986.

Outra gratificação que precisa ser destacada é a de Educação Especial. Pelo Estatuto do Magistério/1986 o percentual que tinha direito o professor era de 20%, sendo elevada pelo PCCR/2010 para 50%. Este aumento pode está relacionado ao incentivo ao exercício da docência nesta modalidade de ensino que exige conhecimentos especializados e condições diferenciadas de trabalho. A garantia de 50% sobre o vencimento base paga ao professor de educação especial pelo PCCR/2010 atende ao dispositivo do art. 246 do Regime Jurídico Único dos Servidores do Estado do Pará, que por sua vez, transcreveu na íntegra o disposto no inciso XIX do art. 31 da Constituição do Estado do Pará/1989.

Tanto a CF/1988 como a LDB 9.394/1996 estabelecem que o atendimento educacional especializado deva ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino,

podendo ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que houver condições específicas dos alunos. Para Carneiro (2014), a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” tem relação com a ideia de educação inclusiva, baseada no princípio de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças. Dessa forma, considerando que no Estado do Pará, no ano de 2014 havia 637 matrículas de Educação Especial, consideramos importante a possibilidade de ampliar a gratificação a todos os professores que estejam atendendo alunos especiais e não somente os que possuem a formação específica para tal. Sobre isso, Dutra Jr *et al* (2000) informa que:

Ao contrário do que tradicionalmente acontece, a gratificação de educação especial deve ser prevista para esses diferentes tipos de atendimento especializado (classes, escolas ou serviços especializados), e não apenas para classes ou escolas especiais. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer o esforço adicional do professor que atende, em classes regulares, por exemplo, a educandos com deficiência auditiva, visual, de locomoção ou motricidade. Esse esforço adicional decorre não só das necessidades específicas que se verificam no processo ensino-aprendizagem, mas também da atenção que o professor precisa despender para o processo de inclusão social e psicológica desses educandos no grupo de colegas.

Em segundo lugar, a extensão da gratificação aos professores de classes regulares com educandos portadores de necessidades especiais contribuirá para essa integração, eliminando-se resistências que poderiam contrapor-se a esse objetivo (p.122).

Pelas contribuições de Dutra Jr (2000) podemos dizer que a gratificação de educação especial deve ser paga aos professores dos mais diferentes tipos de atendimento especializado e não apenas para as classes ou escolas especiais. Essa compreensão é a mesma defendida pelo Poder Judiciário paraense, ao postular que,

Da análise do dispositivo se observa que a Constituição Estadual prevê expressamente como beneficiários dessa gratificação, os servidores públicos civis, em atividade na área da educação especial, ou seja, todos os servidores que comprovem que estejam no exercício de atividade na área de educação especial, fazem jus à gratificação de 50% (cinquenta por cento) de seus vencimentos. (Processo nº 2008.3.005450-4 – MS. TJE/PA. Relatora: Des. Célia Regina de Lima Pinheiro. 23/09/2009. In: BRELAZ, 2010, p. 68).

Percebemos a defesa do Poder Judiciário pelo cumprimento do dispositivo da Constituição Estadual do Pará. E como o Estatuto do Magistério data de 1986, período anterior à promulgação da Constituição Estadual, esse foi o argumento utilizado pelos representantes do governo do Estado pela não inclusão da determinação do princípio da Lei Estadual. Dessa forma, os professores de educação especial ficaram durante toda a vigência do Estatuto do Magistério recebendo um percentual de gratificação que não condizia com o estabelecido pela Lei Máxima do Estado do Pará. Diante disso, cabe um questionamento: por que em 24 anos nunca houve a preocupação de atualizar o Estatuto do

Magistério com a garantia de 50% de gratificação aos professores de educação especial como determina a Constituição Estadual? Essa ausência de ação no sentido de garantir o mínimo constitucional pode ser compreendida como de desvalorização salarial desses professores.

Outra gratificação estabelecida pelo PCCR/2010 e ausente no Estatuto do Magistério foi a de risco de vida e alta complexidade. O PCCR/2010 estabelece que o percentual devido ao servidor da SEDUC quando desenvolver suas atividades na Superintendência do Sistema Penal (SUSIPE) e na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNCAP) será de 50%. Com esta gratificação, o que se recompensa “é o risco, ou seja, a possibilidade de dano à vida ou à saúde daqueles que executam determinados trabalhos classificados pela Administração como perigosas” (MEIRELES, *apud* BRELAZ, 2010).

Para o desenvolvimento das atividades tanto na SUSIPE como na FUNCAP, a SEDUC tem selecionado professores e especialistas efetivos nas diversas áreas do conhecimento na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental e no Médio para as atividades de educação prisional na SUSIPE e também com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na FUNCAP (BRELAZ, 2010).

Aos professores que desenvolvem suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o PCCR/2010 prevê gratificação de 100%. Vale lembrar que em 2012, do total de 16.838 professores da rede estadual de ensino do Estado do Pará, apenas 1.123 desenvolviam suas atividades no SOME (SEDUC, 2015), ou seja, a valorização salarial por meio da gratificação de 100% beneficiava apenas 6,67% da totalidade de professores da educação básica estadual do Pará. Isso não significa política de valorização da carreira do magistério, pois são poucos professores contemplados.

A gratificação de titularidade garantida pelo Estatuto do Magistério/1986 foi mantida nos mesmos percentuais pelo PCCR/2010 e concedida mediante a apresentação de comprovação de uma nova habilitação, constituindo-se assim, o critério para a obtenção da progressão vertical. Os percentuais são de 10% para quem possui título de especialização; 20% para título de mestrado; 30% para título de doutorado. O Estatuto do Magistério/1986 garantia ainda gratificação de 5% (cinco por cento) para quem possuísse curso de aperfeiçoamento, o que foi extinto pelo PCCR/2010. Consideramos a gratificação de titularidade como um incentivo para que os profissionais do magistério possam melhorar sua qualificação profissional e com isso, a qualidade do ensino.

Outra gratificação que incide sobre a remuneração e presente nos dois documentos regulamentadores da Carreira do Magistério Público do Estado do Pará é a de tempo de serviço. Pelo Estatuto/1986, essa gratificação era no percentual de 5% (cinco por cento) do vencimento, por quinquênio, o que corresponde a 31,5% (trinta e um vírgula cinco por cento) sobre a remuneração do professor ao final de sua carreira. Com o PCCR/2010, esse percentual diminuiu para 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais) de um nível para o outro a cada triênio, o que significa que ao avançar dez (10) das doze (12) referências e atingir 30 anos de carreira, horizontalmente o professor terá um acréscimo em sua remuneração de apenas 5% (cinco por cento) de tempo de serviço sobre o seu vencimento. Isso significa que, em termos de gratificação por tempo de serviço, houve uma redução significativa nos percentuais, o que leva à conclusão de perda e desvalorização salarial dos professores nesse tipo de progressão. Com o PCCR/2010 o quinquênio foi substituído pelo triênio.

O aumento do percentual da forma vertical, também não pode ser considerado significativo no PCCR/2010, pois de acordo com estudos de Araújo (2010), a diferença no vencimento de um professor com doutorado para um professor com formação de nível médio é de apenas 5,1% (cinco vírgula um por cento) e a diferença entre o menor salário (pago ao professor Classe Especial no Nível A) para o maior salário (devido ao professor Classe IV, Nível L) será de 10,9% (dez, vírgula, nove por cento). Isso não representa perspectiva de ganhos significativos para os professores.

Essa dispersão salarial que corresponde à distância entre o menor valor da remuneração paga no início da carreira e a maior no final da carreira, proposta pelo PCCR/2010, não pode ser considerada um fator de estímulo à atratividade da carreira docente, nem no início e nem no decorrer da mesma, com as progressões horizontal e vertical. Nesse caso, a carreira docente contida na proposta do PCCR/2010 do Estado do Pará, não apresenta aspecto de atratividade.

Morduchowicz (2003) em seu estudo “Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes” considera o adicional por tempo de serviço como uma forma tradicional de remunerar a experiência do professor e um dos elementos que sempre aparece com maior peso na composição da remuneração dos profissionais do ensino básico público em países da América Latina. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que a compensação da experiência profissional dos professores através do adicional por tempo de serviço de maneira automática tem sido alvo de críticas por não possuir relação com a qualidade do trabalho do professor e, porque vai de encontro com a política de incentivo à

profissionalização do magistério e aprimoramento do ensino. Entretanto, será que assim como a gratificação do magistério, o adicional por tempo de serviço não constituiria um incentivo para que o professor continuasse a desenvolver suas atividades em sala de aula?

Faz-se importante destacar que o incentivo à permanência desse tipo de adicional na remuneração dos professores é defendido pela Resolução nº 02/2009 - CNE/CEB, mas unicamente como um dos critérios de progressão na carreira. E pelo fato de tratar-se de uma exigência mencionada na Resolução, o PCCR/2010 acatou as orientações como critérios de progressão horizontal a ser concedida aos profissionais do magistério da rede estadual de ensino do Pará a cada interstício de 03 (três) anos.

Em relação à gratificação de magistério devida ao professor pertencente à Classe Especial, (com formação de ingresso em nível médio), esta consiste em uma espécie de vantagem pecuniária progressiva ao auferir a formação em curso de licenciatura plena, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento base majorados a cada ano no mesmo percentual cumulativo, até o limite de 50% (cinquenta por cento). No entanto, trata-se de uma situação peculiar, pois como professor do quadro ingressante antes do PCCR, este poderia fazer jus ao percentual de gratificação de nível superior de 80% (oitenta por cento) tal como prevê o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado do Pará.

No entanto, com o PCCR/2010, mesmo com formação de nível superior o professor classe especial recebe percentuais inferiores aos 80% (oitenta por cento) de gratificação de escolaridade. Pode ser uma forma encontrada pela administração estadual para pagar um valor menor de gratificação ao professor e assim ter menor dispêndio, visto que ultimamente vários professores que ingressaram com formação de nível médio vem buscando se qualificar em nível superior por meio do PARFOR ou outros cursos.

Além disso, mesmo adquirindo a formação de nível superior, o professor Classe Especial permanecerá na mesma classe, e não fará parte da carreira fixada pelo PCCR/2010, acumulando assim, perdas salariais entre os professores com o mesmo nível de formação por conta da diferença no percentual de escolaridade. Nesse caso, o PCCR não significa mudanças significativas para o professor classe especial, uma vez que o exclui da carreira e lhe garante percentuais por formação bem inferior a outros professores com o mesmo nível de formação.

Considerando os tipos de sistema remuneratório nas carreiras do magistério público da educação básica dos 12 estados, dentre eles o Estado do Pará, que compõem a pesquisa nacional “Remuneração de Professores de Escolas Públicas da Educação Básica: implicações, impactos, impasses e perspectivas” (Edital nº 001/2008 da

CAPES/INEP/SECAD), podemos dizer que o tipo de sistema remuneratório presente é o tradicional, com o sistema de subsídio sendo adotado pelos Estados de Mato Grosso e de Minas Gerais.

No Estado do Pará não tem sido diferente, tanto durante a vigência do Estatuto do Magistério/1986 como com o PCCR/2010, pois a Lei nº 7.442/2010 (PCCR) não tratou dos mecanismos de reajuste e revisão dos vencimentos dos profissionais do magistério, que compõem a lista das diretrizes presentes na Resolução 02/2009 - CNE, que orienta os planos de carreira “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 37da Constituição Federal/1988” (Art. 5º, inciso VI). Por isso, o que eleva a remuneração dos profissionais do magistério público paraense são as gratificações, uma vez que o percentual de aumento do vencimento é baixo, nem sempre acompanhando o estabelecido pelo governo federal para elevação do piso. O que tem acontecido no Pará, desde 2011, segundo informações de representantes do SINTEPP (2015), é que o percentual do piso salarial tem sido reajustado parceladamente. O governo do Estado não integralizou o valor do piso de 2015 e nem começou a pagar o de 2016. Isso incide tanto no vencimento quanto na remuneração dos profissionais.

Outro elemento financeiro que constituiu a remuneração dos professores da rede estadual de ensino do Pará foram os abonos. Na década de 1990, foi aprovado o Decreto de nº 2.403/1997, pelo qual a SEDUC se comprometeu a conceder aos profissionais do magistério do ensino fundamental, um abono salarial como uma espécie de incentivo de valorização do ensino.

Pelo Decreto, o abono salarial “não incorporaria ao vencimento ou proventos do servidor, para nenhum efeito legal, nem se constitui parcela integrante da remuneração para qualquer fim” (PARÁ, 1997, art. 2º § 2º). Isso evidencia que o abono possui caráter temporário, logo não será considerado para a aposentadoria do professor. O Decreto estabelecia também que o valor do abono poderia sofrer alteração de acordo com a “disponibilidade de recursos mensais do FUNDEF e em conformidade com o custo praticado na folha mensal de pagamento do pessoal do magistério do ensino fundamental” (PARÁ, 1997, art. 4º).

A concessão de abono pode ser uma forma utilizada pelo governo para não aumentar o vencimento dos professores e os dispêndios com a aposentadoria desses profissionais. No caso do magistério estadual, essa prática vigorou até o ano de 2010. No

ano seguinte, com o início da implantação do PCCR/2010 e do pagamento do Piso Salarial, o governo do Estado incorporou o abono do FUNDEB ao pagamento do Piso.

As análises desenvolvidas nos permitem considerar que houve poucas mudanças no PCCR/2010 em relação ao Estatuto do Magistério/1986, sendo mais significativas, as gratificações para professores de educação especial, para professores que desenvolvem suas atividades na Superintendência do Sistema Penal (SUSIPE), na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP) e no Sistema Modular de Ensino (SOME). As demais não podem ser compreendidas como de reconhecimento, valorização e de atratividade da carreira, por isso, é fundamental a organização e a luta dos profissionais do magistério estadual da educação básica do Pará pela garantia de mecanismos de fortalecimento e de valorização da carreira e da profissão docentes.

## Considerações Finais

A configuração apresentada pela carreira do magistério público, a partir de determinações legais, são reflexos da Reforma do Estado da década de 1990, que por sua vez, é consequência da reestruturação do capital para salvar o capitalismo da crise dos anos de 1970. Uma crise acelerada pelos processos de globalização e de revolução tecnológica que influenciaram fortemente na reestruturação produtiva, no processo produtivo e nas relações sociais. Foi uma crise econômica que repercutiu em vários aspectos das relações sociais, como o aprofundamento da exclusão social e o renascimento de uma ideologia político-econômica e social de justificativa de superação da crise: a concepção neoliberal, adotada pela maioria dos governos a partir do final do século XX, inclusive por governos que verbalmente se mostravam contrários às teses do modelo neoliberal.

Nesse processo, o Estado tem seu papel redefinido em relação à oferta e ao atendimento das políticas públicas, que prioriza o atendimento não mais pelo Estado e em alguns casos pelo mercado via privatização. Com a necessidade de controle fiscal e a redução de recursos para a implementação de políticas sociais passa a prevalecer a lógica do mercado no serviço público, como é o caso da educação. Para atingir esse objetivo, o Estado segue às recomendações de organismos financeiros internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), cuja orientação se dá no sentido de ofertar os serviços públicos de maneira restrita pela focalização e privatização desses serviços.

Dessa forma, o Estado Brasileiro passou a conviver com a teoria da “política de consentimento” (SILVA, 2002). De acordo com o perfil adotado pelo Estado Brasileiro no que concerne às políticas públicas, há sentido na concepção de Bhering (2003), para quem, esse não se configura um processo de Reforma, mas sim de uma Contra-reforma do Estado, uma vez que possibilitou “um profundo retrocesso social, em benefício de poucos” (p. 22), contida no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE).

Nesse processo, a luta dos professores em defesa de uma educação pública de qualidade tem se intensificado no sentido de garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério, como preconiza a Constituição Federal de 1988, com a instituição de Planos de Carreira, haja vista que, a garantia de valorização dos docentes pode ser materializada através de um Plano que garanta aperfeiçoamento profissional e

continuado com condições para tal, melhorando o desempenho profissional e a remuneração dos professores.

Ficou evidente durante a realização deste estudo, que um Plano que priorize a formação e a melhoria salarial, e conseqüentemente, da educação, ocasiona impacto financeiro na folha de pagamento, no caso do Estado do Pará; mas, por outro lado, precisa ser compreendido pelo Estado como investimento em educação e que contribuirá para a melhoria da qualidade do trabalho docente e da valorização dos professores e da educação e, em consequência, da educação como um todo.

O estudo nos possibilitou compreender que no Estado do Pará a carreira do magistério público no período de 1986 a 2010 esteve regulamentada pelo Estatuto do Magistério - Lei nº 5.351/1986 e a partir de 2011, a regulamentação passou a ser feita pelo Plano de Cargo, Carreira e Remuneração - Lei nº 7.442 - PCCR/2010. Além de alguns direitos dos docentes estabelecidos no Estatuto do Magistério/1986 não terem sido efetivados, a construção do PCCR/2010 se deu por conta de novas legislações das décadas de 1990 e 2000 que tratam de carreira do magistério, como é o caso da LDB/1996, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN), da Resolução nº 02/2009 (CEB/CNE) e da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE).

De acordo com essas legislações, a carreira proposta no PCCR/2010 apresenta uma nova configuração em alguns aspectos, como por exemplo, o da exigência de escolaridade para a atuação na profissão docente. Pelo Estatuto/1986, somente o cargo de Professor AD-4 (último nível) exigia qualificação específica em nível superior de licenciatura plena. Pelo PCCR/2010, com exceção da Classe Especial, as demais classes (I a IV) exigem a formação superior em curso de graduação plena, sendo que as Classes (II, III e IV), além da graduação o professor precisa ter titularidade de especialização, mestrado e doutorado, ou seja, na Lei nº 5.351/86 (Estatuto do Magistério) a carreira contemplava professores com formação de nível médio, o que foi extinto pelo PCCR ao estabelecer como formação mínima a obtida em nível superior. Nesse aspecto, o estudo revela o cumprimento pelo PCCR à Resolução 02/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e ao que posteriormente passou a constar no PNE/2014.

Foi possível detectar contradições no que dizem as legislações orientadoras de políticas de carreira e o que foi estabelecido tanto pelo Estatuto/1986 como pelo PCCR/2010, e também na relação do governo no que se referem às recomendações da

legislação estadual e o que tem sido materializado pelo executivo estadual. Nesse aspecto, ao estabelecer a forma de admissão ou ingresso na carreira mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, o PCCR mantém a mesma proposta do Estatuto do Magistério e contradiz o estabelecido pela Resolução de Carreira 02/2009.

No que diz respeito à jornada trabalho, o PCCR manteve as mesmas estabelecidas pelo Estatuto do Magistério/1986. Onde é possível percebermos mudanças é no percentual destinado à hora-atividade. O Estatuto do Magistério/1986 recomendava que 20% da jornada total do professor fossem direcionadas às atividades extraclasse ou hora-atividade. Com o PCCR/2010 o percentual proposto para esse fim foi de 20% a ser majorado para 25% até o ano de 2014. Mesmo com a possibilidade de majoração para 25%, contradiz a Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial), que definiu a destinação de 1/3 da jornada de trabalho do professor para a hora-atividade.

Nos critérios para evolução ou progressão na carreira, o estudo constatou que no Estatuto do Magistério/1986 a progressão horizontal estava relacionada ao tempo de serviço e à assiduidade. A primeira progressão horizontal ocorria no final do período do estágio probatório, que era de 2 (dois) anos. No PCCR/2010, além do tempo de serviço existe a avaliação de desempenho, sendo a primeira progressão automática ao final do período probatório de 3 (três) anos.

Quanto à progressão vertical, o Estatuto do Magistério/1986 estabelecia somente para professor AD-4 (com formação em curso superior de licenciatura plena). Além do mais, não era condicionada à disponibilidade orçamentária. Com o PCCR/2010, a progressão vertical está relacionada à titularidade do servidor e em caso de não haver recurso disponível para efetuar a progressão, serão considerados critérios que podem caracterizar a carreira como política de meritocracia. Essas mudanças nos critérios de progressão na carreira do magistério estadual do Pará estão relacionadas à nova configuração do mundo do trabalho, responsáveis pela flexibilização do trabalho e outros aspectos inerentes à reorganização do capital, que influenciam os modelos de carreira.

Foi possível perceber também que, as mudanças no vencimento e na composição da remuneração não foram tão impactantes para a valorização da carreira do magistério. Isto porque, as condições para o desenvolvimento da carreira têm sido em sua maioria, negadas, tanto no período de vigência do Estatuto do Magistério/1986 como no do PCCR/2010. Não houve condições de aprofundamento deste estudo a respeito da implementação do PCCR/2010, mas é fato que vários de seus dispositivos ainda não foram colocados em prática<sup>75</sup>. O Plano de Carreira precisa efetivamente garantir uma

remuneração condigna, assim como uma jornada de trabalho incluindo a hora-atividade, de acordo com as recomendações das legislações vigentes sobre carreira do magistério e compatível com a melhoria da qualidade do ensino e da educação, pois como mostram dados de vários estudos, em relação aos profissionais de outras áreas com o mesmo nível de formação, o professor recebe uma remuneração mais baixa.

Outro aspecto evidenciado no estudo foi à expectativa criada pelos profissionais do magistério em relação ao governo Ana Júlia (PT). Pela composição política de seu governo foram tantas as contradições em relação às concepções políticas de um Governo Popular e as ações efetivadas, como por exemplo, no que se refere às propostas para a construção do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR/2010. Mesmo as propostas tendo sido discutidas coletivamente entre integrantes do governo do Estado e do sindicato representante dos professores, no momento da aprovação do Plano prevaleceram várias propostas rejeitadas pelos representantes do sindicato nas mesas de negociação. Na tentativa de suprimir as propostas governamentais que retiravam direitos dos professores foi preciso que entrassem em greve várias vezes.

Nesse sentido, ficou evidente que se tratava de um governo que tentava conciliar, no comando da gestão, integrantes dos movimentos de esquerda com representantes das classes dominantes, os denominados progressistas, que dispuseram-se a compor a gestão de um governo dito de esquerda, e adversos à história da luta da classe trabalhadora. Nesse sentido, concluímos que foi um governo ligado a setores progressistas e burgueses e primava pela participação popular e não à “organização dos mais excluídos. Essa é uma característica de um governo de Frente Popular” (LUZ, 2008, p. 179).

Nessa perspectiva buscamos compreender na pesquisa a relação desse tipo de governo com o poder hegemônico do capitalismo e foi possível percebermos então, as contradições oriundas do governo em relação ao processo de elaboração do PCCR/2010. Com as contradições evidenciadas, inferimos que o governo assumia o papel de administrador e justificador da crise do sistema capitalista.

Tendo em vista efetivar na prática o que foi estabelecido pelo PCCR/2010, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Pará (SINTEPP) continua lutando pela completa efetivação do Plano, além da aprovação de um Plano de Carreira unificado, que atenda não somente aos docentes e especialistas, mas a todos os profissionais da

---

<sup>75</sup> Segundo notas da imprensa local, o atual governador (Simão Jatene/PSDB) não vem cumprindo a Lei Federal nº 11.738/2008 (Piso Salarial), além de efetuar a retirada de horas suplementares dos professores, causando insatisfação entre os profissionais do magistério estadual do Pará (JORNAL “DIÁRIO DO PARÁ, 2015).

educação pública estadual. Além disso, o atual governo vem, por meio de Portarias, Decretos e Notas Técnicas reinterpretando as determinações do PCCR/2010 favoráveis aos professores dificultando assim a concretização de conquistas.

Os estudos mostram no geral, que a carreira docente não tem sido atrativa (GATTI, 2009; 2013). Isso também foi corroborado nesta pesquisa, ao se constatar que no Estado do Pará, tanto a carreira quanto a remuneração não estimulam a entrada e a permanência dos jovens na profissão docente. Além disso, é preciso que o poder público possa garantir melhorias de condições de trabalho e formação continuada.

Enfim, para que se possa ter a garantia de políticas de valorização é fundamental que os profissionais do ensino público da rede estadual de ensino continuem se mobilizando para que os direitos da categoria não sejam negligenciados e negados pelo poder público estadual.

Por fim, devemos ressaltar que o estudo desenvolvido com a perspectiva de tentar responder às inquietações sobre o desenvolvimento da carreira do magistério público da rede estadual de ensino do Estado do Pará foi de significativo valor e importância. Apesar das dificuldades encontradas para reunir os elementos que subsidiaram a análise, foi muito prazeroso, permitiu a ampliação do meu conhecimento a respeito da configuração e da movimentação na carreira além de aspectos da composição da remuneração dos professores. Espero que este trabalho possa contribuir para avançar os estudos sobre a carreira dos docentes estaduais do Pará e possa despertar novas inquietações. Com ele podemos reafirmar a convicção de que o que pode de fato assegurar mudanças significativas no sentido de valorizar os profissionais do magistério, a qualidade do ensino e a profissionalização docente é a organização, mobilização e ação permanente dos próprios docentes para superar os efeitos das políticas de desvalorização já efetivadas pelo poder público no contexto do capitalismo excludente.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **Piso Salarial**: constitucional, legítimo, fundamental. In: Revista Retratos da Escola - Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE) - v 2, n° 2 e 3; jan./dez. 2008 - Brasília, CNTE, 2007. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/125/228>. Acesso em 16/10/2014.

ABREU, Mariza. **Carreira do Professor**. Agosto de 2011.

ABREU, Mariza; BALZANO, Sônia. **Progressão na Carreira do Magistério e Avaliação de Desempenho**. PRASEM – Guia de Consulta. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1998b, p. 218-135.

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera. (org.). **O Público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, 128 p.

\_\_\_\_\_. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**. PRAZEN – Guia de Consulta. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1998<sup>a</sup>, p. 218-267.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500 a 1989)**. São Paulo, Brasília: EDUC: INEP, 1989.

ANDERSON Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-33.

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Desafios para uma carreira do magistério para uma nova escola**. Campinas (SP): ANFOPE, 2007.

\_\_\_\_\_. Documento Final. XIV Encontro Nacional. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia/GO: 22 a 24 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.sindiproladuel.org.br/Administracao/UploadFolder/file/ANFOPE.pdf>. Acesso em 22/02/2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 15<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dialética do Trabalho II: escritos de Marx e Engels** – 1<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, S/D – (Coleção Mundo do Trabalho).

ARAÚJO, Luiz. Um plano eu não valoriza o magistério. Disponível em: [http://rluizaraujoblogspot.com.br/2010/05/un-plano-que-não-valoriza-o-magistério\\_11.htm](http://rluizaraujoblogspot.com.br/2010/05/un-plano-que-não-valoriza-o-magistério_11.htm). Acesso em 12/2015.

\_\_\_\_\_. Governo não precisa de ajuda federal. 2011. Disponível em: [http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2011\\_10\\_01\\_archive.html](http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html). Acesso em 12/2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Fundef: **Uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implementação**. ANPED, 2007.

ARELARO, L. R. G; GIL, J. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, M. J. R., DIDONET, V. (Org.). **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: INEP, 2006. p. 71-89).

AZEVEDO, Janete M. L. de. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma abordagem histórica**. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto; Aguiar, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BASSI, M.; EDNIR, M. Bicho de Sete Cabeças: **para entender o financiamento da educação brasileira**. Ed. Peirópolis, 2009.

BEHIRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

Blog Modular Notícias. **INFORMATIVO DOS PROFESSORES(AS) DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME)**. Disponível em: <http://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com.br/2015/12/opiniaio.html>. Acessado em 15/08/2016.

BOITO JR. Armando. **As Bases Políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum econômico da FGV, São Paulo, 2012.

BORÓN, Atílio A. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In: Sader, Emir; Gentili, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Tradução: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOVERO, M. **Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Login/Meus%20documentos/>. Acesso em 27 de Outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996, Modifica os Art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal/88 e da nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 13 de Setembro de 1996ª.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. In: Brasil. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996 – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 288p.

\_\_\_\_\_. Lei 9.424/96, de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. In: Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996 – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 288p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução 03, de 08 de Outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. **Fixa Diretrizes para novos Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério Público dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília/DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acessado em 15/12/2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995/1996.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 19**, de 4 de Junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 20**, de 15 de Dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de Dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da CF/88 e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - [www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentação](http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentação).

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Projeto Levantamento e Classificação do uso da Terra**: o uso da Terra no Estado do Pará, Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000: Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF.

\_\_\_\_\_. Lei 11.494/2007, de 20 de Junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; In: Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996 – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 288p.

\_\_\_\_\_. Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008. **Regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da Educação Básica Pública.**

\_\_\_\_\_. Lei 13.005/2014, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).** Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução 02, de 28 de Maio de 2009, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.** Brasília/DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.org.br>. Acessado em 22/02/2015.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Educação** - 1994. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida, 136p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acessado em 02/04/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar de 2007 a 2014.** Brasília, DF: INEP. Disponível em: [www.inep.com.br](http://www.inep.com.br). Acesso em 08/2015.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos Profissionais da Educação pública do Pará: Lei nº 7.442, de 02 de Junho de 2010 - Comentado.** Belém: 2010.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1). Disponível em: [http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/recursos humanos/bresser\\_reforma\\_do\\_estado.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/recursos humanos/bresser_reforma_do_estado.pdf). Acessado em 28/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional.** São Paulo: ed 34: Brasília, ENAP, 1998, 368 p.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNO, L. Reestruturação Capitalista. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.; trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

CANO, Wilson. **América Latina: notas sobre a crise atual.** In: Economia e Sociedade, v. 18, n. 3 (37), p. 603-621, dez. 2009.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009** (tese de doutorado) - Universidade de São Paulo - USP, 2012.

CHANLAT, J.F. Quais carreiras e para qual sociedade - I? Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v. 35. n. 6. nov./dez. 1995. p. 68 -75.

CHESNAY, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Néelson. **Os intelectuais e a organização da cultura no Brasil**. Temas de Ciências Humanas. In: Germano, J. W. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985) - 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CNTE Informa. **Governo Sério cumpre Lei, não espera anúncio**. 19 de Janeiro de 2012. Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%A7%C3%A3%cn-te-informa/432-cnte-informa-606-19-de-janeiro-de-2012/9575-governo-serio-cumpra-lei-nao-espera-anuncio>. Acesso em 02/04/2015.

\_\_\_\_\_. **O passo a passo do piso salarial profissional nacional**. Brasília, CNTE: 2007.

\_\_\_\_\_. **A qualidade da educação depende também da valorização de seus trabalhadores. Piso a Carreira andam juntos**. CNTE, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Atualização do Debate da CNTE sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica - PSPN - CNTE**, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Projeto de Lei sobre o Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação Escolar Básica**, 2014.

DALE, Roger. **Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação**. In: Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 25, nº 87, pp. 423-460, maio-agosto, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 02/04/2016.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia**. – 3ª ed. Belém, CEJUP, 1999.

DRAIBE, Sônia. **O Welfare State no Brasil: características e perspectivas**. Cadernos de Pesquisa do NEPP, nº 8, Campinas, UNICAMP/NEPP, 1993.

DUTRA JR, Adhemar F. (*et al*). **Plano de Carreira do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira**. FUNDESCOLA/MEC. Brasília, 2000.

DUTRA, J. S. **Administração de carreira: uma proposta para repensar a gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 1996.

FATTORELLI, Maria Lúcia. Caderno de Estudos - **A Dívida Pública em Debate** - Brasília, 2012 e 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais** - 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, Ivani. (*et al*) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Rodolfo. **As expectativas de professores e licenciados sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil**. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004, p. 45-61. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/to0518.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/to0518.pdf). Acesso em 05/01/2015.

FERREIRA, L. S.; HYPÓLITO, A. M. **De qual trabalho se fala?** Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: Seminário de Rede Latino-Americana de estudos sobre docente - Rede Estrado, 8 - Lima, 2010. Anais Lima: Rede Estado, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acessado em: 05/01/2015.

FERREIRA, A. B. DE H. Miniaurélio Século XX Escolar: **O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. Ampliada. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORI, José Luis. **O Vôo da Coruja**: para reler o desenvolvimento brasileiro. - Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRANÇA, Magna. O Financiamento da Educação Básica: do Fundef ao Fundeb. In: Neto, Antônio Cabral *et al* (orgs.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, vol. 1, p. 173-194.

FREITAS, Helena Maria Costa Lopes de. **Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação**. In: GRACIANO, Mariângela (Coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v.4, p. 43-45).

\_\_\_\_\_. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: Abicalil, Carlos Augusto et al. **Retrato na escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In Apple, Michael W. et al. Gentili, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**: – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, 249p.

\_\_\_\_\_. “Avaliação de professores: um campo complexo”. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, vol. 22, n. 48, p. 77-78, jan.-abr. (2011).

GATTI, Bernardete A. **O Trabalho Docente: avaliação, valorização e controvérsias**. - Campinas, SP: coleção formação de professores, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acessado em: 21/01/2015.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. - Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Financiamento da Educação. **O FUNDEF no Estado do Pará: Feitos e Fetiches**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP: São Paulo, 2004.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; PICANÇO, Bruno Cordovil; MENDES, Danielle Cristina de Brito. Pacto Federativo e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação: o caso do Estado do Pará. *Revista Educação em Foco* v.13, n. 15 (2010) - Universidade Estadual de Minas Gerais - Disponível em: [www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/issue/view/13/show](http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/issue/view/13/show). Acessado em 02/02/2015.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; MENDES, Danielle Cristina de Brito. **A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério**. *Revista Educação em Foco* ano 15 - n. 19 - p. 229-256. Junho 2012. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/255/213>. Acessado em 17/08/2015.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, - (Coleção estudos culturais em educação).

\_\_\_\_\_, Políticas Educacionais e Financiamento da Educação. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (orgs.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Belém: EDUFPA, 2006.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOUVEIA, *et al.* Condições de Trabalho Docente, Ensino de Qualidade e Custo-Aluno-Ano. *RBPAAE* – V. 22, n.2, p. 253-276, jul./dez.2006.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição fundef e fundeb. In: PERES, A. J.de S. & VIDAL, E.M. (org.). **O FUNDEB em perspectiva**. Em aberto, Brasília, v. 28, n. 93, jan./jun. 2015.

GUTIERRES, Dalva Valente G. **Política de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará na década de 1990 e suas relações com a Reforma do Estado**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belém, UFPA, 2005.

\_\_\_\_\_. **A municipalização do Ensino no município de Altamira/Pa e suas implicações para a democratização educacional**. Tese de doutorado em educação. UFRGS, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno de Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, vol. 3.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impactos nas políticas educacionais**. São Paulo, Cortez: 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, 2013.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

Instituto Paulo Freire. [www.paulofreire.org.br](http://www.paulofreire.org.br). Acesso em: 26/03/2016.

JACOMINI, Márcia. (*et al*). **Plano Nacional de Educação e Remuneração Docente: Desafios para o Monitoramento da Valorização Profissional no Contexto da Meta 17**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de Outubro de 2015, UFSC - Florianópolis. Disponível em: [37reuniao.anped.org.br/trabalhos/](http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/). Acessado em: 05/10/2015.

JÚNIOR, Adhemar F; Abreu Matiza; Martins Ricardo; Balzano, Sônia. **Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e novas concepções de carreira**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, 234 p. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002349.pdf-wi>. Acessado em 02/12/2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z.; Caldas, A. R. **Trabalho Docente: comprometimento e desistência**. In: Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG. Ago. 2007.

LAUREL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEFÈBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178. jan./abr.2005.

LOJIKINE, J. **A Revolução Informacional**. São Paulo, Cortez. 2002.

LUZ, Sílvia Letícia D'Oliveira da. **A Valorização do profissional da educação e a carreira docente: A experiência do Governo de Frente Popular em Belém do Pará.** 2008. Dissertação de Mestrado (Em Educação). PPGED/UFPA – Belém do Pará, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de dados.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Trabalho docente no contexto das reformas. In: Reunião Anual da ANPED, 28, 2005, Caxambu-MG. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-433--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-433--Int.rtf). Acesso em: 21/06/2015.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a função da avaliação da educação superior no Governo Lula: formação ou controle? In: **As Políticas Educacionais nos 10 anos de LDB: balanço e perspectiva.** Belém, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. Para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Capital. Crítica da Economia Política.** São Paulo, Abril, 1983. V. 1.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Economia Política.** Livro 1. Vol I. 13a edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** – 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. - (Mundo do Trabalho).

MONLEVAVE, João Antônio Cabral de. **Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** Tese de Doutorado em Educação (317 f.) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** - 3ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.- (Biblioteca básica de serviço social; v. 5).

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes: Documentos PREAL,** Washington, n. 23, p. 1-60, jun. 2003. Disponível em: [http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras\\_incentivos\\_estructuras\\_salariales\\_docentes\\_morduchowicz\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf). Acesso em 20/03/2015.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas.** Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Cidade do Porto: Porto, 1995.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000**. Nova divisão de trabalho na educação. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NUNES, Cely do Socorro da Costa. **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Pará**: discutindo iniciativas governamentais. In: Pará, governo. **A Educação Básica no Pará**: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. Vol. 1, 2008.

NORONHA, Maria Isabel Azevedo. Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: MEC/CNE, 28/05/2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As Políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação – v. 25, nº 2, p. 197-202, maio/agosto de 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs/rbpae/article/view/19491/0>. Acesso em 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Das Políticas de Governo à Política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 18/09/2015.

OLIVEIRA, Francisco de. **Balanco do neoliberalismo**. In: Sader,E; Gentili P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

OIT/UNESCO. **Recomendações da UNESCO/OIT relativas ao Estatuto dos Professores e ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**, Portugal, 1996.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998**. Regulamenta o Sistema Estadual de Educação do Pará e dá outras providências. 1998. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/LEI\\_6170\\_SISTEMA.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/LEI_6170_SISTEMA.pdf). Acesso em: 15/05/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará**: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará Todos*. Vol. I. Belém: 2008.

\_\_\_\_\_. **Proposta do governo sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará e dá outras providências**. 26 de Abril de 2010. 2010b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.351, de 21 de Novembro de 1986 - **Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará**.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.714, de 09 de Fevereiro de 1987 - **Regulamenta a Lei 5.351/1986**.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual nº 5.810, de 24 de Janeiro de 1994 - **Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado do Pará.**

\_\_\_\_\_. Lei 7.441, de 2 de Julho de 2010. **Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. Lei 7.442, de 2 de Julho de 2010. **Prova o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR dos Profissionais da Educação Pública do Pará.**

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.030, de 21 de Julho de 2014. **Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará.**

\_\_\_\_\_. Jornal “Diário do Pará” on-line, de 07 de Setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Jornal “Diário do Pará”, de 18 de Setembro de 2015, p. A4

\_\_\_\_\_. Jornal “Diário do Pará”, 2009 - 2016.

\_\_\_\_\_. Jornal “O Liberal”, 1999 - 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Ambiental e Social do Pará - IDESP, 2010. Disponível em: [www.idesp.pa.gov.br](http://www.idesp.pa.gov.br).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará - SEDUC. Disponível em: [www.seduc.gov.br](http://www.seduc.gov.br).

PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). Marx, Meszáros e o Estado - São Paulo: Instituto Lúkács, 2012. 80 p.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A Complexidade do trabalho docente na atualidade.** In: Seminário Nacional de Educação Profissional Tecnológica. CEFET - MG, 2008.

PENARROCHA, Pere Petit. A política dos governos militares no Pará: 1964-1985. In: FONTES, Edilza (Org.). **Contando a História do Pará: Os conflitos e os grandes projetos na Amazônia contemporânea (sec. XX)**, vol. II Belém: ed. Motion, 2002.

PERONI, Vera. Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional.** In: PPERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORAPO, Ludimar *et al* (orgs.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2006.

PIMENTEL, Adriana Marinho; SILVA, Eldra Carvalho. **A Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Oriximiná - Pa à luz dos PCCRs: diferenças e aproximações.** Artigo apresentado no II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA: Financiamento da Educação e a Política de Fundos. UFPR - Curitiba, 2014.

PINTO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HIPÓLITO, Álvaro Moreira. “Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo”.

In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

POCHMANN, M. O trabalho sobre fogo cruzado: **exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, G. P. Um por todos ou todos contra um? A lógica meritocrática da valorização docente no contexto da Reforma do Aparelho do Estado. In: **IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008, Uberlândia. Anais, IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC23.pdf>. Acesso em 19/12/2014.

\_\_\_\_\_. FUNDEF versus FUNDEB: uma análise introdutória sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara: UNESP, FCL, v. 4, nº 01, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2696/2406>. Acesso em 23/12/2014.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de Valorização do Magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho** - uma análise da experiência de Belo Horizonte. (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP - São Paulo, SP: 2009.

RODRIGUES, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 42-57, nov., 2001.

RODRIGUES, Edmilson. Modos petistas de governar. In: MAGALHÃES, Inês; BARRETO, Luis; TREVAS, Vicente (org.). **Governo e Cidadania: Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar**. 1ª impressão. Editora: Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2002.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas** - São Paulo: Publifolha, 2011.

SALLES, Vicente. **Memorial da Cabanagem**: esboço do pensamento político-revolucionário no Grão-Pará. Belém: CEJUP, 1992 (Coleção amazoniana; 3).

SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos. **Educação e trabalho nos planos nacionais de desenvolvimento no período de 1790-1980**; um estudo introdutório sobre a realidade da SUDAM. Dissertação de Mestrado - Rio de Janeiro, FGV, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás...** in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos** - 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. - 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “Reforma” do Estado**. Coleção Questões de Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2003.

SHIROMA, E.O; EVANGELISTA, O. **Profissionalização docente**. In: Oliveira, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

SINTEPP. SINTEPP. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Proposta de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da rede pública de ensino do estado do Pará e da outras providências**. 2009.

\_\_\_\_\_. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Boletim de Greve. Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará**, Maio, 2010.

\_\_\_\_\_. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Cartilha comparativa entre a proposta do governo e a proposta do SINTEPP sobre o PCCR**. 2010. Disponível em: [http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/pccr\\_propostas.pdf](http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/pccr_propostas.pdf). Acessado em 05/05/2015.

\_\_\_\_\_. MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Oliveira. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na escola estadual de ensino do Paraná**. Dissertação de Mestrado em educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Plano Estadual de Educação: Rumos e Rumores. In: COELHO, Maria do Socorro da Costa (org.). **A Estrela de várias pontas: o debate inicial sobre as políticas sociais no Pará**. Belém: Editora PakaTatu, 2009.

SOUZA, Michele Borges. **Política de Valorização dos Profissionais da Educação Básica n Rede Estadual de Ensino do Pará**. Dissertação de Mestrado - PPGED/UFPA - 2012.

TOLFO, Suzana da Rosa. A Carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. rPOT, vol. 2, número 2, julho a dezembro 2002, p. 39-63.

TORRECILLA, F. J. M. “Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar”. In: BROOKE, N. & SOARES, F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In Apple, Michael W. *et al.* Gentili, P. (org.). **Pedagogia da**

**exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública:** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Coleção estudos culturais em educação).

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação - São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_, **Introdução ao Método Dialético na pesquisa em ciências sociais.** Documento preliminar de trabalho. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFRGS, 2006.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Estado e políticas sociais no capitalismo:** uma abordagem marxista. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.28, 1988.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso Salarial para os educadores brasileiros:** quem toma partido? - Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção Políticas Públicas de Educação).

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. In: PERES, A. J.de S. & VIDAL, E.M. (org.). **O FUNDEB em perspectiva.** Em aberto, Brasília, v. 28, n. 93, jan./jun. 2015.

VORRABER, Marisa Costa. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre (RG): Sulina, 1995.

## ANEXOS

**Quadro 1: Níveis e Referências de Vencimentos do QPM do Estado do Pará - Estatuto do Magistério**  
**Tabela de vencimento do Quadro Permanente do Magistério do Estado do Pará**

Nível	REF. 1	REF.2	REF.3	REF.4	REF.5	REF.6	REF.7	REF.8	REF.9	REF.10
<b>AD-1</b>	2,0 SM	2,0 SM + 3,5%	2,0 SM + 7%	2,0 SM +10,5%	2,0 SM + 14%	2,0 SM +17,5%	2,0 SM + 21%	2,0 SM +24,5%	2,0 SM +28%	2,0 SM +31,5%
<b>AD-2</b>	2,5 SM	2,5 SM + 3,5%	2,5 SM + 7%	2,5 SM +10,5%	2,5 SM + 14%	2,5 SM +17,5%	2,5 SM + 21%	2,5 SM +24,5%	2,5 SM +28%	2,5 SM +31,5%
<b>AD-3</b>	3,0 SM	3,0 SM + 3,5%	3,0 SM + 7%	3,0 SM +10,5%	3,0 SM + 14%	3,0 SM +17,5%	3,0 SM + 21%	3,0 SM +24,5%	3,0 SM +28%	3,0 SM +31,5%
<b>AD-4</b>	4,0 SM	4,0 SM + 3,5%	4,0 SM + 7%	4,0 SM +10,5%	4,0 SM +14%	4,0 SM +17,5%	4,0 SM + 21%	4,0 SM +24,5%	4,0 SM +28%	4,0 SM +31,5%
<b>EE-1</b>	4,5 SM	4,5 SM + 3,5%	4,5 SM + 7%	4,5 SM +10,5%	4,5 SM + 14%	4,5 SM + 17,5%	4,5 SM + 21%	4,5 SM +24,5%	4,5 SM +28%	4,5 SM +31,5%
<b>EE-2</b>	6,0 SM	6,0 SM + 3,5%	6,0 SM + 7%	6,0 SM +10,5%	6,0 SM + 14%	6,0 SM +17,5%	6,0 SM + 21%	6,0 SM +24,5%	6,0 SM +28%	6,0 SM +31,5%

Quadro Elaborado pelo autor

\*SM = Salário Mínimo

Fonte: Lei 5.351/1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará.

**Quadro 2: Grade de Vencimento do Quadro Permanente do Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará - Ano 2012**

Classe/ Formação	NÍVEIS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<b>Classe Especial - Nível Médio</b>	2.079	2.186	2.294	2.403	2.513	2.623	2.735	2.847	2.960	3.073	3.188	3.303
<b>Classe I - Nível Superior</b>	3.555	3.741	3.929	4.118	4.308	4.500	4.693	4.888	5.084	5.281	5.480	5.680
<b>Classe II - Especialista</b>	3.790	3.989	4.189	4.391	4.595	4.800	5.006	5.214	5.424	5.635	5.847	6.061
<b>Classe III Mestrado</b>	4.031	4.243	4.457	4.672	4.889	5.018	5.328	5.549	5.772	5.997	6.224	6.452
<b>Classe IV - Doutorado</b>	4.279	4.504	4.732	4.961	5.191	5.424	5.658	5.89	6.131	6.370	6.610	6.853

Fonte: PARÁ, 2012

Nota: O Valor do PSPN no ano de 2012 era de R\$ 1.451,84 em valores nominais

PROPOSTA DO JATENE COM AULAS SUPLEMENTARES E TETO SALARIAL INICIAL		
(VB) VENCIMENTO BASE	200H	1.927,37
(AS) AULAS SUPLEMENTARES	24	231,26
(GE) GRATIFICAÇÃO DE ESCOLARIDADE	80%	1.726,90
(GM) GRATIFICAÇÃO DE MAGISTÉRIO	10%	215,86
(AA) AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO		300,00
IGPREV	11%	451,15
IMPOSTO DE RENDA		195,43
VALOR BRUTO	4.401,39	
VALOR LÍQUIDO	3.752,81	

PROPOSTA DO JATENE COM AULAS SUPLEMENTARES E TETO SALARIAL INICIAL		
(VB) VENCIMENTO BASE	280H	1.927,37
(AS) AULAS SUPLEMENTARES	156	1.503,21
(GE) GRATIFICAÇÃO DE ESCOLARIDADE	80%	2.744,46
(GM) GRATIFICAÇÃO DE MAGISTÉRIO	10%	343,05
(AA) AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO		300,00
IGPREV	11%	749,99
IMPOSTO DE RENDA		722,90
VALOR BRUTO	6.818,09	
VALOR LÍQUIDO	5.345,20	

PROPOSTA DO JATENE SEM AULAS SUPLEMENTARES E TETO SALARIAL INICIAL		
(VB) VENCIMENTO BASE	200H	1.927,37
(GE) GRATIFICAÇÃO DE ESCOLARIDADE	80%	1.541,90
(GM) GRATIFICAÇÃO DE MAGISTÉRIO	10%	192,74
(AA) AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO		300,00
IGPREV	11%	402,82
IMPOSTO DE RENDA		138,77
VALOR BRUTO	3.962,01	
VALOR LÍQUIDO	3.420,42	

TABELA DE PERDAS SALARIAIS SEM AS AULAS SUPLEMENTARES

06	109,74
12	219,48
18	329,22
24	438,96
30	548,70
36	658,44
42	768,18
48	877,92
54	987,66
60	1.097,40
66	1.207,14
72	1.316,88
78	1.426,62
84	1.536,36
90	1.646,10
96	1.755,84
102	1.865,58
108	1.975,32
114	2.085,06
120	2.198,80
126	2.304,54
132	2.414,28
138	2.524,02
144	2.633,76
150	2.743,50
156	2.853,24

Valores já incluídos com as gratificações de escolaridade e magistério. Sem as deduções do IGEPREV e demais descontos