



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

ANA PAULA DA SILVA CARNEIRO

**OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

BELÉM PARÁ  
2017

ANA PAULA DA SILVA CARNEIRO

**OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez

BELÉM PA  
2017

ANA PAULA DA SILVA CARNEIRO

**OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez

BELÉM PA  
2017

ANA PAULA DA SILVA CARNEIRO

**OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Belém, 04 de Maio de 2017.

Professora e orientadora Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Dra. (Presidente)  
Universidade Federal do Pará

Profa. Rosana Maria Gemaque Rolim, Dra. (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará

Prof. Marcos Edgar Bassi, Dr. (Membro externo)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Vera Lúcia Jacob Chaves, Dra. (Suplente interno)  
Universidade Federal do Pará

Profa. Magna França, Dra. (Suplente externo)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*Aos meus pais,*

*“Pai e Mãe, tudo o que eu sei de bom  
Devo a vocês,  
Então, quero falar agora,  
Abrir meu coração,  
Mostrar minha gratidão (...)  
Por esse Amor tão raro, Infinito, sem igual.  
A cada passo do meu caminho  
Nunca me sinto só” [...]*

*Trecho da música Pai e Mãe – Ana Person*

*“Eu sou brasileiro  
Brasileiro da Amazônia  
Brasileiro sonhador  
Sou Norte com muito amor  
Brasileiro, batuqueiro  
Marabaixo, Macapá  
(...)  
Sou Rio branco, Porto velho, Boa vista  
Pororoca Carimbó, Marajoara  
Sou Nortista [...]*  
*La Amazon – Lucinha Bastos*

Aos professores do Norte do Brasil comprometidos com a educação pública de qualidade e aguerridos em busca da valorização da profissão de professor.

## AGRADECIMENTOS

A finalização de um trabalho dessa natureza não seria possível sem o apoio de grandes pessoas que me estenderam a mão e me motivaram a continuar, mesmo com todos os obstáculos inerentes dessa empreitada. É com imensa satisfação que registro meu apreço a todos que contribuíram com a construção dessa dissertação durante estes dois anos de curso, especialmente:

A Deus, Ser supremo e minha força espiritual para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais Raimundo Carneiro e Nadir Carneiro, pelo amor incondicional, pelos valores ensinados, pelo apoio que sempre me ofereceram em todas as decisões da minha vida. Nós, juntos, vencemos. Graças à vocês hoje sou melhor que ontem.

À minha irmã Juliana Carneiro, por toda a vida de cumplicidade, de bondade, paciência e de amor. Que mesmo distante fisicamente, tão atribulada, não hesitou em me ajudar nos momentos em que mais precisei.

Ao meu companheiro de vida Rodrigo Amadeu Gondim, pelos anos em que tem me acompanhado, por ter me incentivado na decisão de cursar uma pós graduação stricto sensu e comemorado cada passo da construção deste trabalho. Seu amor e compreensão com meus momentos de angústias e de isolamento foram fundamentais para que eu pudesse ter tranquilidade para seguir em frente.

A todos os servidores da EMEIEF Ogilvanise Moreira de Moura, em especial, à Profa. Marlete Pinho, por ser um exemplo de gestora e, sobretudo, de ser humano. Por ter flexibilizado a minha jornada de trabalho e ter compreendido a imensidade de desafios da pós-graduação. Sem dúvidas, com seu apoio e palavras amigas tudo se tornou mais leve.

À Profa. Dra. Dalva Valente, por conduzir com maestria a orientação deste trabalho, por ter acreditado e confiado em mim e mesmo quando o cansaço da sua jornada de trabalho era grande, não mediu esforços para que eu pudesse fazer sempre o melhor. Sua força e dedicação à profissão, mesmo diante das adversidades, é admirável. Obrigada por toda a tranquilidade do convívio e pelas oportunidades de crescimento profissional e pessoal desde a graduação até hoje.

Aos Professores da banca, à Profa. Dra. Rosana Gemaque, pelo olhar sensível ao meu objeto de estudo na qualificação, suas reflexões foram fundamentais para o aperfeiçoamento deste trabalho. Agradeço também pela oportunidade de ter contato com as pesquisas desenvolvidas no GEFIN/UFGA, experiência ímpar de conhecimento. Do mesmo modo, agradeço ao Prof. Dr. Marcos Bassi, por ter compartilhado conosco a sua rica experiência sobre o assunto, pelo parecer cuidadoso e detalhado de contribuições para a nossa discussão.

Aos amigos do PPGED/UFGA que conquistei nessa caminhada, pelo compartilhamento de tantos sentimentos juntos. Vocês foram fundamentais: Fernanda Maryelle, Dayse Henriques, Denielson Moura, Afonso Rodrigues, Adrielly Cordeiro, Mateus Ferreira, Heryka Nogueira, Marilene Feijão, Nilene Soares, Walber Pinheiro e tantos outros.

À amiga Fernanda Maryelle Pereira, pela amizade para além da academia. Obrigada pela disponibilidade e apoio de sempre.

Aos amigos do GEFIN, Denielson, Charles, Hélio, Gabi, Cláudia e na reta final, Felipe. Pelas conversas, viagens e parcerias nas produções acadêmicas.

Aos professores do PPGED/UFGA com quem tanto aprendi neste mestrado, Vera Jacob, Rosana Gemaque, Dalva Valente, Ney Cristina, Gilmar Pereira, Benedito Ferreira, Olgaíses Maués, Fabíola Kato e Sônia Regina. De vocês sempre lembrarei.

A CAPES, pela concessão de bolsa de estudos, o que me oportunizou condições materiais para a realização desse curso.

A SEMEC/BELÉM, pela concessão de licença curso integral nos últimos 12 meses.

*“Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.  
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.  
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força”*

*Antônio Gramsci*

## RESUMO

A presente dissertação trata da configuração e dos critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica da rede estadual de educação do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, considerando a condição peculiar desses estados, originariamente Territórios Federais. Por meio de estudo documental analisaram-se os critérios de movimentação na carreira com o intuito de identificar possíveis indícios de atratividade e incentivos à permanência na carreira da educação básica. O estudo partiu dos seguintes questionamentos: Como tem se configurado historicamente a estrutura da carreira na rede estadual de educação nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima? Quais os critérios de movimentação na carreira de professores definidos nos Planos das Redes Estaduais de Educação desses estados? Tais critérios propiciam atratividade e incentivos à permanência na carreira? Quando na condição de Territórios Federais, o plano de carreira de professores da educação básica nesses lugares era unificado e apresentava como principal critério para movimentação na carreira o tempo de serviço, enquanto que a titulação era considerada como critério secundário, o que correspondia à carreira do tipo tradicional. Quando os Territórios Federais assumiram a posição de estados da federação, a carreira de professores também se modificou, assumindo indícios de uma carreira do tipo profissional, em consonância com as mudanças no ordenamento jurídico brasileiro. A crise capitalista e a redefinição do papel do Estado a partir do final do século passado implicaram em novas premissas para a gestão do serviço público tais como a avaliação de desempenho, a meritocracia e a responsabilização. A configuração dos planos de carreira desses estados passam a assimilar tais premissas. A avaliação de desempenho passa a assumir centralidade em detrimento do tempo de serviço como critério para a movimentação na carreira do magistério público nos estados pesquisados. Embora os critérios de movimentação na carreira estejam em consonância com as diretrizes nacionais, em poucos estados eles são efetivados, o que não contribui para a atratividade e permanência na carreira. No entanto, há um processo de luta permanente dos professores em suas organizações pela implantação/efetivação dos Planos de Carreira nos estados pesquisados, sinalizando que ainda há muito o que avançar rumo à valorização do professor.

Palavras-chave: Critérios de movimentação. Carreira do Magistério Público. Planos de Carreira. Educação Básica.

## ABSTRACT

The present dissertation deals with the configuration and criteria for the career movement of teachers of basic education in the state education network of Acre, Amapá, Rondônia and Roraima, considering the peculiar condition of these States, originally Federal Territories. Through documentary study the criteria of career movement were analyzed in order to identify possible signs of attractiveness and incentives to remain in the career of basic education. The study started with the following questions: How has the career structure in the state education network been configured in the states of Acre, Amapá, Rondônia and Roraima? What are the criteria for moving teachers' careers defined in the State Education Networks Plans of these states? Do these criteria provide attractiveness and incentives to stay in the career? When, in the Federal Territories, the career plan of basic education teachers in these places was unified and presented as the main criterion for career movement the length of service, while the qualification was considered as a secondary criterion, which corresponded to the career of the Traditional type. When the Federal Territories assumed the position of states of the federation, the career of teachers also changed, assuming signs of a professional career, in line with changes in the Brazilian legal system. The capitalist crisis and the redefinition of the state's role since the end of the last century have led to new premises for the management of the public service such as performance evaluation, meritocracy and accountability. The configuration of the career paths of these states begin to assimilate such premises. The performance evaluation takes center stage to the detriment of the time of service as a criterion for the movement in the career of the teaching profession in the states surveyed. Although the criteria for career mobility are in line with national guidelines, in a few states they are effective, which does not contribute to attractiveness and career permanence. However, there is a process of permanent struggle of the teachers in their organizations for the implementation / effectiveness of the Career Plans in the researched states, signaling that there is still much that advances towards the appreciation of the teacher.

Keywords: Movement criteria. Public Teachers' Career. Career Plans. Basic education.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 01:</b>	Produções sobre carreira do magistério nas bases de dados ANPEd, ANPAE, EDUCAÇÃO EM FOCO (UFMG), CAPES e PPGED	24
<b>TABELA 02:</b>	Nº de publicações sobre Carreira de professores, por temática e base de dados, 2011-2015	25
<b>TABELA 03:</b>	Regiões Brasileiras: nº de Estados, Municípios e Área	100
<b>TABELA 04:</b>	Regiões Brasileiras: População e Densidade Demográfica	101
<b>TABELA 05:</b>	Estados da Região Norte: Área/km <sup>2</sup> , População, nº de Municípios e Densidade Demográfica	102
<b>TABELA 06:</b>	Acre: População/habitantes, 1996-2015	105
<b>TABELA 07:</b>	Acre: PIB e PIB per capita, 1996-2014	106
<b>TABELA 08:</b>	Acre: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010	107
<b>TABELA 09:</b>	Acre: Número de matrículas da Rede Estadual do Acre, por etapa de ensino, 1996-2015	108
<b>TABELA 10:</b>	Acre: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996-2015	108
<b>TABELA 11:</b>	Número de professores da Educação Básica do estado do Acre, por nível de formação, 2007-2015	109
<b>TABELA 12:</b>	Amapá: População/habitantes	113
<b>TABELA 13:</b>	Amapá: PIB e PIB per capita, 1996-2014	113
<b>TABELA 14:</b>	Amapá: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010	114
<b>TABELA 15:</b>	Amapá: Número de matrículas da Rede Estadual do Amapá, por etapa de ensino, 1996-2015	115
<b>TABELA 16:</b>	Amapá: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996-2015	115
<b>TABELA 17:</b>	Número de professores da educação básica do estado do Amapá, por Nível de Escolaridade, 2007-2015	116
<b>TABELA 18:</b>	Rondônia: População/habitantes do estado de Rondônia nos anos de 1996, 2000, 2006, 2010 e 2015	118
<b>TABELA 19:</b>	Rondônia: PIB e PIB per capita, 1996-2014	119
<b>TABELA 20:</b>	Rondônia: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010	119
<b>TABELA 21:</b>	Rondônia: Número de matrículas da Rede Estadual de Rondônia, por etapa de ensino, 1996-2015	120
<b>TABELA 22:</b>	Rondônia: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996-2015	121

<b>TABELA 23:</b>	Número de professores da educação básica, do estado de Rondônia por Nível de formação, 2007-2015	122
<b>TABELA 24:</b>	Roraima: População/habitantes, 1996-2015	123
<b>TABELA 25:</b>	Roraima: PIB e PIB per capita, 1996-2014	124
<b>TABELA 26:</b>	Roraima: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010	125
<b>TABELA 27:</b>	Roraima: Número de matrículas da Rede Estadual de Roraima, por etapa de ensino, 1996-2015	125
<b>TABELA 28:</b>	Roraima: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996-2015	126
<b>TABELA 29:</b>	Número de professores da educação básica, do estado de Roraima por Nível de Escolaridade, 2007-2015	127
<b>TABELA 30:</b>	Número de Docentes da Educação Básica nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo-2015	127

### LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01:</b>	Mapa da Região Norte por estados	102
<b>FIGURA 02:</b>	Acre: Profissionais da educação da Rede Estadual em passeata de greve, 2015	140
<b>FIGURA 03:</b>	Amapá: Assembleia de aprovação de projeto de Lei para o retorno da regência de classe, 2015	150
<b>FIGURA 04:</b>	Roraima: Professores da Rede Estadual em manifestação no Centro Cívico, 2015	163

### LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01:</b>	Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Territórios Federais: Planos de Carreira do Magistério público e leis correlatas	34
<b>QUADRO 02:</b>	Causas do baixo grau de atratividade da profissão docente	71
<b>QUADRO 03:</b>	Características em comum nas carreiras de professores da educação básica na América Latina	80
<b>QUADRO 04:</b>	Territórios Federais: Estrutura da Carreira do Magistério Público da Ed. Básica	130
<b>QUADRO 05:</b>	Acre: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual	134
<b>QUADRO 06:</b>	Amapá: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual	144

<b>QUADRO 07:</b>	Rondônia: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual	152
<b>QUADRO 08:</b>	Roraima: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual	158
<b>QUADRO 09:</b>	Promoção/Progressão por Titulação na carreira do magistério nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima	165
<b>QUADRO 10</b>	Adicional por Formação contidos nos planos de carreira dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima	165

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Acre
<b>ADI</b>	Ação Direta de Inconstitucionalidade
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração Educacional
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>AP</b>	Amapá
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior
<b>CE</b>	Comunidade Europeia
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CGPEB</b>	Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remunerações dos Servidores da Educação Básica
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEFIN</b>	Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICED</b>	Instituto de Ciências da Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<b>MARE</b>	Ministério da Administração e Reforma do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NUPE</b>	Núcleo de Políticas Educacionais
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PA</b>	Pará
<b>PARD</b>	Programa de Apoio ao Recém Doutor
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores
<b>PCCR</b>	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
<b>PCCREB</b>	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Educação Básica
<b>PCCS</b>	Plano de Cargos, Carreira e Salário
<b>PDRAE</b>	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PREAL</b>	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
<b>PSPN</b>	Piso Salarial Profissional Nacional
<b>RJU</b>	Regime Jurídico Único
<b>RO</b>	Rondônia
<b>RR</b>	Roraima
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SECAD</b>	Sistema de Educação Continuada
<b>SEDUC</b>	Secretaria do Estado de Educação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFMG</b>	Universidade de Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
A Origem do Estudo.....	18
Problematização.....	22
Referencial Teórico-Metodológico.....	28
Estrutura da Dissertação.....	35
<b>CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS DE CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO.....</b>	<b>37</b>
1.1 A Crise Mundial Capitalista de 1970 e seus rebatimentos na carreira de professores.....	37
1.2 A Reforma do Estado de 1990 e suas implicações nas políticas educacionais e de carreira de professores.....	45
1.3 A política de carreira do professor da educação básica no contexto do federalismo brasileiro.....	50
<b>CAPÍTULO II - A CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA .....</b>	<b>62</b>
2.1 A especificidade do trabalho do professor e a singularidade de sua carreira.....	62
2.2 O trabalho do professor: questões sobre a atratividade (ou não) da carreira.....	70
2.3 Incursões teóricas sobre a carreira de professores da educação básica.....	75
2.4 Os critérios de movimentação na carreira do magistério público.....	84
2.4.1 O tempo de serviço.....	85
2.4.2 A titulação ou formação inicial.....	88
2.4.3 A formação continuada.....	89
2.4.4 A avaliação de desempenho/merecimento.....	91
<b>CAPÍTULO III - A ESTRUTURA E OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO ACRE, AMAPÁ, RONDÔNIA E RORAIMA.....</b>	<b>100</b>
3.1 A Região Norte Brasileira.....	100
3.2 Aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima.....	103
3.2.1 Acre .....	103
3.2.2 Amapá .....	111
3.2.3 Rondônia .....	117
3.2.4 Roraima .....	123
3.3 A carreira dos professores da educação básica nos Territórios Federais da Região Norte do Brasil: estrutura e critérios de movimentação na carreira.....	129

3.4 A estrutura e os critérios de movimentação na carreira nos PCCR's das redes estaduais de ensino nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima.....	132
3.4.1 Acre.....	132
3.4.2 Amapá.....	143
3.4.3 Rondônia.....	151
3.4.4 Roraima.....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

### A Origem do Estudo

O interesse pelo estudo sobre a carreira de professores da educação básica em minha trajetória acadêmica não é recente, pois se remete ao trabalho de pesquisa que desenvolvo desde os anos finais da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A motivação em pesquisar sobre a carreira do magistério como um dos elementos para a valorização da profissão foi proveniente do envolvimento como bolsista de iniciação científica no ano de 2012, quando fui vinculada ao Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN)<sup>1</sup>, do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, na pesquisa intitulada: “A Política de Financiamento da Educação Básica no Município de Barcarena: Implicações para a democratização educacional por meio da valorização dos profissionais do magistério”<sup>2</sup>.

A partir da execução do relatório final do Plano de Trabalho, intitulado “A Carreira do professor da educação básica na legislação federal, estadual e do Município de Barcarena de 1996 a 2011”, obtive o primeiro contato com a temática. Posteriormente, em razão desse envolvimento originou-se o meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “A Valorização do Magistério no Município de Barcarena: A Carreira e a Remuneração docente de 1996 a 2011 em destaque”, apresentado no final de 2012.

É importante frisar que, dentre as diversas possibilidades de estudo que vivenciei na condição de bolsista de iniciação científica, uma delas foi o contato com a pesquisa nacional “Remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”<sup>3</sup>. A gama de oportunidades de estudos que poderiam ser

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (UFPA), sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Gemaque Rolim e Vice coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Apoio ao Recém-Doutor (PARD) da UFPA, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

<sup>3</sup> A pesquisa integrou o Programa Observatório da Educação da CAPES, sendo realizada com financiamento da CAPES/INEP/SECAD, junto ao Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo como coordenador nacional o Prof. Marcos

desenvolvidos a partir da abordagem da pesquisa nacional fomentou ainda mais o interesse sobre os diversos eixos de análises que a pesquisa propunha a desenvolver.

Após a graduação, no ano de 2013, ingressei como Técnica Pedagógica, na Rede Municipal de Educação de Belém. Em contato direto com a realidade vivenciada pelo magistério público, os laços teóricos construídos na Universidade se entrelaçaram à minha prática na escola pública. Em razão disso, as inquietações obtidas em minha formação acadêmica continuaram a se fazer presentes na prática profissional, o que me motivou a retomar os estudos, a fim de compreender de forma mais aprofundada as atuais políticas de carreira de professores da educação básica.

Assim, no intuito de dar continuidade à pesquisa sobre carreira de professores, no ano de 2015 participei do processo seletivo para o curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA, no qual fui aprovada. A partir daí, surgiu a possibilidade de concretizar os estudos almejados, o que para mim foi motivo de satisfação, por considerar essa discussão de suma importância para os integrantes do magistério público, pois elucida e motiva a luta por uma carreira que dignifique a profissão de professor na educação básica.

A escolha do objeto de pesquisa possui relação com minha inserção na Pesquisa Nacional anteriormente citada, que nesse momento se encontra em sua segunda fase de execução (2013-2017)<sup>4</sup>. Nesse sentido, elegemos o eixo “critérios para a movimentação na carreira”, existente nos diversos planos de carreira dos estados brasileiros, por ter sido um dos eixos que mais revelou

---

Edgar Bassi (UFSC) e pelas professoras Dr<sup>a</sup> Rosana Maria Gemaque Rolim (UFPA) e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS).

<sup>4</sup> O Projeto de pesquisa intitulado “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e PSPN” objetiva investigar impactos do FUNDEB e do PSPN na estrutura de remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica em 12 estados brasileiros e suas capitais (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí, Rio Grande Norte, Pará e Roraima), no período de 2006 a 2013. O projeto dará continuidade aos primeiros resultados obtidos por meio da Pesquisa “Remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” entre 1996 e 2010, financiada pelo Edital nº. 001/2008 da CAPES/INEP/SECAD junto ao Observatório da Educação e realizada entre 2008 e 2012.

diversidades entre os estados analisados no relatório da FT<sup>5</sup> sobre Carreira<sup>6</sup> da pesquisa nacional, e também, por considerarmos fundamental a discussão sobre o tempo de serviço, a formação inicial e continuada, a titulação e a avaliação do desempenho como critérios de evolução na carreira construídos historicamente e de que forma estes podem ensejar a valorização (ou não) da carreira dos professores. Nesse sentido, o estudo sobre os critérios de movimentação na carreira a partir dos planos de carreira irá possibilitar identificar como essa questão tem se materializado na legislação dos estados eleitos.

Para a seleção dos estados investigados, em vez de abordar os doze estados sobre os quais a pesquisa nacional se detém, optamos por delimitar alguns dos estados da região Norte que mais recentemente foram elevados à categoria de estado, os ex-Territórios Federais<sup>7</sup>: Acre (1962), Amapá (1988), Rondônia (1981) e Roraima (1988), em razão de que estes foram regidos por uma carreira única para o magistério da educação básica sob a administração da União quando na condição de Territórios Federais.

É importante ressaltar que os ex-Territórios Federais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima foram elevados a estados após a década de 1980<sup>8</sup>, sob a justificativa governamental de que este tipo de administração centralizadora era incompatível com o período de redemocratização brasileira vivenciado a partir da década de 1980 (PORTO, 2002). Considera-se ainda que a criação de tais

---

<sup>5</sup> O relatório da FT contou com os seguintes eixos: Forma de ingresso na carreira e formação mínima exigida, Jornada de Trabalho e sua composição Estrutura da Carreira, Movimentação na Carreira e seus respectivos critérios, Amplitude da Carreira, Incentivos para a formação inicial e continuada, Composição da Remuneração: vencimento, vantagens fixas e vantagens temporárias, Dispersão salarial, Situação dos Temporários ou contratação de precários, Relação com os sindicatos.

<sup>6</sup> Tendo em vista a complexidade de análise da carreira, considerou-se, para efeito de recorte do objeto desta dissertação, dois dos dez eixos de análise selecionados na força tarefa sobre planos de cargos, carreira e remuneração docente, que deu origem ao relatório final: “Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas”.

<sup>7</sup> O processo de evolução política dos Territórios Federais no Brasil se deu a partir de três etapas, são elas: centralização, descentralização e *estadualização*. A diferença fundamental entre estas “baseia-se na gradação de responsabilidade que o Governo Central exerceu no interior e nas diretrizes das organizações espacial, econômica, política, social e administrativa dos Territórios” (PORTO, 2002, p.02).

<sup>8</sup> Exceto o Acre, que foi o primeiro Território Federal elevado à estado, no ano de 1963 por meio da Lei nº 4.070, de 15 de Junho de 1962. Os demais Territórios Federais foram elevados à estados da federação por meio das seguintes Leis: Amapá: Constituição Federal do Brasil de 1988; Rondônia: Lei Complementar nº 41, de 22 de Dezembro de 1981 e Roraima: Constituição Federal do Brasil de 1988.

estados foi um dos “mecanismos adotados pelo Governo Central brasileiro para estimular a ocupação de áreas de reduzida densidade demográfica, administrar sua potencialidade natural e garantir o domínio da região fronteira nacional” (PORTO, 1999, p.01). A partir dessa nova condição, os estados passaram a ter autonomia para criar sistema próprio de ensino e legislar em diversas matérias, dentre elas a educação, assim como, mais especificamente, a elaboração de legislação própria para a Carreira e a Remuneração dos professores da educação básica.

O estudo se propõe em contribuir com as análises de carreiras de professores da educação básica da Região Norte que não foram abordados na pesquisa nacional<sup>9</sup>, além de fomentar a reflexão sobre os critérios que possibilitam a movimentação na carreira de professores da educação básica. Para tanto, o objetivo central deste estudo é analisar os critérios de movimentação na carreira consolidados nos Estatutos e Planos de Carreira dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima. A relevância desta temática é fundamental, uma vez que a atual situação de professores é resultado de um percurso histórico, e grande parte dos estudiosos sobre a área da educação compreende que a qualidade do ensino está associada à valorização docente, a qual tem como um de seus principais pilares a carreira e a remuneração digna (MONLEVADE, 2000; GATTI e BARRETO, 2009).

Leher (2010), por sua vez, também aponta como parte do conceito de valorização docente a dimensão de caráter subjetivo, que se refere ao reconhecimento social, à auto realização e à dignidade profissional, associadas ao sentimento de satisfação pessoal e ao prestígio social conquistado com a profissão. Logo, as pesquisas que se detêm na atual situação do professor da educação básica ganham importância singular, na medida em que permitem avaliar como as políticas atuais têm abordado a questão da valorização docente e de que maneira elas podem ser aperfeiçoadas. Dessa maneira, o estudo sobre os critérios que possibilitam a progressão dos professores da educação básica na carreira será fundamental para essa reflexão.

---

<sup>9</sup> O estado de Roraima fez parte apenas da primeira fase da pesquisa nacional financiada pela CAPES de 2007 a 2010.

## Problematização

O termo “Carreira” em seu sentido etimológico indica “corrida”, “decurso de uma profissão” e tem suas origens no latim medieval *carraria (via)*, que significa “caminho para carros”<sup>10</sup>. No entanto, essa conceituação passou por diversas modificações ao longo dos tempos, pois “embora o termo carreira venha sendo amplamente utilizado, não significa que tenha sua definição estabelecida de forma clara” (TOLFO, 2002, p. 43).

Para Chanlat (1995, p.68), “a noção de carreira é uma ideia historicamente recente, aparecendo no decorrer do século XIX, assim como suas derivadas: carreirismo e carreirista, surgidas no século XX”. Em outros termos, a ideia de carreira originalmente está associada à sociedade industrial capitalista liberal.

No Brasil, os debates impulsionados no meio acadêmico, nas organizações sindicais, os estudos de pesquisadores da área educacional, além da leitura dos dispositivos legais, apresentam a carreira do professor como um dos elementos que possuem estreita relação com a valorização docente. Freitas (2007) ratifica a relevância dessa discussão nas últimas décadas no país e considera a necessidade de políticas que abarquem essa questão, quando pondera:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e **carreira**, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (p.1024, grifo nosso).

Diante de tal afirmação, torna-se necessário apreender a incidência do termo “valorização docente” e como ele repercute nas discussões sobre carreira de professores. Na perspectiva de Gutierrez (2010), considera-se que a valorização dos profissionais da educação supõe formação inicial e continuada, salário digno, Plano de Carreira e condições adequadas de trabalho.

---

<sup>10</sup> Para mais definições ver José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. II, Lisboa, Horizonte, 1987, p. 84.

Tendo em vista que os critérios de movimentação na carreira incidem efetivamente nas progressões que regulam a vida funcional dos professores, compreendemos que possui estreita relação com a valorização da carreira destes profissionais. Diante da importância dessa discussão, Freitas (2007) considera que:

Falamos, portanto, de uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido *de projeto de vida e futuro*, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola (p.1205, *itálicos* no original).

A valorização dos professores no sentido mais amplo, efetivamente deve contemplar todas as questões referentes à melhoria da qualidade educacional. Logo, conceituar o que vem a ser valorização docente, de fato, não é simples, uma vez que abrange muito mais do que a questão salarial, englobando também a luta por melhores condições de trabalho e tantos outros mecanismos que podem contribuir para que essa valorização ocorra.

Como decorrência disso, vale ressaltar que a discussão sobre o trabalho exercido pelo professor perpassa também pela valorização perante a sociedade. Quanto a esse aspecto, Gatti *et al* (2009, p.238) afirmam “que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos”.

Dessa forma, embora haja diversidade de instrumentos de valorização docente referenciados pelos autores em seus estudos, o ponto de similaridade entre todos é o da necessidade de uma carreira que permita melhorar as condições de vida e de trabalho e, em consequência, possibilite a melhoria da educação no País. Nota-se, assim, o crescimento do número de estudos que versam sobre a carreira dos professores na educação básica e que discutem sobre os quesitos necessários para a valorização desta profissão. A construção do *estado da arte*<sup>11</sup> sobre as produções mais recentes sobre o tema em algumas bases de dados nacionais nos remete a essa conclusão.

---

<sup>11</sup> As pesquisas denominadas “estado da arte” são definidas como de caráter bibliográfico e possuem como propósito mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, no intuito de responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições

As bases de dados que subsidiaram o estudo foram selecionadas por se tratarem das mais bem conceituadas no fomento de pesquisas em educação no país (ANPEd, ANPAE e CAPES). Já a revista *Educação em Foco*, da Universidade Federal de Minas Gerais, foi selecionada por apresentar um número significativo de produções sobre Carreira de professores e, por fim, o Banco de dissertações e teses do PPGED/UFGM foi escolhido no intuito de situar a discussão sobre carreira do magistério na Instituição, onde será apresentada posteriormente a dissertação de mestrado.

Na seleção dos trabalhos, optamos pela série histórica que abarcasse o período de 2011 a 2015, na intenção de analisar as produções mais recentes sobre o tema. Para tanto, optamos pela busca por meio de algumas palavras-chave, como: carreira e remuneração do magistério; carreira na educação básica; profissão docente; valorização docente e planos de carreira. O que resultou na identificação das seguintes produções a seguir.

**Tabela 01: Produções sobre carreira do magistério nas bases de dados ANPEd, ANPAE, EDUCAÇÃO EM FOCO (UFGM), CAPES e PPGED**

ANO	BASE DE DADOS					TOTAL
	ANPEd	ANPAE	ED. EM FOCO (UFGM)	CAPES	PPGED	
2011	2	10	1	3	1	17
2012	2	07	10	5	-	24
2013	1	06	-	-	1	08
2014	-	05	-	-	1	06
2015	-	11	-	-	2	13
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>68</b>

Fonte: Base de dados da ANPEd, ANPAE, Revista Educação em Foco da UFGM, CAPES E PPGED, 2011 a 2015/ Elaboração da autora.

A busca realizada resultou no levantamento de 68 produções que discutem a Carreira do magistério, nos anos de 2011 a 2015. O *site* da ANPAE dispõe do maior número de produções sobre a temática, no total 39 produções, distribuídas nos seguintes eventos nacionais da entidade: no ano de 2011: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; em 2012: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e

---

têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

Inovação Pedagógica; em 2012: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação; em 2013: 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; em 2014: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação; em 2015: XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Na revista *Educação em Foco* da UFMG foram identificadas 11 produções. No portal da CAPES foram encontradas 08 produções dentre teses e dissertações que versam sobre o tema, enquanto no banco de teses e dissertações do PPGED/UFPA localizaram-se 05 dissertações e nenhuma produção de tese de doutorado.

A partir do ano de 2012, ressalta-se que o número de produções sobre carreira do magistério cresceu, o que pode ser relacionado ao desenvolvimento da 1ª fase da Pesquisa Nacional intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas de Educação Básica no contexto do FUNDEB e PSPN” anteriormente citada, a qual fomentou a produção de diversos artigos, teses e dissertações. Os primeiros resultados foram publicados na revista *Educação em Foco* (UFMG), com o total de 11 produções, concentradas no ano de 2012. Após coletados, os resumos dos artigos e dissertações foram lidos e categorizados nas seguintes temáticas: Carreira e Remuneração; Trabalho Docente; Progressão e Avaliação do desempenho na Carreira; PCCR; Valorização da Carreira e Financiamento da Carreira.

A tabela abaixo demonstra o número de produções por temáticas no período de 2011 a 2015, segundo as bases de dados.

**Tabela 02: Nº de publicações sobre Carreira de professores, por temática e base de dados- 2011 - 2015**

TEMÁTICA	ANPEd	ANPAE	CAPES	PPGED	ED. EM FOCO (UFMG)	TOTAL
CARREIRA E REMUNERAÇÃO	02	11	-	01	03	17
TRABALHO DOCENTE	02	02	01	01	-	06
PROGRESSÃO E AV. DO DESEMPENHO NA CARREIRA	01	02	-	-	-	03
PCCR	-	07	01	02	08	18
VALORIZAÇÃO DOCENTE	-	14	05	01	-	20
FINANCIAMENTO DA CARREIRA	-	03	01	-	-	04
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>39</b>	<b>08</b>	<b>05</b>	<b>11</b>	<b>68</b>

Fonte: Base de dados da ANPEd, ANPAE, Revista Educação em Foco da UFMG, CAPES e PPGED, 2011 a 2015/ Elaboração da autora.

O número de produções sobre carreira do magistério público no total de 68, revela uma preocupação nacional emergente nos últimos anos no país, principalmente com as políticas de valorização docente, temática que obteve 20 produções ao longo da série história. Não obstante, na temática “Progressão e Avaliação do desempenho na Carreira” localizaram-se apenas 3 produções no total das bases de dados. Cabe destacar que foram focalizados os estudos que contemplam especificamente os critérios, regras e regulamentações das progressões na carreira como indicadores que exercem influência na valorização do magistério. Nesse sentido, destacam-se aqui os trabalhos que abordaram essas discussões.

No artigo localizado na base de dados da ANPAE, do ano de 2012, de autoria de Iris Bezerra da Hora, intitulado “A carreira do magistério da rede municipal de Natal/RN: a avaliação de desempenho – progressão e promoção”, a autora realiza uma análise bibliográfica e documental no intuito de apresentar a valorização do magistério público na rede municipal de Natal e focaliza com base nos critérios que incidem na evolução da carreira, ou a progressão e a promoção. A discussão é voltada às diretrizes políticas voltadas para valorização dos profissionais do magistério e como estas se materializam nas políticas no âmbito local para a carreira do magistério no município de Natal/RN, à luz da Lei nº. 058/2004 – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público de Natal e do Decreto municipal Nº 8.244/2007, que trata sobre os critérios de progressão na carreira do magistério público e, sobretudo, da avaliação de desempenho.

Os resultados evidenciados no estudo revelam que a implementação da formação continuada se constitui de suma relevância para o magistério público municipal de Natal, sendo considerado o principal quesito para a promoção e progressão da carreira dos docentes.

O estudo intitulado: “A carreira docente na rede estadual do RN: o PCCR – progressão e promoção”, na autoria de Nathália Potiguara de Moraes Lima, foi localizado no ano de 2012 no site da ANPAE. A autora inicia a discussão a partir das determinações legais da carreira docente, sobretudo das disposições previstas no Plano Nacional de Educação – PNE. Em seguida, a análise foi direcionada ao PCCR da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, a Lei Complementar nº 322/06, com enfoque na progressão e

promoção na carreira. Os resultados obtidos apontam que a avaliação do desempenho na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte representa um componente fundamental para a progressão da carreira do magistério, entretanto, pouco se garantiu em matéria de efetivação desse mecanismo como garantia de evolução dos professores na carreira, dada a falta de estrutura da Comissão destinada para este fim, que não efetivou sua participação no processo de avaliação do trabalho dos professores.

No artigo “Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração de Minas Gerais”, da autora Maria Helena Augusto– UFMG, publicado em 2013 na Anped, utilizou-se de estudos da legislação educacional e trabalho de campo, o que permitiu conhecer a ação dos professores em seu local de trabalho. Utilizou-se de observação, entrevistas e grupos focais, como recursos de investigação. Os resultados desse estudo apontam que houve modificação na composição da remuneração a partir da criação do subsídio, o que implicou para a unificação do vencimento e das gratificações e benefícios. Estes passaram a compor a remuneração única do magistério público mineiro, denominada subsídio.

A partir da análise dos estudos evidenciados, constatou-se que, dentre as produções que versam sobre a progressão e/ou avaliação do desempenho na Carreira, não foi publicada nenhuma dissertação ou tese sobre essa temática no período. Também não foram localizados estudos específicos sobre os critérios de movimentação na carreira da educação básica da rede estadual nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima.

As dissertações publicadas no PPGED/UFGA sinalizaram a questão da carreira do magistério no Estado do Pará e seus municípios, o que revelou particularidades da região quanto ao direcionamento das políticas de carreira e as repercussões na valorização docente (ou não) no âmbito das orientações legais nacionais. No entanto, nesta base de dados também não obtivemos estudos que abordassem especificamente os critérios de movimentação na carreira referentes aos estados selecionados nesta dissertação.

Os textos analisados contribuíram de maneira significativa para a construção deste trabalho dissertativo, na medida em que trazem importantes referências sobre a situação da carreira do magistério e sobre demais eixos de análise que precisam ser mais aprofundados, como no caso de estudos que

tratam dos critérios de movimentação da carreira, dado o pouco destaque deste eixo em específico nas dissertações e teses analisadas.

Neste contexto, a pesquisa se deterá em responder às seguintes questões norteadoras: Como se configura a estrutura da carreira na rede estadual de ensino nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima? Quais os critérios definidos para movimentação na carreira de professores nos planos de carreira de professores das redes estaduais de ensino desses estados? Diante dessas questões, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os critérios de movimentação na carreira de professores das redes estaduais de ensino dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, nos planos de carreira do magistério público. A partir do objetivo maior foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a política de carreira de professores da educação básica no contexto de redefinição do papel do Estado brasileiro;
- Analisar as concepções de carreira construídas historicamente e suas influências na atual carreira do magistério público;
- Identificar e analisar os critérios de movimentação na carreira dos professores da educação básica nos estados Acre, Amapá, Rondônia e Roraima definidos nos Estatutos e Planos de Carreira das Redes Estaduais de Ensino;
- Analisar os critérios de movimentação na carreira dos professores adotados nos Estatutos e Planos de Carreira dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima à luz das concepções de carreira e dos critérios de movimentação na carreira historicamente construídos.

### **Referencial Teórico- Metodológico**

Na intenção de atingir os objetivos propostos na problemática apresentada, optamos por um referencial teórico-metodológico que pudesse abarcar a dinamicidade do objeto a ser estudado. Para isso, sustentamo-nos no pressuposto de que “os fenômenos estão em permanente transformação, sendo determinados pela sua “historicidade”. Para serem compreendidos, é

necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação” (GAMBOA, 2012, p.127).

Logo, a carreira enquanto um fenômeno encontra-se no bojo de constantes modificações determinadas pelo movimento histórico, que ao ser analisado demonstra o movimento do fenômeno relacionado com as mudanças no contexto social, econômico, político que influenciam na realidade posta, uma vez que neste tipo de análise “as fases mais desenvolvidas são a chave para compreender as menos desenvolvidas e vice-versa” (Idem, p.127).

Nessa perspectiva, a presente dissertação possui o intuito de realizar uma aproximação teórica com o Materialismo Histórico Dialético. Karl Marx, em sua época, utilizou-se do método dialético<sup>12</sup> para explicar a realidade em que vivia, sem dissociar sua análise do tempo histórico e das contradições que circundavam o seu objeto, a sociedade burguesa (NETTO, 2011). Em outras palavras, Netto (2011, p.22) interpreta a teoria de Marx da seguinte forma:

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Entende-se que esse método de análise busca compreender o ser humano como um ser histórico e, portanto, social (KOSIK, 1976), a partir das suas relações em sociedade e a partir das condições materiais que lhe são dispostas. Nesta mesma direção, Triviños (1986, p.72) apresenta a concepção de que

[o] pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer.

Dessa maneira, entender os critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima com base nessa orientação teórico-metodológica nos possibilitará

---

<sup>12</sup> “Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 1983, p.16).

uma análise do objeto, tendo como base as categorias das quais o Materialismo histórico dialético se apropria, na intenção de que o objeto seja olhado em sua totalidade, considerando as suas contradições e mediações.

Frigotto (1991, p.73) ratifica esse entendimento acerca da abordagem materialista e histórica. De acordo com o autor, a pesquisa “tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação (...) não são apriorísticas, mas construídas historicamente”.

A *totalidade* se justifica pelas influências externas ao objeto que não podem ser desconsideradas na análise. Nesse sentido, a carreira do magistério público nos estados está inserida em um contexto de influências políticas internacionais que repercutem na organização da política no âmbito nacional e local, às quais o objeto de estudo se relaciona, uma vez que compreendemos a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44).

Nessa perspectiva, Gamboa (2012, p.128) ratifica a importância de se estudar o fenômeno da educação “em suas relações com o econômico, o social, o cultural”, pois, segundo o autor, é abrangendo a dinâmica da sociedade onde os processos educativos acontecem que a compreensão da educação adquire sentido. Para tanto, a análise dos critérios de movimentação na carreira do magistério público nos estados selecionados precederá da compreensão do contexto de Crise do Capital de 1970 e suas influências no contexto de Reforma do Estado Brasileiro de 1990, na perspectiva de apreender as mudanças neste período que poderão ter repercutido na disposição da carreira do magistério.

Sendo assim, a *contradição* tem relevância nesse processo, uma vez que os objetos, assim como os fenômenos, são passíveis de aspectos contraditórios “que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si” (GIL, 1991, p.13). Essa luta de opostos é que impulsiona o desenvolvimento da realidade, logo, a categoria contradição se constitui como a “origem do movimento e do desenvolvimento” (TRIVIÑOS, 1989, p. 55).

Essa categoria, portanto, será fundamental para nos auxiliar na compreensão dos critérios de movimentação da atual carreira do magistério nos estados, tal como estabelecer, em contrapartida, subsídios para outros critérios que de fato estejam em consonância com os anseios da categoria de professores em prol da valorização da sua carreira. Elementos como a luta pela implantação e cumprimento dos planos de carreira nos estados, as propostas dos sindicatos de professores e a posição adotada por cada governo nos possibilitarão a visão contraditória desse processo.

A categoria *mediação*, por sua vez, será utilizada na intenção de analisar o objeto de forma não isolada, mas em uma relação dialética com as materialidades do mundo. Martins (2015) ao analisar essa categoria a partir de Marx, considera o particular como “a expressão lógica da categoria mediação “entre o específico (singular) e o geral (universal)” (p.12). Lukács (1970) por sua vez, compreende a mediação como “o movimento dialético da realidade, tal como se reflete no pensamento humano, é assim um incontável impulso do singular para o universal e deste, novamente para aquele” (p.101).

Em outras palavras, se por um lado a totalidade nos apresenta a concepção de que o objeto não está isolado de um conjunto de fatos históricos, sociais e políticos, a mediação, por sua vez, nos auxiliará a compreender como esses fatos estão interligados, pois “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 142). A mediação, portanto, será utilizada para apresentar como a carreira do magistério se estrutura e vem sofrendo modificações historicamente, especialmente a partir das mudanças de paradigma ocorridas no contexto de reestruturação produtiva, que sinalizou a passagem do modelo burocrático para o gerencial, a fim de compreender, dentro desse bojo, quais as influências exercidas nos critérios de movimentação na carreira da educação básica atualmente dispostos nos planos. Nessa perspectiva, torna-se central considerar o papel desempenhado pelo Estado e suas influências sobre o objeto de estudo.

O Estado possui estreita relação com a dinâmica dos processos históricos, uma vez que “o Estado não é abstrato, nem deslocado da realidade e da história, assim como não assume a mesma forma em todas as sociedades” (PEREIRA, 2008, p.114). Isto é, “determinada sociedade expressa

em determinado Estado e em um determinado governo suas necessidades individuais e grupais” (VIEIRA, 2001, p.14), ou seja, em última instância, o Estado se configura como “uma arena de lutas contendo contradições de classe e atravessada pelo movimento da sociedade” (POULANTZAS, 1980, p.17). No entanto, a posição política do Estado não é neutra, pois, embora apresente dupla função, “tanto técnico – administrativo como também é dominação política (...) esta última é determinante da primeira função” (HARNECKER, 1983, p.117), visto que “não existem tarefas técnico administrativas com caráter neutro” (HARNECKER, 1983, p.117).

Em uma visão ampliada do Estado, é importante explicitar o papel que a sociedade civil empenha nessa “arena de disputa” (GRAMSCI, 1999, p.137), pois, para o autor, “por Estado deve-se entender não somente o aparelho governamental, mas também o aparelho privado de hegemonia, ou sociedade civil”. Nesse sentido, Gramsci compreende que para que se obtenham conquistas duradouras nas sociedades é necessária a conquista da hegemonia no plano das ideias, e atribui ao envolvimento da sociedade a possibilidade de que isso se concretize. Logo, o consenso na sociedade civil é fundamental para transformar a ordem vigente, pois a concepção de “arena” representa um campo de disputa e dissonâncias que, de um lado, reforça o exercício da hegemonia e, por outro lado, enfraquece os consensos consolidados (GRAMSCI, 1999).

Dessa forma, compreende-se que a política de carreira dos professores da educação básica é composta de particularidades oriundas de disputas, que podem representar tanto os auspícios do capitalismo, como também podem revelar conquistas do movimento dos professores por uma carreira que dignifique o seu trabalho, mediação esta legitimada por meio da ação do Estado.

### **Procedimentos Metodológicos**

Quanto aos aspectos metodológicos, em primeiro lugar, realizou-se uma revisão da literatura a partir de um *estado da arte*. Para tanto, foram consultadas teses, dissertações e artigos de pesquisadores sobre o tema, nas bases de dados consideradas de maior relevância em pesquisas em educação

no Brasil (CAPES, ANPEd, ANPAE e revista *Educação em Foco* - UFMG), na intenção de conhecer o que já foi produzido sobre o tema.

Nesta pesquisa, optamos pelo estudo documental. No estudo de cunho documental pode-se usar como fonte “documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, como por exemplo, jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p.122-123). É importante frisar que, nestes casos, os documentos ainda não tiveram nenhum tipo de tratamento analítico e, por essa razão, são ainda matérias-primas, a partir das quais o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Esse tipo de estudo é relevante diante das constantes modificações da sociedade, na intenção de apreender informações para além da observação do contexto, pois:

Para captar os processos, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc. (GIL, 1991, p.153).

A propósito, o estudo se pautará na análise dos critérios de movimentação na carreira a partir dos Estatutos e Planos de Carreira, por entendermos que “[o]s planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais” (GATTI, 2012, p.90).

No caso desta pesquisa, foram coletados os documentos e informações relativas à carreira de professores dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, além das legislações em âmbito nacional que norteiam a carreira do magistério público da educação básica. Trata-se, portanto, dos Estatutos, Planos de Carreira da Rede Estadual de ensino e documentos correlatos.

Para a análise da carreira nas redes estaduais foram utilizados os seguintes documentos: Regime Jurídico Único; Estatutos; Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério público (PCCR), além de outros instrumentos normativos infraconstitucionais dos quatro estados da Região Norte, conforme demonstra o quadro a seguir.

**Quadro 01: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Territórios Federais: Planos de Carreira do Magistério público e leis correlatas**

<b>ESTADO/ T.F</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>ACRE</b>	1. Lei Complementar nº 5, de 16 de Dezembro de 1981.	1. Dispõe sobre a nova redação da Lei nº 529/74 do Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus.
	2. Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999.	2. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências;
	3. Lei Complementar nº 274 e de 09 de janeiro de 2013.	3. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual.
<b>AMAPÁ</b>	1. Lei nº. 0066, de 03 de Maio de 1993.	1. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado, das Autarquias e Fundações Públicas Estaduais.
	2. Lei nº. 0949, de 23 de Dezembro de 2005.	2. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual;
	3. Lei Ordinária nº 1742, de 26 de abril de 2013	3. Incorpora a Gratificação de Regência de Classe ao vencimento básico dos Professores do Quadro Permanente de Pessoal do Estado do Amapá e dá outras providências
<b>RONDÔNIA</b>	1. Lei Complementar Nº 420, 09 de Janeiro de 2008.	1. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências.
	2. Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012.	2. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.
<b>RORAIMA</b>	1. Lei Complementar n.º 053, de 31 de Dezembro de 2001.	1. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado de Roraima e dá outras providências;
	2. Lei nº 609 De 6 De Agosto De 2007.	2. “Dispõe sobre a carreira do Magistério Público do Estado de Roraima e dá outras providências.”.
	3. Lei nº 892, de 25 de Janeiro de 2013.	3. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências.
<b>TERRITÓRIOS FEDERAIS</b>	1. Decreto nº 85.712, de 16 de Fevereiro de 1981.	1. Dispõe sobre a Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais

Fonte: Legislações dos estados do Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Territórios Federais/Elaboração da autora.

A expectativa com a realização deste estudo é colaborar com as reflexões sobre a carreira dos profissionais da educação brasileira, especialmente no que concerne aos critérios de movimentação que regulam a progressão dos professores, uma vez que cada localidade apresenta realidades distintas em seus aspectos econômicos, culturais, políticos e, sobretudo, diversas formas de organização da carreira dos seus professores da educação básica.

### **Estrutura da Dissertação**

A estrutura da Dissertação compreende três capítulos, obedecendo à seguinte sequência. O primeiro capítulo, denominado “As políticas de carreira de professores da educação básica no contexto de redefinição do papel do Estado brasileiro”, teve como objetivo apresentar as mudanças mundiais no cenário político e econômico a partir da crise do capitalismo de 1970 e como este acontecimento influenciou a Reforma do Estado Brasileiro a partir de 1990, o que, por sua vez, redimensionou as políticas públicas de educação e de carreira de professores da educação básica. Essa discussão teórica mostrou que a política de carreira do magistério da educação básica e os atuais critérios de movimentação na carreira dos professores vêm seguindo a lógica das alterações políticas e administrativas oriundas da Reforma do Estado de 1990.

O segundo capítulo, intitulado “A carreira de professores da educação básica: concepções teóricas e os critérios de movimentação na carreira”, teve como objetivo discutir sobre a especificidade do trabalho do professor, questões sobre a atratividade da carreira e as nuances das concepções de carreiras historicamente produzidas. Em seguida, realizou-se um retrospecto da legislação nacional, com ênfase nos critérios de movimentação na carreira dos professores da educação básica, tais como o Tempo de Serviço, a Titulação ou Formação Inicial, a Formação Continuada e a Avaliação do Desempenho, como critérios que têm se mostrado recorrentes no âmbito das diretrizes nacionais para elaboração dos planos de carreira.

No terceiro capítulo, denominado “Os critérios de movimentação na carreira dos professores da educação básica nos estados do Acre, Amapá,

Rondônia e Roraima”, realizou-se um percurso pela historicidade dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima para se compreender como ocorreu a passagem de cada um da condição de Território a estado da Federação. Na sequência, analisou-se o contexto socioeconômico e os dados educacionais, situando as localidades em que se deu a pesquisa. Em seguida, apresentou-se a constituição da carreira dos professores da educação básica quando os estados eram regidos pelo Decreto-Lei federal nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981, na condição de Territórios Federais. Feito esse resgate, na seção posterior abordou-se a atual estrutura da carreira dos professores da educação básica nas redes estaduais. Na última seção, a análise foi direcionada aos critérios de movimentação na carreira contidos nos planos de carreira da rede estadual de ensino dos estados, com a finalidade de analisar os critérios de progressões que são possibilitadas aos professores da educação básica. Por fim, com base na estrutura apresentada e nos critérios de movimentação na carreira localizados nos planos, realizou-se a análise dos critérios de movimentação na carreira em consonância com a discussão teórica.

## CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS DE CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO

*“Os fios invisíveis que fazem da classe operária a propriedade privada da classe capitalista não teriam solidez se não fosse a garantia que o Estado oferece à propriedade e, com isso, a liberdade do capital” (HARNECKER, 1983, p. 124)*

O propósito deste primeiro capítulo é analisar as políticas de carreira dos professores da educação básica no Brasil. Para tanto, não podemos desconsiderar as transformações da sociedade capitalista nas últimas décadas a partir da crise mundial de 1970, por entendermos que este fato histórico implicou em modificações no papel do Estado em relação ao desenvolvimento de políticas públicas e políticas sociais no Brasil, especialmente as educacionais. Busca-se, deste modo, compreender as políticas de carreira de professores da educação básica como parte do processo político, econômico e social mais amplo.

### **1.1 A Crise Mundial Capitalista de 1970 e suas implicações na carreira de professores**

No período final da década de 1970, a economia capitalista enfrentou a sua primeira crise em escala global após a Segunda Guerra Mundial (HARVEY, 2008) e provocou mudanças na conjuntura política dos países centrais e periféricos, trazendo implicações para a formulação das políticas educacionais, em especial para as políticas de carreira do magistério. Trata-se de um período de grande recessão econômica, em que o epicentro do problema foi o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista e do *Welfare State*,<sup>13</sup> “combinando, pela primeira vez, baixas taxas de juros crescimento com altas taxas de inflação” (ANDERSON, 1995, p.02). Para Moraes (2002), o

---

<sup>13</sup> O *Welfare State* foi implantado no final do século XIX em resposta a conflitos sociais em razão do avanço da industrialização e por uma crescente conquista popular de direitos. Trata-se de um “moderno modelo estatal de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal que o antecedeu, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social” (PEREIRA, 2008, p.23).

desencadeamento da crise dos anos de 1970 apresenta como causa os seguintes fatores:

- A falência do regime monetário acordado na famosa conferência de Bretton Woods (1944);
- O esgotamento dos modelos de acumulação de capital do pós-guerra e das instituições políticas que lhe eram afins (em especial a democracia de massas);
- E a inviabilidade das políticas nacionais voltadas para: promover o desenvolvimento econômico; controlar os ciclos de crescimento e recessão; gerir eficientemente as relações inter classes (as políticas de renda e de bem-estar social, em particular) (p.14).

A crise teria sido provocada pelo financiamento de políticas estatais a partir do fundo público e que, segundo Frigotto (2010), proporcionaram nos últimos cinquenta anos o financiamento do padrão de acumulação capitalista. Defendemos a concepção de que “a crise não foi proporcionada pela descomedida interferência do estado na economia, da garantia de produtividade e ainda, pela estabilidade dos trabalhadores e as despesas sociais” (FRIGOTTO, 2010, p.66), mas provocada pelo próprio modo de acumulação capitalista, que assume as mais variadas formas e intensidades e se modificam conforme o período e espaço em que se situa.

Vários autores (HARVEY 2008; ANTUNES, 2002, 2015; BERHING e BOSCHETTI, 2008; MONTAÑO, 2002; PERONI, 2006) enfatizam que o capitalismo se utilizou de algumas estratégias para a superação da crise, tais como a Globalização, o Neoliberalismo, a Reestruturação produtiva e a Terceira Via, que impactaram na forma de atendimento das políticas sociais pelo Estado.

A “globalização da economia” ou “mundialização do capital<sup>14</sup>”, conforme Chesnais (1996, p.13), caracteriza-se como uma “nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação”. Com a mundialização, foi possível realizar uma ampla circulação e valorização do capital a partir dos lucros obtidos por meio de novas formas de exploração do trabalho impulsionado pelo avanço da tecnologia. Essa nova forma de operação do capital sem fronteiras trouxe significativas alterações

---

<sup>14</sup> Para Chesnais (1996, p.24), “a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento”.

para o mundo do trabalho, o que Harvey (2008) denomina como padrão de “acumulação flexível<sup>15</sup>”, que demandou novas formas de regulação do trabalho.

Nesse contexto de crise, os novos desafios da globalização foram determinantes para que o antigo Estado, aos moldes do *Welfare State*, perdesse força e fosse substituído aos poucos pelo Estado-mínimo, cujo papel nas relações econômicas, segundo Paulani (2010, p.71, grifo nosso), seria o seguinte:

Para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: **limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista**, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considere essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtos internos ganhassem em eficiência e competitividade.

Entende-se o neoliberalismo como “uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (MORAES, 2002, p.03). Trata-se de uma nova fase do capitalismo impulsionada nos anos de 1980 nos países centrais, como Estados Unidos, e na Europa, e carrega em seu bojo como principais ideias: por um lado, “privatizar empresas estatais e serviços públicos, por outro, ‘desregulamentar’, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados” (MORAES, 2002, p.18). Para os neoliberais, “o Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer” (MORAES, 2002, p. 18). O neoliberalismo ganha força diante de um cenário de crise com um projeto que garante recuperar a economia através de privatização de estatais e da regulamentação de novas relações de mercado. Em síntese, o neoliberalismo utiliza-se do discurso de que é preciso restringir a estabilidade no emprego e os gastos com políticas, nos termos de Frigotto (2010, p.85):

---

<sup>15</sup> Refere-se a desregulamentação, flexibilidade, divisão e privatização das necessidades coletivas e da seguridade social; em referência à ideologia, a produção em escala pregava o consumo de massa de bens duráveis a sociedade do consumo e socialização (HARVEY, 2008).

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis do mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais.

Os defensores do Neoliberalismo efetivamente não buscam uma alternativa para a crise, mas sim a recomposição dos mecanismos de reprodução do capital, e isso se dá por meio do baixo investimento em políticas sociais. O Neoliberalismo é utilizado pelos teóricos do capitalismo como uma estratégia de organização da produção e da vida social, tendo em vista a sua necessidade de ascender novamente “a partir da subordinação de todas as relações sociais à lógica do mercado” (MAUÉS, 2003, p.93). Segundo Maués (2003, p.96), um meio adotado pela burguesia internacional para produzir estratégias políticas para o enfrentamento da crise foi o “Consenso de Washington<sup>16</sup>”, cujos resultados demarcaram as diretrizes das reformas a serem feitas pelos países periféricos, representadas por dez pontos, alinhados a seguir:

1. A estabilização orçamentária;
2. O enxugamento das despesas públicas;
3. A reforma fiscal;
4. A liberalização financeira;
5. A adoção de uma taxa de juros única e competitiva;
6. A liberalização do mercado;
7. A eliminação das barreiras fiscais;
8. A privatização das empresas públicas;
9. A desregulamentação do mercado;
10. A garantia dos direitos de propriedade.

A intencionalidade dos países credores com esse acordo considerava um fator determinante: o fato de que os países periféricos apresentavam

---

<sup>16</sup> A expressão *Washington Consensus* foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador norte americano do *Institute for International Economics* para designar o conjunto de ajuste e estabilização fiscal proposto na reunião realizada em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos (GENTILI, 1998). A reunião foi convocada pelo *Institute for International Economics*, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, e contou com a participação de funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos, cujo objetivo era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos, mas apenas para relatar a experiência de seus países. As conclusões dessa reunião ficaram conhecidas como “Consenso de Washington” (BATISTA, 1994).

dívidas crescentes às agências financeiras internacionais, tais como o Banco Mundial<sup>17</sup> (BM) e o Fundo Monetário Internacional<sup>18</sup> (FMI). Essas instituições financeiras apresentavam condicionalidades aos países para a concessão de novos empréstimos, e isso de certa forma influenciava na elaboração e execução de políticas públicas. Partindo dessa lógica, os organismos internacionais passaram a ser as peças fundamentais na determinação das metas a serem atingidas pelos países e, por conseguinte, influenciadores determinantes das políticas educacionais, como afirma Maués (2003, p. 93):

Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM, Comunidade Europeia – CE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal. Pela realização de fóruns, como o de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000, ou de conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000, esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar.

Organismos como a Organização Mundial do Comércio<sup>19</sup> (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>20</sup> (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Segundo Haddad (2008), o Grupo Banco Mundial – BM foi originalmente fundado na conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial e teve por função reedificar as economias destruídas pela guerra e, ainda, desenvolver o papel de credor para empresas privadas.

<sup>18</sup> O Fundo Monetário Internacional – FMI é uma organização internacional que resultou da Conferência de Bretton Woods (1944). Seus idealizadores tinham por objetivo construir um arcabouço para cooperação que evitasse a repetição das políticas econômicas que levaram à Grande Depressão dos anos 1930 e ao conflito global que se seguiu (<http://www.itamaraty.gov.br/>)

<sup>19</sup> A Organização Mundial do Comércio – OMC tem por objetivo estabelecer um marco institucional comum para regular as relações comerciais entre os diversos membros que a compõem, estabelecer um mecanismo de solução pacífica das controvérsias comerciais, tendo como base os acordos comerciais atualmente em vigor, e criar um ambiente que permita a negociação de novos acordos comerciais entre os membros. Atualmente, a OMC conta com 160 Membros, sendo o Brasil um dos Membros fundadores ([www.itamaraty.gov.br](http://www.itamaraty.gov.br/))

<sup>20</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, atua no âmbito internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes, como México, Chile, Coréia do Sul e Turquia ([www.sain.fazenda.gov.br](http://www.sain.fazenda.gov.br)).

<sup>21</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. ([www.nacoesunidas.org/agencia/unesco](http://www.nacoesunidas.org/agencia/unesco)).

(UNESCO) em fóruns e conferências internacionais têm pautado grande parte das políticas educacionais. No que diz respeito à carreira dos professores, destaca-se o documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*<sup>22</sup> (1996), cujo objetivo principal era ajudar os países responsáveis pela elaboração de políticas educacionais na construção de projetos capazes de garantir melhorias na qualidade educacional. De acordo com o documento, são necessárias quatro medidas para a melhoria dos resultados educacionais relacionados ao trabalho do professor, sendo elas: “normas, mediante el apoyo a los insumos que han demostrado mejorar los resultados, mediante la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y el uso de los insumos y mediante la vigilancia del rendimiento”<sup>23</sup> (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 07).

Segundo o documento, o BM se baseia na experiência de diversos países que estabeleceram em seus sistemas de educação a prática de investir em insumos para aumentar o resultado (por exemplo, ao invés de contratação de mais professores, adquirir material didático padronizado). A política de carreira do professor orientada pelo BM é limitada à avaliação pessoal do desempenho, enquanto a questão da carreira como um todo não é vista como quesito de importância no que diz respeito aos resultados esperados de uma educação de qualidade.

Paralelamente ao neoliberalismo, “os anos de 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional da produção, tratada na literatura como reestruturação produtiva” (BERHING, 2008, p.33), que flexibilizou os contratos, o mercado de trabalho e o processo de produção, provocando um processo de “heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2002). Em consequência, a partir da reestruturação produtiva houve o aumento do “desemprego estrutural, [da] perda salarial e [do] retrocesso da luta sindical” (BEHRING, 2008, p.35). Os direitos do trabalhador “são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do

---

<sup>22</sup> O referido documento diz respeito ao desenvolvimento, na prática, da primeira revisão ampliada do setor da educação, publicada pelo Banco desde o documento de política sobre educação 1980 e resume as conclusões das publicações feitas nos últimos anos, tendo como base, essencialmente, o Relatório Mundial sobre Educação da UNESCO (1993) (Banco Mundial, 1996, p.14).

<sup>23</sup> O documento refere-se a normas; insumos; flexibilidade e vigilância dos resultados. (Tradução da autora).

instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase” (ANTUNES, 2015, p.34). Nesse contexto, ocorre a substituição ou até mesmo a eliminação de direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores (ANTUNES, 2015). A reestruturação produtiva produziu também novas categorias de excluídos, como consequência da extinção de determinadas categorias funcionais. Assim, é possível inferir que a lógica capitalista analisada remete à sua capacidade de se reconfigurar para se manter como padrão de sociabilidade. As mudanças verificadas com o advento da reestruturação produtiva vão impactar, de certa forma, no serviço público e no trabalho do professor.

Diante dos diversos fatores que influenciaram globalmente a flexibilização do trabalho, torna-se necessário apreender a concepção do termo:

O trabalho compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES e ALVES, 2004, p.342).

O trabalho não se restringe à atividade manual direta, mas engloba a totalidade de trabalhadores assalariados que, por sua vez, vendem a sua força de trabalho para a obtenção de salário. O professor se insere nesse contexto e, por essa razão, também é influenciado pelos efeitos da reestruturação produtiva. De tal modo que as relações intra-profissionais dos professores da escola pública estão sendo alteradas pela perspectiva neoliberal baseada na acumulação flexível, pois “atingiram não somente a materialidade, mas também a subjetividade e, ainda no íntimo inter-relacionamento a própria forma de ser” (ANTUNES, 2015, p.33). Como esclarece Carvalho (2009, p.1142, grifo nosso):

(...) a flexibilização expressa uma mudança na forma do trabalho. A racionalidade técnica, burocrática e normativa é substituída por **competências** de interação e **responsabilidade pessoal**, que tornam o trabalho mais **funcional**, ajustando-o às incessantes mudanças de uma sociedade cada vez mais competitiva, exigente e sujeita a imprevistos.

Os avanços tecnológicos, em consonância com a flexibilização dos processos produtivos, definem novas formas de gestão e de organização do trabalho, em que princípios como “competência” e “responsabilidade pessoal”

ganham centralidade e também “ditam novos padrões de relacionamento e de vida” (CARVALHO, 2009, p.1144), alterando o desenvolvimento das funções do professor. Essa nova lógica vem contribuindo para a perda de sua autonomia e da totalidade do trabalho que desenvolve, o que certamente “contribui para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Para Nosella (2013, p.182), ocorre uma “desfiguração” da lógica do trabalho intelectual do professor, uma vez que, “este profissional do trabalho perdeu a referência precisa do que exatamente deve saber, do como deve ensinar e avaliar”, e, nesse sentido, perdeu a sua identidade profissional. Isso pode estar relacionado às novas demandas de trabalho que são exigidas do professor, em que o conteúdo, o modo de avaliação é predeterminado pelo sistema e acaba por furtar a sua autonomia no processo educativo em nome das demandas do mundo moderno e da necessidade de apresentar resultados, conforme Oliveira (2004).

Em síntese, o processo de reestruturação produtiva estreitou os laços do processo educativos aos valores empresariais “transformando assim a educação em mercadoria” (MAUÉS, 2003, p.103) e tentando adaptar o trabalho do professor a essa nova lógica, com importantes implicações para sua carreira.

A Terceira Via vem sendo outra estratégia para debelar a crise e que traz importantes implicações para o trabalho do professor e sua carreira, pois, se para os neoliberais a estratégia principal seria a privatização dos setores públicos, para a Terceira Via seria “principalmente a partir do terceiro setor (sem fins lucrativos)” (PERONI, 2006). Logo, compreende-se “uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social democracia” e possui como características principais: “a tentativa de transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo” (PERONI, 2006, p.15). A Terceira Via também concebe a ideia de que a crise é do Estado, portanto, a proposta seria transferir a responsabilidade das políticas sociais para a sociedade civil, para tanto, utiliza-se como estratégia o terceiro setor, apontado como público não estatal (PERONI, 2012).

Compreende-se o terceiro setor essencialmente como um instrumento da estratégia neoliberal da terceira via, que possui a dupla função de justificar e de legitimar o processo de desestruturação previdenciária, atuando também como desarticulador das lutas sociais contra a reforma do Estado e criando uma visão de aceitação desse processo. Isso acontece em decorrência da minimização das aparentes contradições de classe, levando as lutas sociais a um novo direcionamento, voltando as atividades a serviço do mercado e ao Estado, como uma forma de reduzir o enfrentamento ao projeto neoliberal em curso (MONTAÑO, 2002).

À luz dos acontecimentos evidenciados, no tópico a seguir o debate será direcionado à Reforma do Estado Brasileiro e suas influências no ordenamento do serviço público, com destaque às políticas de carreira de professores da educação básica.

## **1.2- A Reforma do Estado de 1990 e suas implicações para as políticas educacionais e de carreira de professores**

Na década de 1990 o país iniciou uma série de reformas pautadas no modelo neoliberal no decorrer dos governos. No entanto, desde as eleições presidenciais de 1989 “o discurso neoliberal começou a se afirmar e a fincar raízes no País” (PAULANI, 2010, p.88). No governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), as primeiras medidas de contenção de gastos no setor público e de privatização de estatais já davam os primeiros sinais. O Plano Real, no governo Itamar Franco (1992-1994), respondeu às diretrizes definidas pelo Consenso de Washington, pois, além de um plano de estabilização financeira, “resolveu o problema que impedia praticamente o funcionamento do país como plataforma de valorização financeira internacional” (PAULANI, 2010, p.91), assim abrindo espaço para diversas mudanças que seriam efetivadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2003), tais como: “a abertura da economia às privatizações, à manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, à elevação inédita da taxa real de juros, sob a justificativa de preservar a estabilidade monetária atingida” (PAULANI, 2010, p.91).

Além da recomendação de estabilização financeira, o Brasil procurou seguir as demais recomendações internacionais e para isso criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pela reforma estrutural do Estado Brasileiro<sup>24</sup>, na perspectiva de ajustar os gastos públicos, e em termos político-administrativos constituiu um marco nas políticas direcionadas ao setor público.

A Reforma do Estado propunha a passagem da administração pública que estava baseada em princípios racionais-burocráticos para um novo modelo de gestão denominado *gestão gerencial*<sup>25</sup>. Há que se destacar, porém, que este não era um movimento isolado, fazendo parte das estratégias mundiais do capital para recompor suas perdas com a crise. Nesse sentido, segundo Ormond e Loffler (1999), inúmeras tentativas de reforma da gestão pública vinham ocorrendo nos países membros<sup>26</sup> da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)<sup>27</sup> tais como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Islândia, Dinamarca e Suécia e alguns países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia.

A entrada do Chile, no ano de 2010, ocupando o 31º lugar, como país membro da OCDE demarca o primeiro país da América Latina “com raios de ação, agora, oficiais da OCDE” (FERREIRA, 2011, p. 74). No Brasil, o envolvimento com a OCDE iniciou-se no ano de 1999, quando a entidade cria um programa direcionado ao país. É importante ressaltar que, de acordo com Ormond e Loffler (1999), a OCDE foi uma das primeiras organizações a estar presente nas formulações de reformas e de ajuste estrutural na década de

---

<sup>24</sup> Segundo Gutierrez (2005), é preciso fazer a distinção entre Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado. A primeira se refere a um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto a segunda tem um escopo mais restrito e se dirige à administração pública.

<sup>25</sup> De acordo, os formuladores do PDRAE, a Gestão Gerencial emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (PDRAE, 1995).

<sup>26</sup> Tais como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Islândia, Dinamarca e Suécia e alguns países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia.

<sup>27</sup> No ano de 2010, a OCDE apresentava composição de 31 países-membros: Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia (Adesão desde 1961); Japão, Finlândia, Austrália, Nova Zelândia, México, República Tcheca, Hungria, Polônia, Coreia e Eslováquia (Adesão pós 1961) (<http://www.oecd.org/>).

1980, pautando-se em princípios de ampliação da gerência pública para o enfrentamento dos desafios globais decorrentes da crise do capitalismo.

Seguindo a lógica das diretrizes internacionais, o PDRAE (1995, p.06) incorpora os princípios da gestão gerencial e, de acordo com o documento, “procura criar condições para reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais”. Para tanto, definiu novos objetivos e diretrizes para reformar a administração pública brasileira com base na seguinte justificativa:

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

Essas medidas tinham como perspectiva recuperar a competitividade internacional brasileira, segundo o PDRAE. É importante destacar que a administração burocrática, conforme o modelo definido por Max Weber (1991), apresenta características que permeavam em larga escala não apenas a gestão de órgãos públicos no Brasil da época, mas também a política de carreira que vinha sendo adotada, sendo elas:

- a) a liberdade pessoal do funcionário, que obedece às obrigações do cargo;
- b) nomeação (e não eleição);
- c) competências funcionais fixas;
- d) contrato a partir de seleção para verificar qualificação profissional;
- e) remuneração com salários fixos em dinheiro;
- f) exercício do cargo como profissão única ou principal;
- g) perspectiva de carreira;
- h) não apropriação dos cargos;
- i) submissão a sistema de disciplina e controle do serviço, ou seja, hierarquia funcional, impessoalidade, formalismo, em síntese, poder racional legal (WEBER, 1991).

Na avaliação realizada pelos formuladores do PDRAE<sup>28</sup>, a Constituição Federal de 1988 constituía o maior expoente de “retrocesso burocrático sem precedentes” (PDRAE, 1995, p.77), pois possibilitava a extensão de regras burocráticas para empresas estatais e para a administração indireta. Dessa

---

<sup>28</sup> Um dos idealizadores do PDRAE de maior destaque foi Luiz Carlos Bresser-Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no período.

forma, condenava a obrigatoriedade do Regime Jurídico Único (RJU) para servidores públicos, a estabilidade para os servidores civis e a aposentadoria integral no serviço público. A Carta Magna estaria, então, fundamentada no formalismo, no excesso de normas e na rigidez de procedimentos e, portanto, seria necessário criar medidas que ampliassem a capacidade de operação do Estado. De tal modo, o diagnóstico do referido documento elenca 3 dimensões de problemas a serem solucionados:

- (1) a dimensão institucional-legal, relacionada aos obstáculos de ordem legal para o alcance de uma maior eficiência do aparelho do Estado;
- (2) a dimensão cultural, definida pela coexistência de valores patrimonialistas e principalmente burocráticos com os novos valores gerenciais e modernos na administração pública brasileira;
- (3) a dimensão gerencial, associada às práticas administrativas. As três dimensões estão relacionadas (PDRAE, 1995, p.25).

Quanto à primeira dimensão, a institucional-legal, de acordo com o Plano, a história brasileira registra diversos movimentos de reforma administrativa identificados com a fusão, extinção e criação de órgãos. No entanto, esse movimento de mudanças não evitou a “manutenção de estruturas obsoletas, pesadas, hierarquizadas, pouco dinâmicas e extremamente caras, principalmente devido à forte tendência à centralização de órgãos e de funções” (PDRAE, 1995, p.25). Em razão dessa questão, na intenção de racionalizar o uso de recursos com base na CF/1988, a estratégia apresentada pelo PDRAE foi assegurar o princípio administrativo da “descentralização da execução dos serviços sociais e de infraestrutura, bem como dos recursos orçamentários destinados aos estados e municípios” (PDRAE, 1995, p.26). No que concerne à crítica sobre a legislação que gere as relações de trabalho, o PDRAE é bem claro ao explicitar que a lei é inadequada, principalmente pelo seu caráter “protecionista”, que se torna um empecilho para o empreendedorismo. Para justificar tal afirmativa, cita os exemplos da aplicação indiscriminada do instituto da estabilidade para o conjunto dos servidores públicos civis, que são submetidos a regime de cargo público e de critérios rígidos de seleção e contratação pessoal, pois explica que, dessa maneira, há um impedimento “do recrutamento direto no mercado, em detrimento do estímulo à competência” (PDRAE, 1995, p.27).

É pontuado também, a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis, o que, segundo o plano, ampliou o número de servidores estáveis e, além disso, “encareceu enormemente os custos da máquina administrativa, mas também levou muitos funcionários a não valorizarem seu cargo, na medida em que a distinção entre eficiência e ineficiência perde relevância” (PDRAE, 1995, p.27). Essa passagem revela a intencionalidade do PDRAE quanto à aferição de quesitos como “eficiência” no serviço público como forma de avaliar o desempenho do funcionário em seu exercício.

Além disso, o Plano indica a dificuldade em prover incentivos à carreira por meio de gratificações de desempenho, sob a justificativa de que “a amplitude das carreiras foi violentamente reduzida, na maioria dos casos não superando 20%” (PDRAE, 1995, p.29), fato ocasionado pela dificuldade dos administradores públicos em prover “instrumentos para motivar seus funcionários, a não ser as gratificações por ocupação de cargos em comissão (DAS)” (PDRAE, 1995, p.29). Desse modo, seria necessário repensar o sistema de premiação e motivação dos servidores públicos.

Nessa mesma direção, o PDRAE remete a uma segunda característica que seria fundamental para a motivação da carreira pública, a “profissionalização” do serviço público, que ocorreria não apenas por meio de concurso público, mas também por um “sistema de promoções na carreira em função do mérito acompanhadas por remuneração correspondentemente maior” (PDRAE, 1995, p.40). A intenção era reduzir o número de servidores públicos por concurso público, propondo a flexibilização das relações trabalhistas no setor público por meio de processos seletivos simplificados para o funcionalismo, a ser preferencialmente contratado como celetista, sem necessariamente, portanto, ter o direito à carreira ou à estabilidade.

Tais mudanças propostas estão em consonância com o modelo econômico de flexibilização e precarização das condições de trabalho aos princípios neoliberais e da reestruturação produtiva já apresentada anteriormente segundo Antunes (2015).

É ainda nessa dimensão que se encontra a proposta de reforma da Previdência Social. De acordo com o PDRAE, é previsto o fim das aposentadorias integrais e há, além disso, a substituição na conceituação de “tempo de serviço” por “tempo de contribuição”. Observa-se que na proposta de

reforma do sistema previdenciário temos a redução da previdência pública, o que se constitui como um incentivo ao crescimento da previdência de caráter privado. Sobre isso, Paulani (2010, p.80) pondera sobre a atual situação do sistema previdenciário brasileiro, que vem sofrendo fortes influências desde o PDRAE, conforme afirma:

A transformação pela qual vem passando o sistema previdenciário no Brasil, com a imposição de tetos de valor reduzido para os benefícios, primeiro para os trabalhadores do setor privado (FHC), depois para os trabalhadores do setor público (Lula), o Estado abriu imediatamente à acumulação privada todo o imenso território da previdência, sendo que o governo Lula ofertou-lhe o presente mais valioso, os servidores públicos, de salário médio mais elevado e praticamente sem risco de desemprego.

O plano de reforma, por sua vez, reforça a necessidade de ajuste fiscal e de uma administração aos moldes gerenciais, na intenção de “solucionar” os problemas oriundos da última crise. Para compreender os rebatimentos da Reforma do Estado de 1990 nas políticas de carreira dos professores, se faz necessário enveredar pelo modelo de federalismo brasileiro. É o que apresentaremos a seguir.

### **1.3 A política de carreira do professor da educação básica no contexto do federalismo brasileiro**

O termo Federação vem do latim “*foedus-eris*”, que significa “contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança e também se fiar, confiar-se, acreditar” (CURY, 2010, p.152). Na acepção de cooperação, a Federação é composta pela união dos membros federados somando-se a uma só entidade soberana, o Estado Nacional (Idem, p.152).

A forma que cada Estado realiza a sua organização territorial, de estrutura e de poder político remete à história de cada país (SALES *et al.*, 2010). Assim, é importante dizer que o federalismo não se trata de uma simples opção por uma forma de Estado, mas deriva, em grande medida, de duas condições que levam à adoção desse desenho político-territorial.

A primeira seria a “heterogeneidade” presente em uma determinada nação, que pode ser de origem territorial, linguística, étnica, socioeconômica, cultural e/ou política. A segunda diz respeito à construção de uma “ideologia

nacional”, que tem como pauta principal promover tanto no discurso como na prática a unidade na diversidade. Desse modo, o federalismo – em tese – se constitui como fundamental para lidar com as diversidades nacionais (ABRUCIO, 2010, p. 41 - 42).

Sano e Abrucio (2011, p.217), por sua vez, definem o federalismo como “a divisão de poder e autoridade entre as esferas de governo, garantida por um contrato maior, a Constituição, e possui como principal característica a combinação entre autonomia e interdependência das partes”. Logo, abordar sobre o federalismo pressupõe divisão de competências.

Os Estados Unidos da América (EUA) foram os primeiros a estabelecer o federalismo em sua Constituição, pois “o Estado federal nasceu com a Constituição dos Estados Unidos da América, aprovada em 1787 na Convenção da Filadélfia, 11 anos após a independência americana” (MARTINS, 2011, p.24).

No Brasil, a origem do federalismo é concomitante ao período pós proclamação da República (1889) e instituição da Constituição de 1891, que assinalava a transição de Estado Unitário<sup>29</sup> para Estado Federativo (MARTINS, 2011). A partir desse marco, o país transitou por variadas feições do federalismo até chegarmos à Constituição Federal de 1988, alçada como descentralizadora e “fortalecedora” da federação, é indicada, pelo menos no registro jurídico, com forte tendência ao federalismo de “cooperação” (CURY, 2010, p.153).

O federalismo, observado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, recebeu a forma de Estado Federal da evolução histórica do ordenamento jurídico, visto que esta não instituiu a Federação, ou seja manteve-a mediante a declaração prevista no art. 1º da Constituinte que demarca o país como uma República Federativa. Assim, além de congregar os princípios da descentralização nas políticas sociais, a título da saúde e assistência social, também inaugurou várias medidas de fortalecimento

---

<sup>29</sup> De acordo com Cury (2010, p.153), “[o] Estado Unitário se dá dentro de um governo central com autoridade exclusiva de um Estado com jurisdição integral em todo o país. Nas divisões administrativas com as quais ele possa contar – não lhe é dada autonomia – no mais das vezes são chamadas de regiões ou províncias. Essas são diretamente subordinadas à autoridade do poder central, mediante delegação. Exemplos típicos são: França, Uruguai, Portugal e, em nossa história, o Brasil Imperial”.

financeiro dos entes subnacionais se comparada ao regime anterior “sob a palavra de ordem da Municipalização” (ABRUCIO, 2010, p.46).

A CF/1988 marca a ascensão de um período de descentralização financeira, “com o aumento da participação dos entes federados, especialmente dos municípios<sup>30</sup> no que concerne a arrecadação tributária e na receita disponível” (ROSSINHOLI, 2010, p.39).

Sendo assim, a Carta Magna de 1988 adota a técnica de enumeração de poderes, para fins de realizar o equilíbrio federativo mediante a repartição de competências entre a “enumeração dos poderes da União, com poderes remanescentes para os Estados e poderes definidos indicativamente para os Municípios” (SILVA, 2016, p.483).

É importante ressaltar as competências da União e das entidades federativas em relação à educação, segundo o artigo 211 da CF/1988:

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

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

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

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

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, grifos nosso).

No referido artigo, nota-se a introdução do termo “regime de colaboração” para demarcar como se dará a organização dos sistemas de ensino. Quanto à divisão das competências, ficará a cargo dos municípios a oferta do ensino infantil e fundamental. Por sua vez, os estados e o Distrito Federal serão responsáveis pelo atendimento, de forma prioritária, do ensino fundamental e médio.

---

<sup>30</sup> Considera-se que a inserção dos Municípios como ente-federados foi uma das grandes mudanças político-jurídicas oriundas da Constituição Federal de 1988 (CURY, 2010).

Em contrapartida, com a CF/1988 a União obteve a maior parte das competências, o que acaba por limitar as funções dos entes federados. A consequência foi o aumento das desigualdades regionais indo na contramão do que previa a Carta Magna no que diz respeito a um modelo de Federalismo intencionado a minimizar estas assimetrias, principalmente de ordem econômica, uma vez que “os recursos destinados aos entes federados não são compatíveis com as realidades locais” (GUITERRES e GEMAQUE, 2016, p.153). Essa realidade do federalismo brasileiro possui implicações diretas com a política de carreira de professores, principalmente no que tange à disponibilidade dos recursos para pagamento dos critérios previstos nos planos de carreira.

As políticas públicas são (re) orientadas aos moldes engendrados na reforma do Estado que afetaram de forma significativa as políticas educacionais e, em especial, as de carreira. Sobre essas modificações, no que diz respeito à questão da carreira do magistério destacam-se as alterações a partir da Constituinte de 1988. O artigo 206 disposto na Constituição versa sobre os princípios que norteiam o ensino e, em seu inciso V, ao tratar sobre a valorização do magistério, estabelecia:

Art. 206.

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

O referido artigo demonstra a importância da incorporação de alguns princípios (plano de carreira, piso salarial e ingresso via concurso público) ao estatuto do magistério, na tentativa de assim promover melhores condições e remuneração profissional condizente com o trabalho, de modo a minimizar o processo histórico de desvalorização docente. No entanto, no contexto de reformas no âmbito jurídico, a EC nº 19/1998 que dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, apresenta uma série de modificações que fomentam o desenvolvimento da “nova” administração pública, aos moldes gerenciais, uma delas foi a modificação no Art. 206, da CF/1988, que extingue o Regime Jurídico Único da redação, conforme o disposto no artigo 23 da EC nº 19/1988:

Art. 23. O inciso V do art. 206 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

V - 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 (EC nº 19 de 1998).

Em outra passagem, no artigo 37 da Constituição Federal (1988), evidencia a clara orientação de que a nova administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da União e dos entes federados deverá obedecer aos princípios norteadores da Administração Pública, a saber: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. No tocante à avaliação do serviço público, o artigo 41 assegura o procedimento de avaliação periódica do desempenho para os servidores públicos. Pode-se afirmar que as modificações oriundas da EC nº 19/1998 sinalizam uma maior flexibilização na administração pública em alteração ao anteriormente preconizado pela Constituinte de 1988.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB/1996) destaca-se o artigo 67 do Título VI, o qual versa sobre a valorização dos profissionais da educação por meio de critérios a serem considerados nos estatutos e planos de carreira do magistério, nos seguintes termos:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

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

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

Com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído por meio da EC nº 14/1996 e regulamentado pela Lei 9.424/96, o cerne desta política era priorizar a universalização do ensino fundamental, pautado nos objetivos: equidade nos gastos por aluno no ensino fundamental; remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público e melhoria da

qualidade de ensino (BRASIL, 1996). Segundo Gutierrez e Gemaque (2016, p.155), era constituído por “15% dos principais recursos vinculados à educação (FPE, FPM, ICMS, IPI-Exp.) e pela compensação financeira decorrente da Lei Kandir/96<sup>31</sup>”.

Essa política tinha como pano de fundo a municipalização das matrículas, “em uma estratégia de atrair adesão dos municípios por meio de recursos financeiros” (GUTIERRES; GEMAQUE, 2016, p.155). Como decorrência desse quadro, a possibilidade dos municípios de aumentar suas receitas, dada a carência de recursos financeiros, incidiu em um demasiado processo de municipalização das matrículas (GUTIERRES; GEMAQUE, 2016).

Com o FUNDEF, foi definido o percentual de no mínimo de 60% destinado, anualmente, à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público, podendo se estender aos profissionais integrantes do Regime Jurídico Único do Estado ou Município, como àqueles regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e aos contratados em caráter temporário, de acordo com legislação vigente.

Cita-se também o artigo 9º da referida Lei, que prevê um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. A Lei define que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem implantar Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica, para assegurar remuneração condigna dos profissionais da educação básica da rede pública. O Art. 9º da lei cita também, no parágrafo primeiro (§ 1º), que os planos de carreira devem prever investimentos destinados à capacitação de professores leigos, que passarão a integrar o quadro em extinção de duração de cinco anos (BRASIL, 1996).

A fim de atingir os objetivos propostos, a orientação era de que os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal deveriam dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério, no prazo de seis meses a partir de sua aprovação (até 30 de junho de 1997)<sup>32</sup>, com base nas

---

<sup>31</sup> A Lei Kandir foi instituída por meio da Lei Complementar nº 87, de 13 de Setembro de 1996 e dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências.

<sup>32</sup> Os estados e municípios consideraram esse prazo inviável para atender o disposto, uma vez que a homologação das diretrizes ocorreu somente no mês de outubro de 1997 quando ocorreu a sua publicação no Diário Oficial da União, além da própria implantação do FUNDEF, que só foi generalizada nacionalmente a partir de 1998.

orientações previstas na Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997<sup>33</sup> do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com relação à instituição dos planos de carreira, houve diversas contradições para a efetividade, pois algumas prefeituras alegaram não criar seus planos “por conta de sua rede de educação infantil e dos prováveis conflitos entre professores do ensino fundamental e da educação infantil ou entre o magistério e as demais carreiras públicas” (CAMARGO *et.al.*, 2011, p. 351). Além de alegar, sobretudo, que não teriam recursos para destinar a este fim. Os ganhos observados na carreira do magistério foram limitados neste período, pois “os incentivos aos professores se restringiram a gratificações e abonos quando no exercício em sala de aula, e em muitos casos, não sendo incorporados à aposentadoria” (GURGEL, 2012, p.93).

O cenário político educacional ao término do FUNDEF foi incipiente ao que propunha, pois não se teve a universalização do ensino fundamental, a valorização dos professores e qualidade do ensino foram ainda mais comprometidas, além dos limites orçamentários encontrados pelos estados e municípios que se materializaram em empecilhos para a efetivação plena dos objetivos (GUTIERRES, GEMAQUE, 2016).

Para ampliar a discussão, é importante frisar a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. No que diz a respeito à carreira do magistério, o PNE/2001 contou com algumas estratégias e metas na intenção de valorizar o magistério por meio da formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e incluindo o pessoal administrativo e de apoio. Uma das estratégias do Plano foi “garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério” cuja elaboração e aprovação deve estar de acordo com as determinações da LDB/1996.

Os entraves para o cumprimento das metas e estratégias do PNE/2001 provavelmente possui relação com as fragilidades que o FUNDEF apresentava quando focalizou os recursos apenas para o ensino fundamental, assim como a Resolução N° 03/97 que se limitou a regulamentar apenas a carreira dos

---

<sup>33</sup> Originária da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CNB), na resolução foram estabelecidas as “Diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério dos Estados, Municípios e Distrito Federal” (CNE/CEB, 1997).

profissionais do ensino fundamental. Esse fato impulsionou a luta por políticas educacionais que pudessem contemplar toda a educação básica e não somente uma etapa.

Com a substituição, no ano de 2007, do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/06<sup>34</sup> e posteriormente regulamentado pela Lei nº 11.494/07, foram percebidas importantes implicações para a carreira do magistério, pois foi dada nova redação ao inciso V do Art. 206:

Art. 206.

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (EC nº 53, de 2006).

No referido artigo, percebe-se que o tema da valorização dos professores é mais uma vez contemplado por meio de planos de carreira, ingresso por concurso público de provas e títulos. Nesse sentido, a fim de cumprir o previsto, o Art. 22 preconiza sobre a garantia de um percentual de pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos a serem destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (BRASIL, 2007). No Art.40 é prescrita a incumbência dos Estados e Municípios quanto à garantia da valorização dos profissionais da educação por meio da implantação de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, para assegurar que:

Art. 40.

I - A remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007, p.14).

Considera-se que, apesar do objetivo central do FUNDEB ter sido “ampliar o acesso, assegurar a qualidade de ensino, valorização dos

---

<sup>34</sup> A EC nº 53 deu nova redação aos Art.7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

profissionais da educação, entre outros” (GUITERRES; GEMAQUE, 2016, p.154), observaram-se poucos avanços na minimização das desigualdades educacionais e aos demais quesitos propostos.

Por outro lado, a Lei recomenda a criação de Piso salarial nacional, conforme prevê o artigo 41 da citada legislação, com a data limite 31 de agosto de 2007 para que fosse fixada lei para este fim de criação, fato este que só foi efetivado no ano de 2008 com a aprovação da Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), para os profissionais do magistério público da educação básica. De acordo com o § 1º da Lei, o PSPN é constituído de um valor abaixo do qual a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial da carreira do magistério público da educação básica em jornada de no máximo 40 horas. A lei estabelece no Art. 2º quanto aos valores, a seguir destacados:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

A Lei do PSPN prevê ainda, em seu artigo 5º, a atualização dos valores do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, para o mês de janeiro, em caráter anual, a partir do ano de 2009. Com base nas informações obtidas pelo site do MEC, no ano de 2008, com a aprovação do PSPN, o valor fixado foi de R\$ 950,00 que vigorou no ano de 2009. Nos anos seguintes foram definidos os seguintes reajustes: 2010: 7,86%, R\$ 1.024,60; 2011: 15,85%, R\$ 1.187,08; 2012: 22,22%, R\$ 1.451,00; 2013: 7,97%, R\$ 1.567,00; 2014: 8,32%, R\$ 1.697,37; 2015: 13,01%, R\$ 1.917,78; 2016: 11,36%, R\$ 2.135,64 e 2017: 7,64%, R\$ 2.298,80. No que concerne à carreira dos professores, o Art. 6º estabelece o prazo a ser cumprido pela União e ente-federados para a adequação dos planos de carreira, a saber:

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

A luta pela aprovação do Piso se constituiu como uma das formas de valorização e de reconhecimento do magistério por meio de uma melhor estruturação da carreira. Tendo em vista todas as determinações legais e a fim de assegurar o cumprimento do previsto, foram fixadas através do Parecer CNE/CEB nº 9/09, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/09<sup>35</sup>, as novas diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração do magistério público. Destacam-se, no artigo 4º da Resolução, os princípios para a instituição de Plano de Carreira para as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da educação básica pública, em qualquer de suas modalidades. Conforme o disposto no enunciado legal:

Art. 4º [...]

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

IV- Reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de forma semelhante (BRASIL, 2009).

Com a implantação do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) regulamentado pela Lei nº 13.005/2014 são apresentadas por meio de metas e estratégias os objetivos propostos para a educação no decênio de 2014-2024. Com relação à carreira de professores, considera-se oportuno destacar a meta 17 do referido PNE/2014, em que se prevê a questão do rendimento dos profissionais do magistério com os demais profissionais, a saber:

Meta 17: 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 (BRASIL, 2014).

Não há como dissociar o debate sobre carreira da questão da remuneração. Portanto, é considerado indispensável o destaque dessa meta, pois a equiparação salarial do rendimento médio dos professores com relação aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE, emerge da necessidade de extinguir a manutenção da defasagem salarial que perdura por anos.

---

<sup>35</sup> Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

De fato, a diferença salarial que se reflete nas baixas remunerações pelo país em conjunto à Carreira do magistério, que em muitos casos não apresenta atratividade aos profissionais, é um dos fatores que implicam na migração dos professores com formação em licenciaturas para outras profissões, na busca pela sua valorização enquanto profissional (MONTEIRO, 2015). É possível dizer que ainda não alcançamos o proposto, pois o rendimento dos profissionais do magistério ainda está longe do patamar de profissões com escolaridade equivalente (ALVES; PINTO, 2011).

Quanto à carreira do magistério em específico, a meta 18 do respectivo PNE prevê os seguintes objetivos:

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

A meta 18, portanto, se revela como um dos mecanismos de expressão da valorização docente no PNE/2014 mediante a implantação de planos de carreira que contemplem melhorias para o magistério público, em concordância com o art. 206, inciso VII da Carta Magna. No que diz respeito ao cumprimento da meta 18, a estratégia 18.1 estabelece:

18.1: estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e cinquenta por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que essa estratégia vem para ratificar o previsto na Carta Magna, no que diz respeito ao ingresso na carreira por meio de concurso público (Art.206 da CF). No que concerne à estratégia 18.4, fica estabelecido que os entes federados devem prever em seus planos de carreira, “as licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014). O que se configura como um importante incentivo à formação dos professores, além de constituir-se como

um atrativo à permanência na carreira, tendo em vista que essa qualificação incide na sua progressão.

Uma peculiar estratégia está prevista no item 18.6, trata-se de: “considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas” (BRASIL, 2014). O que carece de investigar sobre a efetividade dessa meta nos planos de carreira brasileiros. Destacam-se, ainda, duas estratégias que fomentam a necessidade de implantação dos planos de carreira nos estados e municípios, a saber:

18.7. Priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os estados, o Distrito Federal e os municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8. Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira (BRASIL, 2014).

Sobre as estratégias em destaque, é possível dizer, no que se refere aos recursos federais destinados à educação, que o PNE/2014 prevê o recebimento de transferências federais voluntárias aos entes federados que tenham aprovado em lei específica planos de carreira para os profissionais da educação, o que pode ser traduzido em incentivos reais para a garantia da criação dos planos de carreira pelo país.

Sendo assim, a partir dessa política de carreira inserida no regime federalista brasileiro e suas modificações a partir da Reforma do Estado de 1990 é que se apresentam os elementos de valorização da carreira dos professores. Na perspectiva de apreender como esses elementos discutidos foram sendo constituídos no movimento histórico, no próximo capítulo apresentaremos a carreira do magistério a partir de concepções teóricas sobre a temática, com destaque para os critérios de movimentação na carreira contidos na legislação brasileira.

## **CAPÍTULO II - A CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA**

O presente capítulo versará, no primeiro momento, acerca dos estudos desenvolvidos sobre a carreira de professores da educação básica, a fim de que sejam compreendidas as questões específicas sobre o trabalho desenvolvido pelos professores<sup>36</sup> e a discussão sobre a atratividade da carreira ao longo dos tempos. A perspectiva é de tentar identificar possíveis influências que os modelos de carreira historicamente construídos possam vir exercendo sobre as carreiras de professores da educação básica da contemporaneidade. Na sequência, a discussão será direcionada aos critérios de movimentação na carreira contidos na legislação federal.

### **2.1 A especificidade do trabalho do professor e a singularidade de sua carreira**

O trabalho exercido pelos professores vem sofrendo constantes modificações ao longo das décadas. A fim de que possamos analisar as questões relativas a essas mudanças, é necessário considerar que “[a] profissionalidade docente é um conceito em constante elaboração, cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio histórico” (PASSOS, s/d, p.2). É relevante, portanto, considerar a evolução do ensino e da carreira dos professores ao longo dos tempos, transitando pela idade da “vocação” (século XVI ao XVIII), a idade do “ofício” (século XIX), até chegar no contexto de “profissionalização” (século XX) (TARDIF, 2013). Deteremo-nos no que concerne às mudanças atribuídas ao trabalho e à carreira do professor.

O ensino como “vocação” surgiu nos séculos XVI e XVIII, no período da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, destinado às comunidades religiosas protestantes e católicas. O ato de ensinar era considerado como “profissão da fé” (TARDIF, 2013, p.554). Logo, ser professor naquele contexto, além de ser uma questão de vocação, tinha como principal objetivo exercer um

---

<sup>36</sup> Nos últimos anos, o trabalho exercido pelos professores da educação básica vem ganhando destaque nos meios acadêmicos. Dentre os autores que discutem o tema, destacamos: Arroyo (2013); Nosella (2013); Tardif (2013); Gomez (1995); Maués (2000), Huberman (1985); Monteiro (2015).

trabalho moral voltado à alma da criança, a fim de “discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião” (TARDIF, 2013, p.555).

As condições de trabalho dos professores nesse período eram limitadas e precárias, tendo em vista que a vocação era o fator primordial para a realização das atividades de ensino. As questões materiais como salário, estatuto, tarefas, etc., se tornavam periféricas. Há relatos de que muitas professoras<sup>37</sup>, inclusive, não recebiam sequer salário. A instabilidade das mulheres no exercício da docência também era a marca do período, pois muitas professoras ensinavam somente antes do casamento, abandonando o trabalho após casadas (TARDIF, 2013). Além desse fato, é importante ressaltar que foi nesse período que as hierarquias do trabalho moderno de ensino foram estabelecidas. Para demarcar as características, o autor pontua “dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores rurais, entre outras” (TARDIF, 2013, p.556). Essa hierarquia assumiu diferentes formas pelos países, dadas as suas características culturais. Pode-se, assim, dizer que esse período foi marcado pela pouca autonomia das professoras.

Para Chanlat (1995), os tipos de carreira são profundamente ligados ao modo de funcionamento da sociedade industrial e às características de cada país. Nesse caso, a predominância é de um modelo de carreira tradicional, pois é percebido de forma nítida a questão da divisão do trabalho por sexo. Além de que “o grau de instrução estava dividido de forma desigual, a homogeneidade era maior entre a população” (CHANLAT, 1995, p.72). O autor ressalta que essas práticas ainda são percebidas, mesmo nos países que são considerados mais avançados nas questões de igualdade sexual.

No século XIX, no contexto de secularização e de desconfeccionização das sociedades ocidentais, emerge o período do “ofício”. Nessa época, temos a ascensão dos Estados nações e sua lenta

---

<sup>37</sup> Para este momento em específico, o estudo de Tardif (2013) aborda o trabalho das professoras de escolas primárias, uma vez que constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Adotaremos para este momento o mesmo tratamento.

separação das Igrejas nos séculos XIX e XX. As inovações na educação percebidas no período são:

A criação das primeiras escolas públicas e laicas; obrigatoriedade da educação pública; a profissão docente sendo inserida aos poucos às estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras) (TARDIF, 2013, p.556).

De forma gradual, o trabalho de professor como vocação perde espaço para torna-se contratual e salarial, sendo incorporada a possibilidade de construção de uma carreira e de obtenção de um salário. Vale ressaltar que essas mudanças oriundas do período do ofício foram impulsionadas também pelo contexto da sociedade salarial do século XIX, nas relações salariais entre trabalhador *versus* empregador nas indústrias e nos setores públicos.

Contudo, as mulheres só passaram a usufruir dessas conquistas a partir do século XX, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, quando foram gradativamente incorporados: o ensino como um trabalho laico; a possibilidade de fazer carreira em um emprego estável; salário e condições de trabalho semelhantes aos dos homens; além de direitos como “aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros” (TARDIF, 2013, p.557).

No que diz respeito às características do modelo moderno, observa-se uma mudança no perfil social do trabalhador, aumento do número de mulheres nos postos de trabalho e elevados graus de instrução. De acordo com Chanlat (1995, p,72), “[s]e a democratização da educação ajuda as mulheres neste processo, permite igualmente a muitos indivíduos de origem modesta o acesso a este modelo”. Essa diversidade repercute diretamente no fenômeno apontado pelo autor como “diversificação de carreiras” (CHANLAT, 1995, p.72), o que está relacionado ao ingresso de mulheres na carreira, o crescimento da tecnologia e o processo de reestruturação da economia que se constituíram como fatores determinantes para moldar novos comportamentos que antes não eram conhecidos (CHANLAT, 1995).

Outras características apontadas pelo autor são acentuadas para delimitarmos as diferenças entre esses dois modelos de carreira, a saber:

Podemos parar de trabalhar para estudar, estudar trabalhando, educar as crianças e voltar ao mercado de trabalho e aos estudos, reorientar a carreira mais frequentemente, tirar uma licença sabática etc. Todas essas coisas, que eram menos realizáveis no passado,

introduzem rupturas no modelo de carreira tradicional (CHANLAT, 1995, p,73).

Importa sublinhar que a incorporação de licenças à carreira se constitui como um aspecto positivo nas condições de formação e aperfeiçoamento dos profissionais inauguradas a partir do modelo moderno. No entanto, o autor pontua que a instabilidade e descontinuidade desse modelo de carreira já não se constituem efetivamente como sinônimos de progresso e bem-estar, uma vez que as aberturas e encaminhamentos profissionais no bojo desses modelos são, em contrapartida, os mais variados. Outra exigência observada no período diz respeito ao investimento na formação, sendo nesse contexto do século XIX que as Escolas Normais emergem, passando a serem obrigatórias a partir do século XX (TARDIF, 2013, p. 557).

Para o autor, a culminância do ensino como “ofício” na sociedade ocidental, manifestou-se no contexto pós-Segunda Guerra Mundial e as principais mudanças na carreira e no trabalho do professor remetem ao processo de democratização escolar, que inaugurou um período de criação de diversos sistemas escolares dirigidos pelo Estado. Com esse fato, os professores puderam ser integrados à função pública, assumindo o estatuto de funcionário público. Logo, os professores puderam ter certa autonomia em seu trabalho, como assevera o autor:

Esse estatuto lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis. Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar as aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos (TARDIF, 2013, p.557).

A transição da “idade da vocação” para “a idade do ofício” demarcou os primeiros ganhos efetivos para a carreira dos professores, assim como foram atreladas ao exercício da profissão a efetivação de valores como autonomia, confiança, autoridade pedagógica sobre o conteúdo a ser ministrado.

O período da “profissionalização”, experimentado a partir do século XX, se constitui “desde os anos de 1980, a transformação mais substancial que se faz necessária na educação” (TARDIF, 2013, p.552). Observamos que essa

questão tem dominado a pauta reformista internacional sobre a carreira. O ensino e a formação de professores na educação básica e sua origem pode ser relacionada ao movimento identificado por Tardif como “universitarização”, inclusive para o ensino<sup>38</sup>.

A instituição da profissionalização está imbricada em pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e dos sistemas educativos. Para tanto, se faz necessário compreender esse movimento a partir do projeto de profissionalização do ensino implantado a desde os anos 1980 nos EUA. O documento foi pautado em três objetivos fundamentais: 1- Melhorar o desempenho do sistema educativo; 2- Passar do ofício à profissão; 3- Construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino (TARDIF, 2013, p.561).

Segundo o documento, para melhorar o desempenho do sistema educativo seria necessário implantar políticas eficientes que levem à descentralização dos sistemas educacionais, haja vista que no período anterior (idade do ofício) as práticas educacionais eram voltadas à democratização da educação, que tinha como cerne a estatização e a burocratização dos sistemas educacionais, o que para os reformadores americanos foram os principais motivos para o fracasso educacional.

Sobre os objetivos apresentados no projeto, pode-se dizer que correspondem aos ideais das Reformas Educacionais da década de 1980<sup>39</sup>, pois tinham como cerne “reduzir o peso da burocracia e os custos da educação” (TARDIF, 2013, p.560), e procuram implantar no meio escolar novos mecanismos de controle, tais como a imputabilidade, prestação de contas, obrigação de resultados, contrato de competência, concorrência e de comparação (TARDIF, 2013). Dessa maneira, a carreira dos professores tende a seguir os mesmos preceitos.

O segundo objetivo elencado seria que o ensino passe do “ofício” para a “profissionalização”, o que seria alcançado por meio de formação

---

<sup>38</sup> “A universitarização da formação dos professores começa nos anos de 1930 a 1940 com a abolição das escolas normais e conclui-se nos anos de 1960: a universitarização da formação de professores precede, portanto, de algumas décadas a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça” (TARDIF, 2013, p.559).

<sup>39</sup> Essas ideias reformistas se inscrevem diretamente no âmbito da corrente política neoliberal que toma força com o presidente Reagan, nos Estados Unidos, e com a Ministra Margaret Thatcher, na Inglaterra (TARDIF, 2013, p.560).

universitária, com o intuito de desenvolver as atividades educacionais com base em conhecimentos científicos. Já o terceiro objetivo seria voltado à construção de uma “base de conhecimento científico” para o ensino. Essa base deve oferecer ao profissional eficácia à sua prática, tal como acontece com o conhecimento em medicina e engenharia (TARDIF, 2013).

Podemos dizer que a profissionalização ainda é um movimento recente nos países e, no caso da América Latina, esse movimento ainda não se consolidou de forma definitiva, uma vez que “o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado em várias sociedades” (TARDIF, 2013, p. 558).

No que tange à carreira dos professores, pode-se dizer que os projetos voltados à profissionalização do ensino não conseguiram se desenvolver em plenitude, a ponto de que sejam percebidos ganhos mais efetivos para a carreira, pois os objetivos como elevar o status dos professores; a valorização o trabalho socialmente; aumento da autonomia; melhores condições de trabalho e aumento da remuneração aos padrões das profissões mais bem referenciadas, não foi concretizado (TARDIF, 2013). O que se percebe é que a igualdade salarial dos professores, conquistada na idade do ofício, vem sendo substituída de forma gradual por meio do pagamento por mérito, sendo a função do desempenho o elemento principal para a fixação do salário (TARDIF, 2013). Essa é uma tendência que acontece em vários países<sup>40</sup> e, sobretudo, tem crescido no Brasil.

Nesse contexto, Tardif (2013, p.564) destaca alguns pontos negativos atribuídos em consequência da expectativa com os resultados prometidos no ponto de partida da profissionalização do professor e que não foram concretizados e, ainda, colaboraram para um cenário de desvalorização da profissão do professor, a saber:

Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deterioração de suas condições de trabalho: comparada a idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. Assim,

---

<sup>40</sup> Tardif (2013) relata, de acordo com relatório da OCDE (2010), que essa tendência tem se materializado em países como: Dinamarca, Alemanha, Itália, Lituânia, Malta, Polônia, Eslováquia, Reino Unido, Islândia, Romênia, Estados Unidos.

não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e de retenção.

A precarização das condições de trabalho, insegurança, instabilidade, sem dúvida são fatores que corroboram para a desvalorização da profissão de professor, além de serem marcas desse processo de reformas educacionais a partir de 1980, que implicaram em mudanças na carreira e no trabalho do professor.

Paro (2010, p.210) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “o trabalho do professor, é, pois, trabalho produtivo, já que produz mais-valia para o empresário”. Nesse contexto, é produtivo para o capital o trabalho que gera a mais-valia, ou seja, que valoriza o capital (MARX, 1978). Assim, o trabalho do professor assume um contorno mais técnico e operacional, o que influencia de certa forma no conteúdo a ser ministrado, sendo cada vez mais determinados pelo Estado capitalista e pelo mercado (VIEIRA; FONSECA, 2010).

Sobre as funções exercidas pelo professor nesse contexto, ressalta-se que o trabalho deixou de ser restrito à sala de aula e passou a transitar por outras funções. Isso porque a estrutura produtiva e o processo de trabalho do professor atualmente são dinamizados pela lógica neoliberal de caráter tecnocrático, polivalente, multifuncional das funções assumidas por este profissional (OLIVEIRA, 2011).

É fundamental frisar que as mudanças ocorridas no “mundo do trabalho” são imprescindíveis para apreender a dinâmica que se processa no interior do trabalho exercido pelos professores (ANTUNES, 2015). Em razão disso, “o trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Diante das transformações vivenciadas nas sociedades e suas influências para a constituição de um novo perfil de professor, que como vimos passa a assumir uma multiplicidade de funções, nos levam ao seguinte questionamento: Qual a identidade assumida por este profissional em uma sociedade capitalista?

A literatura acadêmica oferece uma gama de campos de investigação sobre o assunto, porém, neste momento optamos por enveredar no entendimento de que uma identidade profissional docente compreende:

(...) as posições de sujeitos que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA *et al.*, 2005, p.48).

No bojo dessas funções, não se pode deixar de mencionar as questões de um trabalho essencialmente interativo, uma vez que o ato de ensinar é direcionado a indivíduos que são heterogêneos, cada um com sua particular história de vida, interesses, além de diferentes necessidades, o que complexifica de tal o modo a ação, tornando-a imprevisível e, na maioria das vezes, foge ao que foi previamente planejado. Trata-se de um trabalho que carrega em si questões subjetivas, dado o grau de envolvimento emocional que o professor tem com seu alunado. Gatti e Barreto (2011, p.26) ponderam que:

Nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas colocam-se inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria.

Essa questão é de suma importância para o sucesso ou fracasso de um aluno, além de se configurar como uma imensa responsabilidade ao professor, que acaba, por muitas vezes, destinando boa parte do seu tempo livre ao planejamento de atividades, pois

[d]iferentemente da maioria das demais profissões, o exercício da docência não se esgota quando soa o sinal da escola anunciando a última aula do dia. Para uma prática docente comprometida e de qualidade são necessárias várias horas de trabalho extraclasse com vistas a preparar aulas, corrigir atividades e provas dos alunos, realizar estudos que embasem as aulas, atender a pais e alunos, etc. (BARBOSA, 2011, p.27).

Essa intensa jornada de trabalho em que os professores são submetidos para conseguirem dar conta das demandas da função pode ser considerada um dos fatores que “acabam por tornar esta profissão de mais tensão se comparada às demais” (GATTI; BARRETO, 2011, p.137). A intensificação de atividades é considerada um dos fatores que contribuem com o adoecimento do professor. Os estudos de Souza e Leite (2011, p.1117) revelam entre as várias causas que provocam o “mal-estar docente”,

destacam-se “as novas exigências colocadas para o trabalho docente em função das nuances da sociedade, da economia e do Estado”. Diante desse cenário de intensificação e complexidade de funções é que se desenha o trabalho e o perfil dos professores da educação básica, e dentre suas maiores dificuldades encontra-se um cenário de

(...) precarização de suas condições de trabalho em um contexto comparativo ao exercício de outras profissões e suas dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social (GATTI; BARRETO, 2011, p. 26).

Desse modo, a exposição sobre o trabalho específico do professor é justamente para elucidar que ser professor é um trabalho de grande complexidade. Ele exige a relevância dos diversos fatores que se tornam empecilhos para a realização de forma plena do trabalho, sob pena de não cairmos em um discurso de culpabilização da categoria que, desconsiderando as exigências deste trabalho, acabam por fomentar a tese de que “para ser professor basta ter vontade e/boa formação lecionar em escolas” (BARBOSA, 2013, p.34). Diante do exposto, é salutar a afirmação de que o professor, diante da dinamicidade de suas funções, necessita de uma carreira que minimamente torne o ingresso nessa profissão mais atrativo, pois trata-se de um trabalho de extrema relevância nas sociedades. Diante disso, na seção a seguir veremos, a partir da literatura sobre o assunto, as questões que incidem na atratividade (ou não) da carreira de professor da educação básica na atualidade.

### **2.1.2 O trabalho do professor: questões sobre a atratividade (ou não) da carreira**

Diversos autores têm se debruçado sobre as questões do trabalho do professor, no entanto, diferentes são os entendimentos sobre a importância deste profissional. Para Monteiro (2015, p.1), “o que ocorre é que lhe falta o estatuto profissional, social e atratividade, o que outras profissões socialmente relevantes possuem”. O autor completa a sua análise de acordo com os resultados apontados por estudos internacionais:

Segundo um estudo neozelandês, as profissões a que se atribui um estatuto mais elevado são a Medicina e a Advocacia. Numa escala de 0 a 10, a função docente aparece com média de 6,8 entre adultos, 6,5 entre jovens e 5,8 entre os empregadores. Solicitados a dizer o que lhes vem à cabeça quando pensam na carreira docente, as respostas dos inquiridos foram mais negativas (50%) do que positivas (35%). E quanto à sua atratividade a tendência foi para situá-la a meio da escala de 0 a 10 (p.130).

Os dados demonstram que a função de professor não ocupa o lugar das preferências na escolha de uma profissão a seguir, e que as expectativas ao optar por uma carreira do magistério são, em grande maioria, negativas, o que se traduz em pouca atratividade a essa profissão. Oliveira (2011, p.26) corrobora com a ideia e acrescenta alguns fatores a mais quando diz que “no Brasil, a profissão docente apresenta baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pelas carreiras”.

No que concerne às causas dessa baixa atratividade à carreira de professor, no caso brasileiro, Monteiro (2015, p.129) as compreende com base em alguns critérios, são eles: “estatuto profissional e social pouco prestigiado”; “Condições de trabalho deficientes ou degradadas”; “outros aspectos de uma imagem social desvalorizante”; “outros fatores”. Abaixo, podemos visualizar o que cada um desses critérios pontua.

#### **Quadro 02: Causas do baixo grau de atratividade da profissão docente**

<b>1) Estatuto profissional e social pouco prestigiado</b>	- É geralmente vista como sendo uma profissão de acesso fácil; - Não é, em geral, bem paga, em comparação com outras profissões academicamente análogas; - Não controla os principais fatores do sucesso; - Possui autonomia limitada; - É, muitas vezes, objeto de uma avaliação redutora, injusta e desmotivadora; - Não tem, geralmente, perspectivas estimulantes de progressão profissional; - É uma profissão massificada, familiar, sem o mistério da distância de outras profissões mais esotéricas;- A escola e a profissão docente perderam o quase monopólio da difusão do saber.
<b>2) Condições de trabalho deficientes ou degradadas</b>	- Desprofissionalização das professoras e professores, quando tratados como mero executantes; - Ritmo acelerado das reformas escolares; - Turmas numerosas e muito heterogêneas; - Programas cada vez mais extensos; - Sobrecarga de tarefas; - Recursos escassos.
<b>3) Outros aspectos de uma imagem social desvalorizante</b>	- Subsiste na literatura e nas memórias a secular imagem do pedagogo ignorante e pedante; - Há uma generalizada presunção de competência em matéria de educação; - Diz-se que as professoras e os professores trabalham pouco, têm muitas férias, faltam muito e não se pede muitas contas pelo que (não) fazem; - É, talvez, a profissão mais exposta à opinião pública, repercussão

	pública da mediocridade e abusos dos piores profissionais;- É uma profissão sem grande “consciência de classe”, até porque é frequentemente uma segunda escolha, não para toda a vida.
<b>4) Outros fatores</b>	- Desgosto pela escola; - Agressividade dos estudantes e, por vezes, das mães e pais; - A escola e as professoras e os professores são frequentemente bodes expiatórios.

Fonte: Adaptado de Monteiro (2015), p. 130-132.

Os diversos fatores elencados pelo autor nos permitem dizer que, apesar da implementação das atuais políticas de valorização do magistério brasileira, ainda não obtivemos resultados concretos quanto à melhoria da imagem do professor perante a sociedade. O fácil acesso aos cursos de formação de professores evidencia a baixa procura por esse tipo de carreira. O autor também enfatiza a questão das reformas educacionais que levam o professor à condição de “executante”, furtando-lhe a autonomia na execução do seu trabalho.

Nessa direção, os estudos de Gatti (2000) corroboram essa perspectiva e adicionam alguns condicionantes a mais para justificar a falta de atratividade ao ingresso e permanência na carreira do magistério. A autora chama atenção ao fato de que essa área profissional tem se tornado cada vez menos atraente, seja pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que os profissionais são submetidos para executar seu trabalho. Também há as condições salariais oferecidas, além da escolha da profissão pelos jovens brasileiros que revela que “poucos jovens do sexo masculino a escolhem, e, recentemente, jovens do sexo feminino também vêm abandonando esta escolha e dirigindo-se a outras áreas profissionais” (GATTI, 2000, p.59).

Tendo em vista os aspectos elencados, reitera-se que o movimento de abandono da profissão de professor se deve às condições precárias encontradas no ambiente de trabalho, à desvalorização da sua profissão perante a sociedade, assim como pelas políticas públicas, que não garantem melhores condições para que o professor se sinta valorizado, seja socialmente ou financeiramente.

Gatti (2000, p. 60) apresenta alguns aspectos relevantes de serem apresentados. O primeiro deles é a “valorização social e salários”. O objetivo

principal é a forma como a sociedade tem percebido o professor e o quanto isso tem influenciado a “camuflagem” de uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. Quanto às dificuldades, a autora pontua:

Não se reconhece com clareza que é sobre os professores do ensino fundamental que repousam todas as dificuldades de formação futura das gerações. Tradução disto são as dificuldades de se conseguir consolidar estruturas de carreira para a categoria e os níveis salariais atribuídos a esses profissionais.

Sobre essa questão, a autora sinaliza diversos estudos junto às secretarias de educação (estaduais e municipais) e associações de classe que apontam a dificuldade de se chegar a um consenso sobre a remuneração atribuída aos professores da educação básica, o que repercute em variações no pagamento entre as diversas secretarias, além de ter revelado remunerações baixíssimas. Sem dúvida, não há estímulo financeiro para a permanência dos professores na carreira, o que leva os que optam por ingressar nela a complementar sua renda com outras atividades.

Gatti (2000) considera prejudicial para o exercício do magistério a opção pela complementação de renda com atividades distintas, pois, segundo a autora, acaba por furtar o tempo em que o professor poderia estar investindo em preparação de aulas e melhorias para sua prática educativa, além de buscar mais formação. Para a autora, esses fatores justificam a baixa atratividade ao ingresso na carreira do magistério, pois

[c]om estas condições precárias de profissionalização constata-se que a procura pela formação em Magistério, na última década, diminuiu sensivelmente, tanto no que se refere à habilitação Magistério no ensino médio, como nas Licenciaturas e cursos de Pedagogia (GATTI, 2000, p.61).

O segundo aspecto identificado pela autora é da “realização pessoal e imagem social: fatores de eficácia”. Para tanto, abordam-se os resultados de pesquisa de Gatti, Esposito e Silva (1994) referentes às características de professores de ensino fundamental, cujo objetivo foi verificar como os docentes se sentem no exercício da sua profissão, tomando como base a satisfação no trabalho e as expectativas como importantes para o desempenho profissional. Os resultados da pesquisa constataram que:

Em se tratando da imagem social do professor, 8,3% dos pesquisados apontam o salário indigno para a vida atual como o fato mais revelador da desvalorização social dos docentes. Para 48% deles, esta desvalorização faz-se presente nas arbitrariedades dos administradores da educação e na falta de respeito geral com que se tem tratado o professorado; 37% chegam a apontar que esta imagem desvalorizada pesa na perda de respeito por parte dos alunos. A opinião dos entrevistados encontra-se dividida quando se trata de falar sobre o respeito aos professores na própria comunidade onde lecionam: 57% acham que são respeitados e 41% acham que não (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1994, p. 62).

Os resultados são preocupantes, pois revelam que a desvalorização perpassa a relação do professor com os administradores da educação, que praticam arbitrariedades, além da falta de respeito com as questões referentes ao professor. É relevante também a questão da falta de respeito ao professor ter chegado aos alunos, tendo em vista que este atualmente já vem perdendo respeito pelo professor, o que a autora pontua como um reflexo dessa desvalorização do professorado.

A pesquisa também revelou que se torna mais fácil elencar os aspectos de satisfação – por serem mais reduzidos e por isso facilmente denominados – do que os de frustração, pois estes são mais amplos, possuem uma atuação mais difusa, contudo mais forte pela somatória delas. No que concerne aos aspectos mais frustrante, por sua vez foram elencados: “em primeiro lugar apontam-se os salários, depois a ausência de condições de atuação profissional; em terceiro lugar, colocam a falta de formação profissional adequada e atualização, além de outras mais fontes de frustração” (GATTI, 2000, p.62).

Diante dos elementos descritos acima, corroboramos a ideia da autora quando nos diz que “estes aspectos – satisfações e frustrações – trazem à tona elementos importantes para se discutir qualidade no ensino, elementos estes que, em geral, são desconsiderados pelas políticas públicas educacionais” (GATTI, 2000, p.62). Sobre essa afirmação, podemos dar destaque à importância de se colocar em pauta a questão da condição pessoal dos professores, para que, de fato, as políticas públicas educacionais que versam sobre a valorização da profissão de professor ganhem sentido e sejam, de fato, políticas que garantam a dignidade do professor. Nesse cenário de baixa atratividade da carreira do magistério, torna-se necessário apreender a

incidência dos estudos sobre a carreira de professores historicamente e suas influências na atualidade.

### **2.3 Incursões teóricas sobre a carreira de professores da educação básica**

A discussão sobre a carreira de professor é relativamente nova, têm-se os primeiros estudos internacionalmente conhecidos em meados da década de 1970<sup>41</sup>. Nessas pesquisas, a maior parte dos estudos focalizou os temas sobre formação inicial e o princípio de carreira (HUBERMAN, 1989).

Huberman (1989) considera em seu estudo que a carreira profissional corresponde a um modelo composto por sete fases. O autor considera como aspecto central os anos de experiência docente, e não a idade. É visto também que o desenvolvimento na carreira se dá de formas diferenciadas entre os indivíduos, com diferentes impressões sobre essa experiência, se constituindo em um processo e não apenas em uma série de acontecimentos. No que concerne às fases em que o professor percorre em sua carreira, o autor considera:

1ª) Entrada na carreira: corresponde aos primeiros anos da docência, indicado por 2-3 primeiros anos de ensino. É constituído por dois estágios. O primeiro é o estágio de “sobrevivência”, caracterizado pelo “choque com o real”, em que o professor passa a conhecer a realidade complexa da profissão docente, a fragmentação do trabalho e, ainda, o distanciamento do ideal com o que é posto cotidianamente. O segundo é o estágio de “descoberta”, que perpassa por questões de entusiasmo inicial do professor, “a exaltação por estar na condição de responsabilidade por seus alunos, sua sala de aula e o seu programa” (HUBERMAN, 1989, p.54).

2ª) Fase de estabilização: concerne à fase entre aproximadamente 4 e 6 anos de experiência no magistério, quando notadamente estabilizado em seu conteúdo pedagógico e ainda quanto a sua identidade como professor ganha

---

<sup>41</sup> Segundo Huberman (1989), os estudos sobre carreira dos professores desenvolveram-se consideravelmente ao longo da década de 1970 em vários países, a saber: EUA (Newman, 1979; Cooper, 1982; Adams, 1982; Burden, 1981); na Inglaterra (Macdonald e Walker, 1974; Ball e Goodson, 1985; Sikes et al., 1985); nos Países Baixos (Prick, 1986); na Austrália (Ingvarson e Greenway, 1984); em França (Hamon e Rotman, 1984); no Canadá (Butt et al., 1985).

mais confiança na execução do seu trabalho, passando a assumir o comprometimento e as responsabilidades da profissão. É a fase em que o professor dedica mais tempo da sua vida à profissão. Nessa fase “estabilizar-se” significa ter mais autonomia na profissão.

3ª) Fase de diversificação: Os professores desta fase encontram-se por volta dos 7 aos 25 anos de atividade no magistério. Nesse período, os profissionais provam da experimentação e diversificação. É considerada a fase mais criativa, motivadora, dinâmica e de mais empenho nas atividades propostas. No entanto, o professor também vive nesse período uma série de questionamentos, o que o autor pontua como peculiar da fase correspondente à metade da carreira. São pontuadas algumas dificuldades de caracterizar esta fase, logo, o autor afirma que “os percursos individuais passam a divergir mais a partir da fase de estabilização” (HUBERMAN, 1989p.41). Existe a necessidade de diversificar as atividades sob pena de não cair na rotina em sua prática de ensino.

4ª) Fase do pôr-se em questão: Pontuada pelo autor como uma fase difícil de apreender suas características e origens. Notadamente, corresponde à fase de revisão da prática profissional, em que surgem questionamentos acerca de continuar ou não nesta carreira, seja pelo desencanto ocasionado por fracassos em algumas experiências, seja pela monotonia vivida em sala de aula, ou então pela experiência de participar de reformas estruturais de forma decisiva.

5ª) Fase da serenidade e distanciamento afetivo: Segundo Huberman (1989, p.44), “[t]rata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado “de alma” que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 44-55 anos”. O autor considera que para chegar à essa fase – à qual, no entanto, nem todos chegam, pelos mais variados motivos – é mais frequente passa primeiro por uma fase de questionamento. De maneira especial, esse período é marcado por uma queda no nível de ambição pessoal, de investimento e há um aumento da sensação de confiança e serenidade das situações vividas em sala de aula, além de um certo distanciamento afetivo na relação professor x aluno. Os professores possuem comportamento menos sensível às avaliações do corpo técnico, de outros professores e dos seus alunos. Trata-se de uma fase de aceitação da

sua condição e personalidade, passando a não mais dar importância a determinados julgamentos, mas sim compreendendo que os demais precisam aceitá-lo como é e não da maneira que os outros querem.

6ª) Fase do conservantismo e lamentações: O professor chega nessa fase por diversos caminhos, na perspectiva do autor: “seja por um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face uma reforma a que se opõe” (HUBERMAN, 1989, p.45). Entretanto, recorrentemente os professores mais conservadores são os mais jovens, o que segundo o autor demonstra a influência que o meio político e social promove nesses professores. Por fim, situa que alguns professores não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais reclamações, diante da evolução da escola secundária (HUBERMAN, 1989).

No que concerne à relação entre a idade e o conservantismo, o autor sinaliza que essa relação é muito límpida, tanto no âmbito dos estudos empíricos gerais quanto no folclore. Quanto às tendências observadas, Huberman (1989) aponta algumas características, são elas: “a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações”, além de assinalar que o professor possui uma forte nostalgia do passado e acredita em mudanças da ótica geral face ao futuro. A idade aproximada para essa evolução seria por volta dos 50 anos.

7ª) Fase de desinvestimento: Essa última fase estudada pelo autor diz respeito ao último ciclo da carreira profissional, isto é, aos 35-40 anos de experiência. É identificada pela preparação para a aposentadoria e progressivo abandono das responsabilidades profissionais. O professor começa a desinvestir e a “passar o seu testemunho” aos mais jovens, se preparando para retirar-se, entre outros.

Diante do estudo realizado por Huberman (1989), verifica-se que o percurso de cada professor se dá de forma distinta ao decorrer da carreira, embora existam alguns pontos de similaridades conforme as fases descritas.

No contexto da América Latina, uma importante contribuição tem revelado o panorama vivenciado pelos professores acerca da carreira e condições de trabalho nos países latinos. Trata-se do estudo denominado *Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes* de Alejandro

Morduchowicz<sup>42</sup> (2003, p.06), que tem como objetivo “analisar as estruturas salariais e as carreiras docentes”.

Neste momento, optamos pelo destaque das considerações referentes à carreira dos professores, mesmo que a questão salarial – não menos importante – esteja intimamente ligada à discussão. É importante frisar que a discussão perpassa pelas últimas reformas educacionais vivenciadas pelos países latinos e suas influências na configuração da carreira e estruturas salariais.

Primeiramente, o autor faz uma crítica sobre as formas tradicionais adotadas pelos sistemas educativos, pois, de certa forma, desestimulam os professores a buscar aperfeiçoamento continuamente, para que os que venham a ingressar na carreira possam ter o mesmo serviço e carga horária de professores com trinta anos de experiência; a promoção apenas para os que deixam a função de docência para assumir outros cargos, como, por exemplo, a direção escolar.

O autor também realiza uma crítica à atual estrutura das carreiras, em que “o tempo de serviço se constitui como o único diferencial salarial entre professores dentro do mesmo cargo” (MORDUCHOWICZ, 2003, p.12). Sobre os pontos assinalados pelo autor, deteremo-nos em três que versam em específico sobre a carreira dos professores.

O primeiro, trata-se do tópico: *A carreira magisterial somente permite a promoção do professor para outros postos que o afastam da aula*. Fato este criticado por Morduchowicz (2003), pois o professor, mesmo se identificando com as atividades de sala de aula, só consegue galgar maiores remunerações se optar por assumir outros postos. O que é mais um dos fatores que não estimulam o professor a permanecer na regência.

---

<sup>42</sup> Alejandro Morduchowiz é pós-graduado em Economia pela Faculdade de Economia da Universidade de Buenos Aires. Completou seus estudos de pós-graduação em economia do Instituto *Tella Di* em Buenos Aires. Possui especialização em Economia e Finanças da Educação. Atualmente é consultor e professor IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Foi Secretário Adjunto de Administração do Ministério da Educação da Argentina e também consultor em diferentes províncias do país e consultor para organizações internacionais. Tem escrito numerosos artigos sobre Economia e Financiamento da Educação em publicações acadêmicas argentinas e estrangeiras, dentre estes, o estudo intitulado “Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes”, que foi desenvolvido para o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) dentro do Projeto “*Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*” (Sindicalismo Docente e Reforma Educativa na América Latina) Fonte: <http://flacso.org.ar/>

O segundo tópico refere-se ao *O modo de acesso a um cargo superior fomenta a busca de credenciamentos e a acumulação de anos de serviço*. Essa discussão caminha no sentido da incessante busca por pontuações para fins de promoção na carreira por meio de credenciamentos e cursos, estes muitas vezes desprovidos de rigor quanto às normas de validação, aligeirados e que pouco contribuem para o trabalho desenvolvido pelos professores. O autor considera que a procura tem se acentuado nos últimos anos e penosamente:

Tampouco se incentiva o estudo e o desenvolvimento profissional contínuo. Nos sistemas educativos em geral, não se contemplam incentivos monetários explícitos e imediatos para que os professores se aperfeiçoem ou, em termos mais gerais, tentem superar suas próprias deficiências (MORDUCHOWICZ, 2003, p.13).

A terceira propositiva é que *Dentro do mesmo cargo, a única diferença de remuneração entre os professores refere-se ao tempo de serviço*. Dentre os diferenciais que compõem as remunerações de professores que ocupam o mesmo cargo, o autor alerta que nos sistemas educativos, em sua maioria, o tempo de serviço é composto por adicionais ao longo do tempo, e isto tem se constituído como um quesito de valorização da experiência. Contudo, críticas são tecidas a esse respeito, pois “o componente parece valorizar mais a fidelidade ao setor, do que a experiência” (MORDUCHOWICZ, 2003, p.13). Porém, as redes de ensino encontram dificuldade de pontuar um substituto para esse quesito e, por sua vez, os sistemas de ensino permanecem remunerando os professores basicamente por tempo de serviço.

No tópico que versa sobre as *Experiências selecionadas da América Latina*, é realizado um panorama acerca da estrutura da carreira docente nos países latinos<sup>43</sup>, tendo como cerne as reformas educacionais impetradas a partir de 1990 e seus efeitos na carreira de professores. A descentralização da administração educacional e, por conseguinte, a tendência “a transferir a instâncias regionais ou locais os processos de seleção, nomeação, avaliação e controle do pessoal docente” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 18) foi apontada como uma das consequências das reformas educacionais de 1990.

---

<sup>43</sup> Os países elencados no estudo são: Chile, México, Peru, Uruguai, El Salvador, Guatemala, Brasil e Venezuela.

Com a exceção de países como México e Chile, nas demais estruturas de carreira analisadas o incentivo ao desempenho ainda é muito incipiente, sendo o tempo de serviço predominante para se alcançar aumentos salariais e promoções. A saída da regência para atuar no âmbito da gestão ou funções técnicas tem se constituído como a única possibilidade de progresso desses professores, incidindo no abandono da sala de aula. Em síntese, o autor considera que a estrutura das carreiras, em geral, obedece à seguinte disposição:

Em geral, a carreira divide-se em níveis (entre quatro e sete) nos quais se avança de forma automática, ou pelo simples transcurso do tempo, ou por alguma combinação de fatores (antiguidade, capacitação, méritos, etc.) que gerem uma pontuação que habilite à promoção. Neste último caso, a avaliação do desempenho é nula – ou tem peso ínfimo – e a promoção constitui um trâmite burocrático de acumulação de certificados e documentos (MORDUCHOWICZ, 2003, p.18).

Para efeito de compreensão das principais características identificadas pelo autor, pode-se visualizar através do quadro abaixo:

**Quadro 03: Características em comum nas carreiras de professores da educação básica na América Latina**

Características comuns
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carreira profissional desenhada em níveis (de 4 a 7), nos quais se avança de forma automática, seja por tempo de serviço, seja por alguma combinação de fatores explicitamente determinados (antiguidade, capacitação, méritos, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidades nos cargos titulares.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saída para funções de direção ou administração como única possibilidade de progresso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de pontuação centrados na antiguidade e na capacitação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação de desempenho: quando existe, constitui mera formalidade. Não há sistemas estruturados de avaliação do desempenho docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura salarial: centrada em um salário básico com adicionais. Os aumentos nas remunerações são dados quando se passa de um nível para outro. A Antiguidade é o fator preponderante no avanço entre níveis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saída do ensino como única possibilidade de aumento salarial.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há vínculo entre o desempenho e o salário considerado individualmente.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Morduchowicz, 2003, p.20/Elaboração da autora.

As características em comum nos países latinos elencadas pelo autor nos dão uma visão geral sobre como a estrutura de carreira está disposta atualmente nesses países. No Brasil, essa estrutura também tem se apresentado de forma similar entre os estados, com destaque para os adicionais de direção, progressão com base no tempo de serviço e capacitação e avaliação do desempenho sendo operada como mera formalidade, devido à pouca efetividade dos sistemas de avaliação, quando existentes. O desafio é, portanto, apresentar uma contraproposta que venha a somar com o debate sobre a atratividade dessa carreira. Nesse sentido, o estudo de Morduchowicz (2003) nos apresenta uma alternativa da década de 1980, isto é, a “Carreira escalonada”, que, nas palavras do autor, seria:

(...) Um plano que provê incentivos e aumentos salariais para os professores que decidirem avançar em sua carreira profissional sem terem de abandonar, seja as salas de aulas, seja a profissão (...) com 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 de aula, e retendo-os ali (MORDUCHOWICZ, 2003, p.27).

Essencialmente, esse modelo busca modificar a forma de avaliação de professores, alterando inclusive a atual estrutura piramidal tradicional de carreira, credencialista e de tempo de serviço. Quanto às suas características, preconiza “diversas posições em diferentes níveis de dificuldade, partindo de uma etapa inicial até chegar no completo desenvolvimento e o desempenho pretendido” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 27). Os aspectos de uma carreira escalonada, que a diferencia de outras propostas sugeridas, como o exemplo do pagamento por mérito, consiste no fato de não interferirem na organização escolar, e acontece da seguinte forma:

O sistema se baseia na premissa de que os docentes adquirem competências progressivamente e, na medida em que as adquiram e demonstrem em diferentes aspectos de seu trabalho, aumentem a independência com que administram a si próprios, diminuindo a supervisão, modificando o tipo de capacitação que recebem e passando a ter a possibilidade de obter promoções e aumentos salariais a título de reconhecimento (MORDUCHOWICZ, 2003, p.29).

No que diz respeito ao tempo de serviço, esse passa a ser utilizado como um dos requisitos para ascensão na carreira, ou ainda, como pontos para

fins de mobilidade nas etapas, deixando de compor de forma direta para aumentar a remuneração, como acontece no modelo tradicional. A titularidade é considerada como um quesito de estabilidade no trabalho, pois se o sistema educacional inserir a titularidade como um critério de aumento salarial “os docentes perceberão esta decisão como um progresso de carreira, uma demonstração de que suas competências aumentaram” (MORDUCHOWICZ, 2003, p.32). O autor considera vantajoso o sistema de carreira escalonada porque

(...) [r]eside no fato de não atentarem contra a organização escolar, já que os professores disputam uma soma fixa a ser distribuída entre os que alcançarem determinado padrão, mas sem abranger – ao menos na parte que se refere à certificação profissional e ao atestado de habilidades – todos aqueles que satisfaçam os requisitos exigidos para passar de um escalão para outro (MORDUCHOWICZ, 2003, p.27).

Entretanto, compreendemos que qualquer forma de disputa entre professores para ascender na carreira por meio de aumento da remuneração, não contribui para a organização da categoria de professores. Pelo contrário, essas iniciativas fomentam a desmobilização da categoria e incentivam a meritocracia no ambiente escolar, o que, segundo Freitas (2012, p.385), “não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”.

De maneira geral, os critérios selecionados para ascensão no sistema de carreira escalonada identificados são: desempenho profissional; a avaliação de pais e alunos; antiguidade; elaboração de planos de ensino e objetivos anuais e a capacitação contínua.

No âmbito das pesquisas brasileiras que versam sobre a carreira de professores, é importante o destaque de uma relevante contribuição para os estudos que abordam a valorização da carreira de professor. Trata-se da pesquisa nacional intitulada *Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas*, que, em sua primeira fase, iniciou-se em 2008 e foi até o ano de 2012.

A pesquisa teve como objetivo principal analisar os impactos ocasionados pelas políticas de financiamento nacional no contexto do FUNDEB e do PSPN, em 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais, a saber:

Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, no período de 1996 a 2010. A pesquisa contou com quatro dimensões de análise, são elas: dados educacionais; dados orçamentários; plano de carreira, cargos e remuneração.

A segunda fase da pesquisa compreende o recorte temporal de 2006 a 2013 e objetiva dar prosseguimentos aos estudos realizados na primeira versão. Para tanto, o aprofundamento da investigação está sendo realizado com base nos microdados do Censo Escolar e dos Sistemas de avaliação SAEB/Prova Brasil, com base nos questionários socioeconômicos de professores, no INEP e nas folhas de pagamentos e tabelas de remuneração.

No que concerne à dimensão “Plano de Carreira”, o relatório da Força Tarefa sobre Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério intitulado *Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas*, contou com os seguintes objetivos:

Analisar os principais aspectos da configuração da carreira docente nos 12 estados e respectivas capitais, considerando a política de fundos (FUNDEF e FUNDEB) adotada nacionalmente a partir de 1998 e as implicações dessas configurações para a remuneração do magistério. Dentre outros aspectos, procuramos identificar as similaridades e diferenças na configuração das carreiras, se são atrativas, se estimulam a permanência do professor em sala de aula e se revelam tendências das políticas educacionais mais amplas relacionadas à remuneração docente (GUTIERRES *et al*, 2013, p.12).

Como instrumento metodológico foram utilizados os Estatutos e Planos de Carreira dos estados, no entanto, para complementar a análise, também foram utilizados documentos como Regimes Jurídico e outras Leis complementares. Dentre os resultados parciais obtidos, refletiu-se acerca da importância dos Estatutos e Planos de Carreira do Magistério como instrumentos fundamentais para a valorização dos professores, sendo reiterada a importância dessa conquista, assegurada em lei, do movimento dos professores. Os pesquisadores consideraram que estes instrumentos corroboram na perspectiva de pleitear professores bem qualificados para o ingresso na carreira, por meio de concurso público de provas e títulos; a

movimentação na carreira proveniente de formação, tempo de serviço e Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Com o estudo, foi possível constatar que no contexto das recentes políticas de fundos todos os estados e municípios pesquisados atenderam aos requisitos legais de instituição de planos de carreira, o que foi considerado como um avanço nas discussões sobre valorização da profissão de professor. Finalmente, o estudo revelou que ainda é necessário que se avance em matéria de legislação, especialmente no que diz respeito aos estímulos ao ingresso e permanência na carreira de bons professores. Nesse sentido, um dos caminhos apontados seria mediante a implementação de políticas de remunerações equiparadas aos demais profissionais com a mesma formação.

#### **2.4 Os critérios de movimentação na carreira do magistério público**

Para melhor compreensão dos itens que compõem os critérios de movimentação na carreira do magistério público, inicialmente, torna-se necessário apreender algumas conceituações referentes aos termos: carreira, plano de carreira, promoção/progressão e estrutura de carreira; assim como os quesitos que frequentemente aparecem nos planos, tais como tempo de serviço, titulação ou formação inicial, formação continuada e avaliação do desempenho/merecimento.

Os termos carreira e plano de carreira possuem significação diferente, conforme define Dutra Jr et al. (2000, p. 204, grifo nosso):

**Carreira:** É o agrupamento de classes da mesma profissão ou atividade, escalonadas segundo a hierarquia do serviço, para acesso privativo dos titulares que a integram. O conjunto de carreiras e de cargos isolados constitui o quadro permanente do serviço dos diversos poderes e órgãos da administração. As carreiras se iniciam e terminam nos respectivos quadros.

**Plano de Carreira:** O plano de carreira é instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, consideram de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração.

Dentre as finalidades de um plano de carreira elencadas por Dutra Jr et al. (2000), uma delas diz respeito ao desempenho dos servidores no exercício da sua função, o que nos remete à compreensão dos termos

promoção/progressão na carreira. Quanto à definição, a passagem de uma classe para outra dentro da carreira constitui uma evolução denominada “**promoção**”. A “**progressão**”, por sua vez, diz respeito a qualquer mudança de posição na carreira (DUTRA JR, *et al.*, 2000).

A progressão refere-se à evolução na carreira. Sobre essa questão, Dutra Jr. nos indica que pode vir a acontecer de duas formas distintas. Em primeiro lugar, temos a progressão horizontal “a partir da mudança de padrão (valor) de vencimento, dentro da mesma classe, e, em segundo, por via de promoção, referente à progressão vertical, que é a mudança para a classe superior dentro do mesmo cargo” (DUTRA JR, *et al.*, 2000, p. 212). O autor enfatiza que em alguns planos de carreira poderão aparecer o uso inverso dessas denominações.

De acordo com Dutra Jr *et al.*, (2000) Compreende-se a estrutura da carreira de acordo com “a sua linha de progressão, com a definição de posicionamentos escalonados e das condições de mudança de uma para outra dessas posições” (p.102). Logo, a organização da carreira no serviço público de forma tradicional preconiza a distribuição em classes dos cargos referentes a uma certa atividade profissional e, no que diz respeito às condições de mudança de posição na carreira, encontram-se alguns critérios para tal fim, tais como os comumente apresentados nos planos de carreira: o Tempo de serviço, a Formação Inicial ou Titulação, a Formação Continuada e Avaliação do desempenho/merecimento. Afinal, o que constituem esses critérios? É o que responderemos a seguir.

#### **2.4.1 O Tempo de serviço**

O quesito tempo de serviço presente nos planos de carreira remete às conquistas para a valorização do professor provenientes do período do “ofício” (TARDIF, 2010). Para compreendermos mais sobre a origem desse critério, recorreremos a Meirelles (2009), que atribui a origem do adicional por tempo de serviço à Lei 14.10.1827, interpretada pelo Aviso imperial nº 35 de 10 de fevereiro de 1854.

Destacam-se, ainda, severas críticas de juristas acerca do adicional por tempo de serviço, em razão da generalização e extensão a quase todas as

categorias de servidores das repartições centralizadas e das entidades autárquicas. Contudo, a adoção do adicional corresponde à garantia aos servidores que se dedicam ao serviço público, não obstante, aos critérios gerencialistas de eficiência e meritocracia da Administração Pública, nos moldes observados no caso brasileiro.

O adicional por tempo de serviço adere ao vencimento para todos os efeitos legais, excetuando-o a concessão de acréscimos anteriores classificados sob mesmo fundamento, conforme dispõe o art.37, XIV da CF/1988, pois, de acordo com Meirelles (2009, p.392): “A regra é sua vinculação ao padrão de vencimento do beneficiário. E é irretirável do funcionário precisamente porque representa uma contraprestação de serviço já feito. É uma vantagem pessoal, um direito adquirido para o futuro”.

Assevera-se, ainda, que o adicional por tempo de serviço poderá ser calculado percentualmente sobre o padrão de vencimento atual do servidor, assim como ser instituído em quantia fixa igual para todos ou progressiva em relação ao vencimento, sendo uma ação volitiva da Administração a concessão, modificação e extinção a qualquer tempo, desde que seja um ato administrativo motivado mediante lei e que respeite o direito adquirido dos servidores, aos que fazem *jus* ao tempo necessário para obtenção da vantagem. Portanto, são critérios regionais de adequação da vantagem as possibilidades orçamentárias de cada ente federativo, todavia não descaracteriza sua natureza *interna corporis* e efeitos (MEIRELLES, 2009).

No caso da progressão por tempo de serviço, trata-se de um dos critérios para progressão na carreira considerado como uma das principais vias de seleção, recrutamento e de promoção oriundas do modelo de carreira do tipo burocrático (CHANLAT, 1995) presentes no serviço público. O autor alerta que a carreira burocrática vem sendo ameaçada pela crise do Estado, pelo processo de reestruturação das empresas, achatamento das hierarquias, apelo à criatividade, inovação e iniciativa individual, características provenientes do novo discurso gerencial, por ser pouco adaptável à nova ordem, à concorrência no mercado internacional, além das mudanças tecnológicas e a flexibilidade recorrente (CHANLAT, 1995).

Em contrapartida, compreende-se que a progressão por tempo de serviço se faz necessária na carreira do magistério público por estar

relacionada à experiência, quesito fundamental para o exercício da profissão docente, pois os professores com mais tempo de serviço podem contribuir significativamente para o trabalho daqueles com menos tempo na profissão, uma vez que a troca de experiências e saberes se constitui como um fator primordial no exercício da docência, pois fomenta a união da categoria em prol do objetivo comum, a educação. Dessa forma, essa progressão também pode estar relacionada ao fortalecimento, à qualificação e à valorização do trabalho dos professores.

Nas diretrizes nacionais para a elaboração dos planos de carreira brasileiros, como a Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997<sup>44</sup> o tempo de serviço é contemplado como critério de movimentação na carreira do magistério, como é possível localizar na redação do inciso VI do Artigo 6º da referida Resolução:

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

d) o **tempo de serviço** na função docente (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Com a instituição da Resolução CNE/CEB nº 2/09<sup>45</sup>, nos artigos 4º e 5º também é possível identificar nos princípios para a instituição do plano de carreira a questão do tempo de serviço como critério para a movimentação na carreira através da seguinte disposição na resolução:

Art. 4º [...]

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

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

Art.5º[...]

XVIII - **estabelecer mecanismos de progressão na carreira também com base no tempo de serviço** (BRASIL, 2009, grifo nosso).

---

<sup>44</sup> Originária da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CNB), na resolução foi estabelecida as “Diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério dos Estados, Municípios e Distrito Federal” (CNE/CEB, 1997).

<sup>45</sup> Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

No artigo 4º, o tempo de serviço é pontuado como elemento que deve ser valorizado e contemplado como componente de evolução na carreira. Nesse sentido, o artigo 5º da referida resolução ratifica essa questão e estabelece que a progressão na carreira seja feita também mediante tempo de serviço. Do mesmo modo, a titulação também se constitui como um quesito de progressão na carreira mediante o desenvolvimento acadêmico do professor. Vejamos a seguir quanto a sua definição.

#### **2.4.2 Titulação ou Formação inicial**

O adicional de função, ora apreendido como Titulação ou Formação inicial, por sua vez, no entendimento de Meirelles (2009), está vinculado a funções que, para serem desempenhadas, exigem um regime especial laboral, com a respectiva habilitação técnica de seus titulares de natureza técnica, didática ou científica, exigindo-se, assim, jornada diferenciada de trabalho e notória especialização para o fazer profissional nas condições estabelecidas pelo poder público. Logo, não incorpora automaticamente ao vencimento, mas deve integrá-lo para efeitos de disponibilidade ou aposentadoria.

A Titulação ou Formação inicial refere-se à progressão prevista nos planos que incide em pagamento aos professores com base na sua formação ao ingressar na carreira, inclusive tem se constituído como exigência de ingresso na mesma. No Art.62 da LDB/1996 é possível identificar a necessidade de formação dos professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura plena, e, ainda, permite a atuação dos professores com formação em nível médio, na modalidade normal, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como forma de prover meios para que os professores busquem a sua formação, o Art. 63 da LDB/1996 prevê a inclusão da oferta do curso normal superior e prevê também programas de formação pedagógica para os portadores de diplomas de formação em nível superior, que possuam interesse de atuar na educação básica. Com isso, Dutra Jr *et al.*, (2000, p.52) ressalta que a LDB/1996 “pela primeira vez, define como princípio, a formação em nível superior para todos os professores da educação básica”.

A titulação é prevista também no Art.5º da Resolução 02/2009, como uma das formas de incentivos para progressão por meio da qualificação do trabalho do professor, nos seguintes termos:

Art.5º[...]  
 XVI - **constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional**, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros: (...)  
 b) **elevação da titulação e da habilitação profissional**;  
 (BRASIL, 2009, grifo nosso).

No que diz respeito às diretrizes, o Art. 5º da referida resolução destaca como incentivos à progressão a qualificação do trabalho profissional, seja por meio da elevação da titulação e da habilitação profissional. O que nos permite dizer que a formação inicial ou titulação é fundamental como quesito de progressão nos Planos. Além de implicar em questões como o

(...) pagamento pela **formação/titulação** do professor, no reconhecimento da **experiência profissional**, na possibilidade de continuidade dos estudos como parte da vida profissional e, neste sentido, na existência da possibilidade de **períodos de afastamento remunerado** (GOUVEIA; TAVARES, 2012, p.193, grifo nosso).

Nesse sentido, considera-se que a importância para a valorização da carreira do professor, os incentivos a formação e a possibilidade de períodos de afastamento remunerado para que o professor possa continuar a sua formação dentro da carreira, o que nos remete à um critério de progressão fundamental identificado como “Formação Continuada”.

### 2.4.3 A Formação Continuada

A inserção da Formação continuada como um dos critérios que permitem a progressão na carreira insere-se no contexto de novas demandas do cenário contemporâneo, que se utiliza do discurso da necessidade de atualização profissional para que seja possível lidar com as novas questões postas pela sociedade moderna. Nesse sentido, Gatti (2008, p.58) atribui a emergência da formação continuada a uma tendência do século XX que, “tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos” não obstante, tem manifestado crescimento no Brasil. Quanto ao significado da formação

continuada, a autora alerta que não se tem uma única definição e os diversos estudos tem compreendido como:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (GATTI, 2008, p.57).

No que diz respeito à formação continuada dos professores da educação básica, compreende as atividades desenvolvidas que venham a influenciar no desempenho da função do professor, tais como reuniões pedagógicas escolares, cursos de formação oferecidos pelas secretarias de educação, aperfeiçoamento, especializações, entre outros.

Por outro lado, deve-se ter atenção para uma questão contraditória recorrente quando se trata da formação continuada, o que vem sendo criticado por autores como Gatti (2008). Trata-se da proliferação de institutos de educação superior que ofertam de forma aligeirada os cursos de formação continuada, a exemplo de alguns cursos de especializações que, “embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional apenas entram como ‘pontuação’ em carreiras ligadas ao ensino” (GATTI, 2008, p. 65). Estes são cursos desprovidos de aprofundamento teórico, o que contribui no desvirtuamento do propósito fundamental da formação continuada, que vai além de um aperfeiçoamento profissional, pois compreende-se que o seu objetivo principal seja

[u]m processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas, no qual emerge um novo conceito de profissionalização e de formação docente, calcado em conceitos como cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional, reflexão do professor sobre a sua própria prática/experiência (NÓVOA, 2005, p. 26).

Na legislação brasileira, algumas iniciativas foram implementadas com a intenção de valorizar a formação continuada do professor. É possível identificar na LDB/1996 a possibilidade de formação continuada no magistério público brasileiro, o que ocorre no Art. 67, o qual dispõe que os Planos devam assegurar “II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com

licenciamento periódico remunerado para esse fim" e também "V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996).

Como forma de prover a formação necessária aos professores, a LDB/1996 prevê, ainda, que os Institutos Superiores de Educação ofertem "III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (Art.63), os quais podem também ser oferecidos por outras instituições de educação superior e pelas secretarias de Educação dos estados e municípios. Esses programas podem ser desenvolvidos como cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e de extensão, conforme dispõe o Art.44 da LDB/1996.

Com a finalidade de atender ao disposto na LDB/1996, foi implantado O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, com o intuito de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada de professores para as redes públicas de ensino.

#### **2.4.4 A avaliação de desempenho/merecimento**

Autores como Abreu e Balzano (2001) afirmam que, "através de planos de carreira, a administração pública deve manifestar seu interesse pela evolução dos servidores, a partir de instrumentos que valorizem o bom funcionário, separando-o do despreparado ou do desinteressado" (ABREU; BALZANO, 2001, p.220). Essas características de valorização individual do profissional, como vimos no capítulo anterior, são provenientes dos princípios do PDRAE/1995 e se materializam principalmente por meio da avaliação de desempenho.

É necessário ressaltar que as diretrizes de carreira docente no País apresentam diversas influências internacionais, que já sinalizavam a questão da avaliação do desempenho<sup>46</sup>. A Conferência Especial Intergovernamental

---

<sup>46</sup> Outros documentos internacionais também serviram de influência para o norteamento das políticas de carreira no Brasil. Cita-se, portanto: *Recomendacion para la ejecucion del proyecto principal de educacion em el periodo 1993-1996, Declaración de Cochabamba 2001 e Documento da OCDE 2005.*

realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 05 de outubro de 1966, em consonância com a Organização Internacional do trabalho (OIT), a qual resultou na documentação intitulada: “Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos professores”, são exemplos de documentos que seguem os padrões internacionais para a profissão docente e que, influenciaram, sobretudo, a elaboração das diretrizes de carreira do magistério no Brasil.

No referido documento são elencadas treze questões consideradas de suma relevância para o trabalho dos professores no âmbito profissional, social, ético e material, dentre elas destaca-se o indicador “promoções e subida na carreira”, prevendo “possibilidade de ascensão profissional de acordo com as qualificações requeridas, além de critérios objetivos para as promoções, devidamente negociados com as organizações de professores” (UNESCO, 1966). Quanto aos indicadores que preveem critérios de valorização docente, através do indicador de acesso e progressão na carreira, de acordo com o documento da UNESCO destaca-se:

A existência de período experimental no início da carreira (estágio probatório);  
Possibilidade de ascensão profissional de acordo com as qualificações requeridas;  
**Critérios objetivos para as promoções, devidamente negociados com as organizações dos professores;**  
Estabilidade e segurança no emprego;  
Reconhecimento da jornada em tempo integral;  
Número adequado de alunos por turma, de forma que o professor possa prestar atenção às necessidades e às dificuldades de cada um.  
(*Recomendación relativa a La situación del personal docente*, 1966, grifo nosso).

A documentação citada embasou a criação dos planos de carreira no Brasil, pois é possível encontrar elementos dessas diretrizes em diversas propostas de planos de carreira pelos estados brasileiros. Observa-se que, embora o documento seja de 1966, já anuncia critérios de movimentação na carreira docente. Por outro lado, nem sempre há o cumprimento do proposto nos planos. Camargo e Jacomini (2011, p.138) atribuem a dificuldade na implementação aos seguintes fatores:

Essas orientações poderiam servir para atender as demandas da profissão, numa perspectiva de valorização do magistério, mas, infelizmente, pouco foi de fato discutido e estabelecido no que se

refere à legislação brasileira sobre a condição docente nas últimas décadas.

A legislação nacional prevê uma série de dispositivos relacionados à implantação da avaliação do desempenho como um dos mecanismos de progressão na carreira. Quanto à definição dos termos, Sousa (2010) considera: “Avaliar” supõe processo que implica em julgamento, atribuição de valor, alude à coleta e análise de informações que possam subsidiar decisões e ações. Por sua vez, “Desempenho” diz respeito à atuação do professor no exercício da sua profissão.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 41, § 1º, inciso III, conforme a redação da EC nº19/98, prevê “procedimento de avaliação periódica de desempenho para os servidores públicos” (BRASIL,1998). Assim como também foi prevista a passagem do estágio probatório de dois anos para três anos, acrescido de avaliação do desempenho durante o período e de avaliação especial do desempenho realizado por comissão para fins de aquisição da estabilidade.

No que se refere à responsabilização de metas pelos gestores, introduz-se a ideia de contratos de gestão, nestes termos:

§8º. A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante **contrato**, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, **que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade**, cabendo à lei dispor sobre: I - o prazo de duração do contrato; II - os **controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes**; III - a remuneração do pessoal (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as modificações oriundas da EC nº 19/1998 sinalizam uma maior flexibilização na administração pública em alteração ao anteriormente preconizado pela CF/1988, além de que “reafirma o processo de aprofundamento da descentralização como forma de gestão do Estado” (GOUVEIA; TAVARES, 2012, p.111).

Por sua vez, a LDB/1996 coloca em destaque a temática da avaliação dos professores da educação básica como quesito de progressão na carreira. No seu artigo 67 do Título VI, a referida lei se reporta ao tema, a saber: “Art. 67 **IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Com o FUNDEF, a movimentação na carreira do magistério foi enfatizada no inciso VI do Artigo 6º, nos seguintes termos:

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

**VI** - Constituirão incentivos de **progressão** por qualificação de trabalho docente: [...]

b) **o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade** do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema; [...]

e) **avaliações periódicas de aferição de conhecimentos** na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Com a criação do FUNDEB, ensejaram-se novas diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério público, fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/09. O artigo 4º desta Resolução, ao tratar dos princípios para a instituição do plano de carreira se reporta à progressão na carreira prevista por meio de incentivos que perpassam a titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento, conforme a redação:

Art. 4º [...]

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

**XII**- **estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais** entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2009, grifo nosso).

No que diz respeito à questão da movimentação na carreira, são abordados alguns critérios no artigo 5º da referida resolução. Importa sublinhar os incentivos à progressão por avaliação do desempenho, conforme a redação:

Art.5º[...]

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

c) **avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino** [...]

**2.1 Amplitude** - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:

2.1.1 a formulação das políticas educacionais; 2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino; 2.1.3 **o desempenho dos profissionais do magistério**; 2.1.4 a estrutura escolar; 2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos; 2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;

2.1.7 os resultados educacionais da escola (BRASIL, 2009, grifo nosso).

No que diz respeito às diretrizes, o Art. 5º da referida resolução destaca como incentivos à progressão a qualificação do trabalho profissional por meio da avaliação do desempenho, tanto do profissional como do Sistema de ensino, e a atribui ainda aos resultados educacionais da escola.

É importante assinalar que ambas as resoluções norteadoras da implantação dos planos de carreira no país (Resolução nº 3/37 e Resolução nº2/09) correspondem a dois momentos distintos, contudo, carregam em seu bojo as correlações de forças do momento e que em diferentes graus replicam os interesses do mercado. Sendo a primeira pela focalização da carreira de professores do ensino fundamental, por meio do FUNDEF; e a segunda trazendo noções de *accountability*, aos moldes gerenciais, que tem como premissa a responsabilização pessoal pelo desempenho. Para Samuel Paul (1992), este é um dos principais significados dessa expressão, como afirma:

*Accountability* significa manter indivíduos e organizações passíveis de serem responsabilizados pelo seu desempenho. A *accountability* pública se refere ao conjunto de abordagens, mecanismos e práticas usados pelos atores interessados em garantir um nível e um tipo desejados de desempenho dos serviços públicos (PAUL, S. *apud* CENEVIVA, 2006, p.2).

O conceito de responsabilização está atrelado ao de meritocracia (FREITAS, 2012) e tende a responsabilizar individualmente o professor ou a escola por seus sucessos ou fracassos, desconsiderando suas condições objetivas. Nessa mesma direção, é relevante destacar que o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007<sup>47</sup> que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, base de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), também menciona a avaliação do desempenho do professor nos planos de carreira, conforme a redação:

Art.2º [...]

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho**;

XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representado pelo **desempenho** eficiente no trabalho, **dedicação, assiduidade,**

---

<sup>47</sup> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

**pontualidade, responsabilidade**, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XV - dar consequência ao período probatório, **tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externo ao sistema educacional local** (BRASIL, 2007).

As diretrizes provenientes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelecem que devam estar contidos nos planos de carreira dos entes federado os princípios de avaliação do desempenho e como cerne o mérito individual do professor, com base nos critérios: dedicação, responsabilidade, assiduidade, pontualidade. Ressalta-se também que a avaliação do estágio probatório deve ser externa ao sistema educacional onde se efetiva o exercício profissional do professor. Revela-se, portanto, a importância atribuída a esses mecanismos de avaliação de desempenho sobre o trabalho do professor.

No tocante à avaliação do desempenho, o PNE/2014, na Meta 7, propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB<sup>48</sup>”. Consideramos que a associação da qualidade da educação básica às médias obtidas em exames em larga escala desconsidera outros fatores essenciais desse processo, como por exemplo, a infraestrutura escolar, as condições de trabalho dos professores e as particularidades regionais.

Na estratégia 7.36 do PNE/2014 é previsto: “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a **valorizar o mérito do corpo docente**, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, grifo nosso). Logo, nessa estratégia percebemos claramente a intenção de implantar a meritocracia no ambiente escolar, o que prevê os ganhos individuais em detrimento dos ganhos coletivos.

Nas diversas legislações sinalizadas que abarcam a questão da carreira, percebe-se, de maneira articulada, que cada uma delas prevê, em algum artigo, a avaliação de desempenho como uma das formas de aferir a

---

<sup>48</sup>De acordo com as informações obtidas no *site* do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado pelo INEP, em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. 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.

progressão na carreira, assim como também apresentam a premiação por meio da obtenção de bons resultados. A esse respeito, estudos de Sousa (2008) nos revelam a crescente tendência de avaliação do desempenho como critério de movimentação na carreira, pois:

Até então os elementos comumente considerados para progressão na carreira eram **titulação e tempo de serviço**. Eventuais iniciativas de **avaliação do desempenho** ocorriam por iniciativa isolada das escolas e, nesse caso, seus resultados não impactavam na carreira. Também em alguns sistemas públicos de ensino, já se tinha a prática de avaliação de desempenho dos servidores, incluindo-se, aí, os profissionais da educação. Esta iniciativa, muitas vezes conduzida pelas secretarias de administração, apresenta-se com o propósito de elevação dos níveis de qualidade e produtividade do serviço público e de valorização dos servidores. (...). Assim, é a partir da LDBEN nº 9394 que o foco na avaliação dos profissionais da educação vem gradualmente se fazendo presente no conjunto de discussões e iniciativas de avaliação direcionadas à educação básica (SOUSA, 2008, p.82).

Nesse sentido, podemos dizer que além dos critérios tradicionais de evolução na carreira como tempo de serviço e nova titulação, a avaliação do desempenho tem ganhado espaço no tocante à movimentação na carreira nos últimos anos. No entanto, conforme Balzano (2000, p. 31), em estudo sobre o tema realizado em 24 estados, a avaliação de desempenho como fator de promoção ainda não havia sido colocada em prática na maioria deles, pois “a quase totalidade dos estados com novos planos de carreira ainda não implementou o processo por falta de regulamentação”.

A avaliação do desempenho presente atualmente nas políticas educacionais apresenta tendência de associar incentivos a resultados. Como afirma Sousa (2010, p. 82):

Ao debate ou iniciativas de avaliação dos profissionais tem sido gradualmente aliada a perspectiva de se associar incentivos aos seus resultados. Um dos elementos que tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente e de outros profissionais - ou de escolas por mérito ou produtividade - é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala.

Esta seria uma forma de imputar com mais veemência a responsabilização do professor pelos resultados. O caráter punitivo ao qual o professor é submetido, por ser premiado exclusivamente pelos seus resultados

nos testes de larga escala, revela um aspecto negativo da avaliação do desempenho, pois desconsidera outros fatores externos, como, por exemplo, as condições de trabalho a que os professores estão sujeitos cotidianamente e que são de suma importância para que haja condições de qualidade na escola (PINTO, 2006). Além disso, tais medidas podem criar nas instituições de ensino e nas secretarias de educação um clima de competitividade, prejudicial ao sentimento de solidariedade e união dos professores por condições dignas de trabalho e, por consequência, induzir que os melhores resultados sejam obtidos de forma individualizada e não conjunta.

Nota-se que são esses os argumentos principais utilizados pelos autores que criticam os rebatimentos desse tipo de avaliação na vida dos professores. Freitas (2003, p.1114) corrobora com essa perspectiva e nos diz que esse tipo de avaliação seguramente é prejudicial ao ensino, pois

[c]ontribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas.

A avaliação de desempenho, antes de ser implantada, deveria ser debatida com a comunidade educativa e, se aceita pela mesma, seria propagada 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. Sendo assim, concordamos com Pimentel *et al.*, (2009, p.371) quando afirma que:

A avaliação do desempenho do professor deve ser articulada ao projeto pedagógico do sistema de ensino. A ênfase deve sair do propósito simplesmente do controle, do paradigma tradicional positivista, em que predomina o produto expresso em quantidade, e avançar para o desenvolvimento profissional, para a autonomia docente.

Quanto ao projeto de avaliação de desempenho de forma mais justa aos professores, Torricella (2007, p. 24) garante que deve contar com a participação de todos os envolvidos com a causa educacional. É como o autor assevera a partir das suas experiências de pesquisa no âmbito internacional:

As experiências internacionais endossam as seguintes recomendações: um sistema de avaliação de desempenho deve ser construído com a participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; deve atender princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional; a avaliação docente deve articular-se com a avaliação da escola; a avaliação deve concorrer para a melhoria da qualidade da docência.

Ou seja, os critérios utilizados tradicionalmente para progressão na carreira, tais como formação e experiência, tendem a se alterar, contemplando, entre outras dimensões, a avaliação de conhecimentos e de desempenho, apontando para possibilidades salariais diferenciadas (SOUSA, 2009).

É nesse contexto histórico de mudanças na concepção de carreira que estão inseridas as orientações legais brasileiras e as propostas de incentivo à progressão na carreira. Diante dessa conjuntura, na seção a seguir, conheceremos as informações referentes aos Estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, na perspectiva de que a política educacional dos estados estudados é composta de singularidades, as quais interferem das mais variadas formas no tratamento da educação e, neste caso, nos critérios de movimentação na carreira dos professores contidos nos planos de carreira das suas redes estaduais de ensino.

### **CAPÍTULO III – A ESTRUTURA E OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES ESTADUAIS DO ACRE, AMAPÁ, RONDÔNIA E RORAIMA**

Neste capítulo a análise será direcionada aos critérios de movimentação na carreira dispostos nos planos de carreira dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima. No entanto, por considerar que as políticas públicas desenvolvidas em cada localidade possuem marcas próprias, primeiramente serão apresentados alguns aspectos do processo histórico da transformação desses espaços de Territórios Federais à condição de estado. Em seguida, serão expostos os dados socioeconômicos e os dados educacionais, no intuito de compreendermos as particularidades de cada lugar, o que pode vir a influenciar no tratamento das políticas educacionais e da carreira de professores da educação básica, a ser analisada em seguida, a partir dos critérios de movimentação na carreira.

Antes de adentrarmos as informações a respeito dos estados eleitos nesta pesquisa, é importante que conheçamos algumas informações referentes à Região Norte, onde estão situados, no intuito de identificarmos algumas características geográficas e históricas que podem ter tido implicações na atual disposição socioeconômica dos estados.

#### **3.1 A Região Norte Brasileira**

De acordo com o IBGE, a mais recente divisão territorial do Brasil ocorreu em 1970 e definiu cinco regiões: a Região Norte, a Região Centro-Oeste, a Região Nordeste, a Região Sul e a Região Sudeste (IBGE, 2017). A Região Norte apresenta características peculiares em relação às demais regiões no que se refere à divisão administrativa e área, conforme dados apresentados na tabela a seguir.

**Tabela 03: Regiões Brasileiras: nº de Estados, Municípios e Área**

<b>REGIÃO</b>	<b>Nº DE ESTADOS</b>	<b>Nº DE MUNICÍPIOS</b>	<b>%</b>	<b>ÁREA</b>	<b>%</b>
<b>NORTE</b>	07	450	8,0	3.870.000 Km <sup>2</sup>	45,3
<b>CENTRO OESTE</b>	03	466	8,4	1.612.000 Km <sup>2</sup>	18,8
<b>NORDESTE</b>	09	1.794	32,3	1.558.000 KM <sup>2</sup>	18,2
<b>SUL</b>	03	1.191	21,4	576.774 Km <sup>2</sup>	6,7

<b>SUDESTE</b>	04	1.668	29,9	924.511 Km <sup>2</sup>	11,0
<b>TOTAL</b>	26	5.569	100	8.541.285 Km <sup>2</sup>	100

Fonte: IBGE/2010/Elaboração da autora.

Embora seja composta por sete estados e ocupe quase a metade do território brasileiro (45%), a Região Norte possui apenas 450 municípios dentre os 5.569 municípios brasileiros, ou seja, 8% do total. A Região Sudeste, apesar de representar apenas 11% do território brasileiro em seus quatro estados, possui 1.668 municípios, mais que o triplo da Região Norte, o que corresponde a 29,9% do total. Mas, como se configura a ocupação dessas regiões?

**Tabela 04: Regiões Brasileiras: População e Densidade Demográfica**

<b>REGIÃO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>DENSIDADE DEMOGRÁFICA</b>
<b>NORTE</b>	15.864.454	4,09 hab./km <sup>2</sup>
<b>CENTRO OESTE*</b>	11.487.934	7,12 hab./km <sup>2</sup>
<b>NORDESTE</b>	53.081.950	34,07 hab./km <sup>2</sup>
<b>SUL</b>	27.386.891	47,48 hab./km <sup>2</sup>
<b>SUDESTE</b>	80.364.410	86,92 hab./km <sup>2</sup>
<b>TOTAL</b>	188.185.639	

Fonte: IBGE/2010.Elaboração da autora. Nota\*: Exceto o Distrito Federal.

A Região Norte apresenta a menor densidade populacional entre as regiões (4,09 hab./km<sup>2</sup>). O estudo de Brasil (1997) demonstrou que o fluxo migratório foi um dos fatores determinantes para apreender a dinâmica populacional no espaço territorial da Região Norte, visto que a “ocupação” foi motivada a partir de políticas governamentais, assim como a abertura de estradas e medidas fiscais que estimularam investimentos na região, especialmente durante os governos militares. Tais medida contribuíram para as elevadas taxas de crescimento populacional nas décadas de 1970 e 1980. Não obstante, observa-se que na década de 1990 e no ano 2000 houve, em certa medida, uma estabilidade dos migrantes, visto que ocorreu a redução dos incentivos estatais para fins de assentamento de populações advindas de outras regiões, além da crise econômica vivenciada na segunda metade da década de 1980 (BRASIL,1997).

A Região Norte é composta por sete estados<sup>49</sup> e suas respectivas capitais: Acre (Rio Branco), Amapá (Macapá), Amazonas (Manaus), Rondônia

<sup>49</sup> Neste estudo, optamos pela divisão política conforme os dados obtidos no *site* do IBGE. A divisão política e administrativa do Brasil nem sempre foi a mesma. Do século XVI ao século XX, o país teve diversos arcabouços político-administrativos, a saber: as donatarias, as

(Porto Velho), Roraima (Boa Vista), Pará (Belém) e Tocantins (Palmas), conforme a ilustração abaixo.

**Figura 01: Mapa da Região Norte por estados**



Fonte: Base cartográfica do IBGE.

A situação peculiar em que se conjuga vasta extensão territorial com baixo número de habitantes faz da Região Norte uma das mais complexas no que tange à garantia do direito à Educação Básica e Superior. O fato de os dois maiores estados (Amazonas e Pará) precisarem receber complementação da União ao FUNDEB sistematicamente, também a criação tardia de Programas de Pós-Graduação na Região, além da precariedade ou mesmo a ausência de serviços de transporte e comunicação são fatores que tendem a dificultar a qualidade do ensino na região. Quanto à extensão territorial, população, número de municípios e densidade demográfica, a Região Norte está configurada conforme a tabela a seguir:

**Tabela 05: Estados da Região Norte: Área/km<sup>2</sup>, População, nº de Municípios e Densidade Demográfica**

ESTADO	ÁREA (KM <sup>2</sup> )	POPULAÇÃO	%	Nº DE MUNICÍPIOS	DENSIDADE DEMOGRÁF.*
ACRE	164.123,712	803.513	4,6	22	4,47
AMAPÁ	142.828,523	766.679	4,4	16	4,69
AMAZONAS	1.559.149,074	3.938.336	22,5	62	2,23
PARÁ	1.247.955,381	8.175.113	46,8	144	6,07
RONDÔNIA	237.765,376	1.768.204	10,2	52	6,58
RORAIMA	224.301,080	505.665	2,9	15	2,01
TOCANTINS	277.720,567	1.515.126	8,6	139	4,98
TOTAL	3.853.843,710	17.472.636	100	450	

Fonte: IBGE/2015. Nota\*: A Densidade demográfica se refere ao Censo de 2010.

Conforme a estimativa do IBGE de 2015, a Região Norte possuía, naquele ano, aproximadamente de 17.472.636 habitantes, distribuídos em seus

---

capitanias hereditárias, as Províncias e, finalmente, os Estados, os Territórios, o Distrito Federal e os Municípios (IBGE, 2010).

450 municípios<sup>50</sup>. O estado do Pará<sup>51</sup> apresenta o maior índice populacional, com 8.175.113 habitantes, ou 46,8% do total da região, mas, em função de sua vasta extensão territorial, possui 6,07 habitantes por Km<sup>2</sup>. O menos populoso é o estado de Roraima, com 505.665 habitantes, ou 2,9% da região e densidade demográfica de 2,01 habitantes por Km<sup>2</sup>. No que diz respeito à extensão territorial, o maior estado do Brasil é o Amazonas, com área de 1.559.148,89 km<sup>2</sup>, superando em dimensão territorial as regiões Nordeste, Sul e Sudeste. O estado do Pará é o que apresenta o maior número de municípios (144) e o estado de Roraima apresenta o menor número, 15 municípios.

Vejamos, na sequência, como esses fatores geográficos do território nortista se materializaram nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima.

### **3.2 Aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima**

Esta seção discutirá alguns dos aspectos históricos da elevação dos territórios federais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima à condição de estados da federação. Em seguida, serão apresentados os indicadores socioeconômicos, a fim de que possamos situar, de forma breve, a economia dos estados e, posteriormente, o tratamento educacional diante dos recursos disponíveis.

#### **3.2.1 Acre**

##### ***Aspectos históricos***

O nome Acre<sup>52</sup> é originário de “Aquiri”, que significa “rio de jacarés”, na língua nativa dos índios Apurinãs, os habitantes originais da região banhada pelo rio que denominou o estado (DAMASCENO, 2010, p.38). O Acre tem

---

<sup>50</sup> Os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais superam individualmente a quantidade total de municípios da Região Norte ao apresentar 497, 645 e 853 municípios, respectivamente.

<sup>51</sup> No estado do Pará está localizado o maior município Brasileiro, Altamira, que conta com uma área de 159.533,255 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2015), maior que muitos países europeus, a exemplo da França (GUTIERRES, 2010).

<sup>52</sup> O estado situa-se em uma região de planalto com altitude média de 200 m, localizado no sudoeste da Região Norte, entre as latitudes de -7°06'56"N e longitude - 73° 48' 05"N, latitude de - 11° 08' 41"S e longitude - 68° 42' 59"S (IBGE, 2006).

como capital a cidade de Rio Branco<sup>53</sup> e nos limites do estado encontram-se as fronteiras internacionais com o Peru e a Bolívia, além da divisa estadual com os estados do Amazonas e Rondônia.

A disputa histórica que culminou na anexação do Acre ao território federal brasileiro foi permeada por conflitos armados que tiveram como resultado a criação efêmera do “Estado Independente do Acre”, liderado pelo espanhol Luís Galvez e, ainda, a conhecida “Revolução Acreana”, no comando do gaúcho Plácido de Castro. Os acontecimentos tiveram seu desfecho na instituição do Acre como território do Brasil em 17 de novembro de 1903, mediante a assinatura do Tratado de Petrópolis<sup>54</sup>, pelo então Ministro das Relações Exteriores, Barão do Rio Branco (DAMASCENO, 2010).

O processo de evolução do Acre diz respeito ao importante período de modernização e de projeção econômica do país. Trata-se do período de destaque na exportação nacional até o ano de 1913, o Ciclo da Borracha<sup>55</sup>. Nesse período, a ocupação das terras acreanas se deu principalmente por cearenses que, na perspectiva de fugir da seca que assolava a sua região, buscaram as terras acreanas de intensa produção de látex na região Norte (DAMASCENO, 2010). A expectativa era de que a elevação a estado ocorresse rapidamente, entretanto, não foi o que ocorreu naquele momento. Somente no ano de 1962, na administração de João Goulart, foi nomeado um governador pelo Presidente da República e foi instituída a Lei nº 4.070 de 15 de junho de 1962, que elevou o Acre à condição de estado. A partir disso, foi garantida a autonomia para eleger seus governantes, arrecadar impostos e legislar nas diversas áreas. Destaca-se que o primeiro governador eleito no estado do Acre foi o professor de Filosofia José Augusto de Araújo, que tomou posse em 1963

---

<sup>53</sup> A capital Rio Branco possui área de 8.835,520 km<sup>2</sup>, sua densidade demográfica representa 38,03 hab./km<sup>2</sup> e seu IDH é 0,727. Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/>. Além de ser o mais antigo núcleo urbano do Acre, logo se constituiu como a maior e mais importante cidade acreana, sendo por isso escolhida como a capital do antigo Território Federal e do Estado do Acre por meio do Decreto Federal n.º 14.383, de 01-10-1929, que manteve o município com a mesma denominação e elevou a sede à categoria de capital do território.

<sup>54</sup> Trata-se de um acordo assinado pelo governo brasileiro para a incorporação do Acre ao seu território, visto que antes pertencia à Bolívia (DAMASCENO, 2010).

<sup>55</sup> A economia da borracha na Amazônia demarcou um período áureo da economia na região. Contudo, estudos revelam que na verdade não enriqueceu a região, uma vez que o excedente do valor produzido se concentrou nas pontas do sistema, em Belém, inicialmente, e, posteriormente, em Manaus, depois em cidades onde estavam localizadas as firmas exportadoras, como, por exemplo, na Europa e nos EUA, sedes das grandes firmas internacionais (TAVARES, 2011).

e neste mesmo ano “foi promulgada a primeira constituição do Estado” (DAMASCENO, 2010, p.40).

### **Dados socioeconômicos**

A economia do estado do Acre apresenta características marcantes que dizem respeito a sua construção histórica, que, como foi visto no tópico anterior, baseou-se essencialmente na extração da borracha e da madeira. Na análise dos dados, a seguir, é possível visualizar a evolução histórica da população nos anos de 1996 a 2015.

**Tabela 06: Acre: População/habitantes, 1996 a 2015**

Estado	Ano	Pop. (Hab.)	Pop. (Hab.) Região Norte
Acre	1996	486.314	11.339.483
	2000	558.658	13.085.692
	2006	686.652	15.022.060
	2010	732.793	15.880.839
	2015	803.513	17.472.636
	$\Delta$ % 1996-2015	65,22	54,1

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2015.

Em termos territoriais, o estado do Acre é o 6º da Região Norte, possui uma superfície 164.123,172 km², cerca de 4,26% da região e 1,92% do território brasileiro, sendo o 15º maior estado em extensão territorial. Em população, o estado possui 803.513 habitantes e densidade demográfica de 4,7 hab./km², segundo os dados do IBGE (2015). Os dados da tabela 06 demonstram que houve crescimento de 65,22% da população acreana no período de 1996 a 2015 e, se comparado ao crescimento populacional da Região Norte no período – que foi de 54,1% -, o crescimento do Acre foi superior. Esse resultado pode ser um dos reflexos do movimento migratório vivenciado na região a partir da década de 1970. As cidades com maior índice populacional são: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Feijó Tarauacá e Sena Madureira (IBGE, 2006).

De acordo com informações obtidas em publicações e no *site* oficial do governo<sup>56</sup>, o estado do Acre possui grande diversidade de populações

<sup>56</sup> Trata-se do *site* <http://riobranco.ac.gov.br/> e da série de publicações “Acre em números” disponível em: <http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e0c7fd0042426ebe9196b371c3a11451/Acre%2BEm%2>

indígenas compostas pelas etnias do tronco linguístico *Aruak* e *Pano*, sendo a primeira proveniente da região amazônica e a segunda originária da região andina. Essas etnias se traduzem nos povos *Kaxinawá*, *Yawanawá*, *Katukina*, *Jaminawa*, *Kulina*, *Ashaninka*, *Nukini*, *Poyanawa*, *Machineri*, *Arara*, *Apurinã*, *Kaxarari*. Em 2013, estas populações contavam com 18.240 indivíduos, distribuídos em 210 aldeias localizadas em terras indígenas que correspondem a uma extensão territorial de 2.234.265 hectares, cerca de 13,61% do território acreano.

Vejamos a situação do estado no que diz respeito ao PIB e PIB *per capita* na tabela 07, a seguir.

**Tabela 07: Acre: PIB e PIB *per capita*, 1996 - 2014**

Estado	Ano	PIB (Mil)	%	PIB <i>per capita</i> (R\$)	%
Acre	1996	3.731.229	100	7.670	100
	2000	4.411.779	18	7.896	2,9
	2006	7.716.786	75	11.237	42,3
	2010	11.054.511	43	15.086	34,2
	2014	14.120.209	28	17.871	18,5
	Δ % 1996-2014	278,4	-	133	-

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2014. Nota 1. Dados foram reajustados de acordo com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor - INPC/IBGE, mês e ano base DEZ 2014.

Os dados referentes ao PIB e PIB *per capita* no estado do Acre revelam que houve crescimento durante os anos analisados de 278,4 % e 133%, respectivamente. O estado representou 0,2% do PIB nacional em 2014, já no ranking de participação percentual dos estados no PIB do país, o Acre, que ocupava a 26ª posição em 2013, subiu para a 25ª em 2014, com o PIB atingindo o valor de R\$ 14.120.209 bilhões. No entanto, apesar do crescimento apresentado, é importante frisar que o estado ocupa a 5ª posição com relação ao ranking do PIB na Região Norte e a 6ª posição no PIB *per capita*, segundo os dados da estimativa do IBGE (2014).

Na perspectiva de que é necessário ir além dos dados econômicos para avaliar o desenvolvimento dos estados, os dados da tabela 08, a seguir,

revelam a situação do estado com relação aos índices de desenvolvimento humano nos anos de 1991 a 2010.

**Tabela 08: Acre: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010**

Ano	Ranking IDHM	IDHM	IDHM renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação	Taxa de Mortalidade Infantil	Taxa de Analfabetismo
1991	21º	0,402	0,574	0,645	0,176	-	34,3
2000	21º	0,517	0,612	0,694	0,325	476	23,6
2010	21º	0,663	0,671	0,777	0,559	287	16,6
<b>Δ % 1991-2010</b>		65	17	20,5	217,6	-39,7	-51,6

Fonte: PNUD/IBGE.

Os dados da tabela 08 demonstram que o estado do Acre tem permanecido na 21ª posição com relação ao ranking de IDHM nos anos de 1991, 2000 e 2010, o que nos permite dizer que se encontra em posição desfavorável se levados em consideração os padrões de avaliação de IDHM que consideram, no ano de 1991, de 0,0 – 0,499 como faixa de desenvolvimento humano muito baixo. No entanto, o estado tem apresentado uma tendência de crescimento (65%), pois no ano de 2000 subiu na avaliação do IDHM para a faixa considerada baixa, com 0,517, e na última avaliação, em 2010, ocupou a faixa média.

No que concerne ao IDH renda, o estado do Acre tem apresentado um tímido crescimento de 17%, representado pela 16ª posição. Em 1991, esteve na faixa muito baixo; em 2000, ocupou a 16ª posição e faixa média; e, no ano de 2010, o estado caiu 4 posições e encontra-se na 20ª posição, mantendo-se na faixa média. Os dados que dizem respeito à longevidade no estado revelam que obteve um crescimento de 20,5%, no entanto, no ano de 1991 ocupava a 13ª posição no ranking; em 2000 caiu para a 18ª; e em 2010 assumiu a 24ª posição.

No que concerne ao IDHM educação, o estado ocupou a 23ª posição em 1991, 22ª em 2000 e 2010, com os menores valores entre os estados investigados, assim como também apresenta um valor alarmante de 16,6% em 2010 na taxa de analfabetismo, o maior índice se comparado aos demais estados deste estudo, o que consideramos um valor expressivo em um estado de população relativamente reduzida. A taxa de mortalidade infantil, por sua vez, apresentou queda de -39,7%. Na seção a seguir serão apresentados os dados educacionais do estado no que diz respeito à oferta de matrículas, número de escolas e de professores da Rede Estadual.

### Dados educacionais

Tabela 09: Acre: Número de matrículas da Rede Estadual do Acre, por etapa de ensino, 1996 - 2015

Ano	Nº de matrículas						Total (d)
	Ed. Infantil** (a)	% (a/d)	Ens. Fund. (b)	% (b/d)	Ens. Médio (c)	% (c/d)	
1996*	7.983	8	78.185	79	13.276	13	99.444
2000	12.620	9	112.226	76	23.407	16	148.253
2006	12.046	9	90.812	69	29.171	22	132.029
2010	5.272	2	173.041	71	64.193	26	242.506
2015	553	0,4	94.840	70	40.719	30	135.559
Δ% 1996-2015	-93,1		21,3		206,7		36,3

Fonte: MEC/INEP/DEEP 1996 a 2015. Nota 1: /\*Pré-escola e classes de alfabetização/  
\*\*Incluído creche e pré-escola.

Os dados da tabela 09 informam que o número de matrículas da Rede Estadual de Ensino do Acre cresceu 36,3% nos anos de 1996 a 2015. Porém, se levarmos em consideração o crescimento por etapas de ensino, constatamos que na educação infantil observou-se decréscimo de -93,1%, o que podemos considerar como um dos efeitos da municipalização nessa etapa de ensino, pois o decréscimo observado se acentua a partir do ano de 2006, período final da vigência do FUNDEF. No ensino fundamental, o crescimento foi de 21,3%, e no ensino médio foi verificada a maior taxa de crescimento, com 206,7%. As maiores concentrações de matrículas foram no ensino fundamental, que variou de 79%, em 1996, a 70%, em 2015. Já no ensino médio, a concentração observada em 1996 foi de 13%, e, em 2015, de 30% do total de matrículas da Rede Estadual. Vejamos, a partir dos dados da tabela a seguir, os números referentes às escolas e professores da Rede Estadual do Acre.

Tabela 10: Acre: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996 - 2015

Ano	Nº de Escolas				Total	Nº de Professores			Total
	Ed. Infantil*	Ens. Fund.	Ens. Médio			Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	
1996	109	755	26	890	358	3.706	726	4.790	
2000	167	1.297	43	1.507	599	5.300	1.119	7.018	
2006	107	630	53	790	587	4.084	1.244	5.915	
2010	84	764	155	1.003	153	4.251	1.554	5.958	
2015	38	810	169	1.017	48	4.980	1.948	6.976	
Δ% 1996-2015	-65,1	7,3	550	14,3	-86,6	34,4	168,3	45,6	

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

O crescimento do número de escolas estaduais no estado do Acre foi de 550%. No entanto, em termos nominais, se traduz em 143 escolas. Na educação infantil, obteve-se decréscimo em -65,1%. No ensino fundamental, observou-se um crescimento de pouca expressão, 7,3%. No geral de estabelecimentos de ensino estaduais, o Acre apresentou um aumento de 14,3%.

O número de professores na Rede Estadual de Ensino do Acre obteve um crescimento de 45,6% de 1996 a 2015, com variações nas etapas de ensino, sendo que na educação infantil o número de professores caiu -86,6% e o maior crescimento observado foi no ensino médio, com 186,3%, cerca de 1.222 professores.

**Tabela 11: Número de professores da Educação Básica do estado do Acre, por nível de formação, 2007 - 2015**

Estado	Nível de Formação							
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Médio Normal ou Magistério	Ens. Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
<b>Acre</b>								
<b>2007</b>	184	539	4.370	4.237	993	24	2	10.349
<b>2008</b>	218	832	4.119	4.661	*	*	*	9.830
<b>2009</b>	237	1.048	3.904	4.377	*	*	*	9.566
<b>2010</b>	237	4.939	3.578	4.620	*	*	*	13.374
<b>2011</b>	257	1.366	2.478	5.910	*	*	*	10.011
<b>2012</b>	261	3.362	*	6.822	2.125	74	10	12.654
<b>2013</b>	283	3.327	*	7.123	2.250	117	15	13.115
<b>2014</b>	301	3.573	*	7.434	2.349	122	19	13.798
<b>2015</b>	282	3.490	*	7.334	2.321	127	11	13.565
<b>Δ% 2007-2015</b>	<b>53,3</b>	<b>547,5</b>	*	<b>73,1</b>	<b>133,7</b>	<b>429,2</b>	<b>450,0</b>	<b>31,1</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística

Nota1. A partir de 2012 os dados das funções docentes de nível médio/magistério foram calculados a partir de nova metodologia pelo INEP e deixaram de aparecer nas estatísticas.

Nota 2. \* corresponde aos anos em que os quantitativos não aparecem na Sinopse estatística do INEP.

Os dados da tabela 11 referem-se ao nível de formação dos professores que atuam na educação básica no estado do Acre, porém, apesar de não se tratar especificadamente dos dados da Rede Estadual, demonstram a totalidade dos níveis de formação neste. Percebe-se que há um aumento de 53,3% de professores com formação em ensino fundamental, o que é um dado instigante, uma vez que não possuem nem a formação mínima exigida por lei para atuar no magistério. Sobre a situação, os estudos de Santos (2016) têm atentado às dificuldades de efetividade na formação de professores, sobretudo aos que atuam no campo, pois, embora as iniciativas para a qualificação em

nível superior – como o Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Zona Rural (PROFIR), que qualificou cerca de 65,2% dos professores em 2013 – esse quantitativo é inferior, se comparado aos 92,3% professores que atuam na área urbana. Pode-se inferir que a dificuldade de atender à demanda de professores leigos tem ocasionado o aumento no quantitativo de professores com ensino fundamental, “pois o Acre ainda vem contratando professores com esse perfil de formação, em caráter temporário” (SANTOS, 2016, p.235).

Situação semelhante ocorre com os professores com formação em nível médio, cujo aumento foi significativo, de 547% nos anos de 2007 a 2015. Santos (2016, p.235) atribui a dois possíveis motivos, concomitantemente:

Grande parte dos docentes, após a qualificação em nível superior, transferiu-se para a cidade, em busca de melhores condições de vida e de trabalho e a Secretaria de Educação, na busca por preencher essa vaga, esbarra na dificuldade de contratar docentes com a mesma formação que se disponham a atuar nesse contexto, dadas as dificuldades, tanto geográficas, quanto econômicas, do campo.

O estudo de Damasceno (2011) corrobora desta perspectiva e revela que um dos graves problemas enfrentados na Rede Estadual de Educação Acreana refere-se a essa quantidade de professores leigos e, nesse sentido, a partir de 2000 existem sucessivos programas de formação de professores<sup>57</sup> para suprir tal carência de formação. Contudo, os últimos dados obtidos no ano de 2015 demonstram que não houve a redução esperada no quantitativo de professores leigos, visto que aumentou o número de professores com ensino fundamental e somente com o ensino médio, sem formação pedagógica, observando-se, ainda em 2015, o total de 3.772 de professores leigos, ou 27,8% do total da Rede.

O percentual de professores com formação normal ou magistério decresceu em 100%, visto que em 2007 eram 4.370 e a partir de 2012 não mais aparecem nas estatísticas. Por outro lado, cresceram os percentuais dos professores com nível de formação superior de 2007 a 2015, na base de

---

<sup>57</sup> 2000-2001 - Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); 2000 e 2004 Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB); 2001 – 2004 Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – licenciatura plena em Pedagogia. (DAMASCENO, 2011).

73,1%, o que possibilitou a entrada de 3.097 novos professores com formação em nível superior, o que podemos considerar como o nível de escolaridade que mais apresentou mudanças a partir das iniciativas de formação de professores do estado. Damasceno (2011, p.186) relata que “[a] projeção da Secretaria de Estado de Educação é ter 100% de seus professores de meios rural e urbano com formação de nível superior até o final do ano de 2011”, entretanto, observa-se que, mesmo até o ano de 2015, essa meta ainda não foi atingida.

Os dados apontam crescimento na formação de especialistas (133,7%), mestres (429%) e doutores (450%). Não obstante, esses índices elevados de crescimento relativo são de pouco impacto para a rede de ensino se considerarmos os quantitativos absolutos, principalmente *stricto sensu*, traduzidos em um aumento de 53 mestres e, o maior número, de 19 doutores no ano de 2014, o que reduziu para apenas 11 em 2015.

Os dados socioeconômicos e educacionais do Acre sinalizam que o crescimento populacional evidenciado a partir da sua elevação à estado têm modificado a dinâmica do atendimento educacional, sobretudo com as políticas nacionais, direcionando a incumbência do estado com a educação do ensino fundamental e médio. Contudo, o quantitativo observado no número de matrículas, escolas e de professores, apesar do crescimento, revela dificuldades particulares na efetividade do atendimento. Os números referentes ao nível de formação de professores mostram que ainda não se alcançou a formação mínima necessária para atuação no magistério, conforme preconiza a LDB/1996, assim como reflete no elevado quantitativo de professores contratados na Rede Estadual, sobretudo na área rural. Essa situação demonstra que a carreira da Rede Estadual do Acre comporta ainda um reduzido número de professores efetivos e que poucos professores têm alcançado os mais elevados níveis de formação, o que se traduz em fragilidades no tratamento educacional por parte do governo estadual.

### **3.1.4 Amapá**

O nome Amapá é de origem tupi, que significa “lugar de chuva”. Antônio Lopes registra, no seu estudo sobre Topônimos Tupis, Amapá – *Ama* +

*pa ou paba* (chuva + estância, morada, lugar), lugar da chuva; e, a seguir, *Yamapa, árvore, Hancornia amapa, Herb* (BRASÍLIA, 2004).

O estado localiza-se no nordeste da Região Norte, limitando-se ao norte com a Guiana Francesa, ao nordeste com o Suriname, ao leste com o oceano Atlântico, ao sul e oeste com o estado do Pará. Possui um clima predominante equatorial, com índice de pluviosidade superior a 2.500 mm anuais, temperaturas médias que variam entre 25 e 30° C.

No que diz respeito ao processo de formação histórica do estado do Amapá, relata-se que o povoamento do território ganhou intensidade a partir do século XIX, fato este impulsionado pela descoberta de ouro na região e, ainda, pelo crescimento da extração de borracha. No entanto, essas descobertas acirraram a disputa territorial na região e a cobiça internacional, o que resultou, em maio de 1895, na invasão dos franceses (BRASÍLIA, 2004). Logo, em 1º de janeiro de 1900, a Comissão de Arbitragem, em Genebra, deu a posse da região ao Brasil e então o território foi incorporado ao estado do Pará, sob o nome de Araguari. O território do Amapá foi criado a partir do Decreto Lei nº 5.812, no dia 13 de setembro de 1943<sup>58</sup>, e teve como capital a cidade de Macapá<sup>59</sup>.

Com a promulgação da CF/1988, o território do Amapá foi elevado à categoria de estado, conforme preveem as disposições constitucionais transitórias no artigo 14:

Art. 14. Os Territórios Federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos.

§ 1º A instalação dos Estados dar-se-á com a posse dos Governadores eleitos em 1990.

§ 2º Aplicam-se à transformação e instalação dos Estados de Roraima e Amapá as normas e os critérios seguidos na criação do Estado de Rondônia, respeitado o disposto na Constituição e neste Ato.

§ 3º O Presidente da República, até quarenta e cinco dias após a promulgação da Constituição, encaminhará à apreciação do Senado Federal os nomes dos Governadores dos Estados de Roraima e do

<sup>58</sup> O Decreto Lei nº 5.812, no dia 13 de setembro de 1943 “cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú”

<sup>59</sup> Macapá ocupa área de 6.562,4 km<sup>2</sup>, localizada a uma altitude de 16,5 metros a 1.783 km de distância de Brasília, a capital do país. A cidade é um porto fluvial situado no braço mais largo e mais ao norte do delta do rio Amazonas, no lado oposto ao arquipélago de Marajó. O acesso à cidade é possível por via aérea ou de barco. O Forte de São José de Macapá, que deu origem à cidade, foi fundado em 1688. Em 1758, o povoado recebeu o status de vila e recebeu o nome de São José de Macapá. Fonte: <http://dc.itamaraty.gov.br/>

Amapá que exercerão o Poder Executivo até a instalação dos novos Estados com a posse dos Governadores eleitos (CF, 1988).

De acordo com informações do *site*<sup>60</sup> da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a população indígena no estado do Amapá é estimada em cerca de 4.100 habitantes, que se dividem nos grupos *Galibi, Juminá, Uacã e Waiãpi*, em uma área de aproximadamente 1.091.454 hectares. Segundo a FUNAI, todas essas áreas já foram definitivamente demarcadas.

### Dados socioeconômicos

Tabela 12: Amapá: População/habitantes

Estado	Ano	Pop. (Hab.)	Pop. (Hab.) Região Norte
Amapá	1996	382.991	11.339.483
	2000	466.932	13.085.692
	2006	615.715	15.022.060
	2010	668.689	15.880.839
	2015	766.679	17.472.636
	$\Delta$ % 1996-2015	<b>100,2</b>	<b>54,1</b>

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2015.

Os dados populacionais do estado do Amapá revelam o crescimento de 100,2% da população, praticamente o dobro do registrado no mesmo período na região Norte, que foi de 54,1%. Assim como no estado do Acre, observa-se que esse crescimento é relacionado ao movimento migratório na Região Norte que se materializou na ocupação dos estados mais novos da federação. O Amapá ocupa a 6ª posição em população da região, com densidade demográfica de 4,69 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2016). No que concerne à participação do estado no PIB e PIB *per capita*, as informações podem ser observadas na tabela 13, a seguir.

Tabela 13: Amapá: PIB e PIB per capita, 1996 - 2014.

Estado	Ano	PIB (Mil)	%	PIB per capita (R\$)	%
Amapá	1996	4.355.266	<b>100</b>	11.369	100
	2000	5.098.285	<b>17,1</b>	10.921	-3,9
	2006	8.395.097	<b>64,7</b>	22.131	102,6
	2010	10.915.385	<b>30,0</b>	16.324	-26,2
	2014	14.058.310	<b>28,8</b>	18.722	14,7
	$\Delta$ % 1996-2014	<b>222,8</b>		<b>64,7</b>	

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2014.

Nota 1. Os dados foram reajustados de acordo com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor-INPC/IBGE, mês e ano base DEZ 2014.

<sup>60</sup> [www.funai.gov.br/](http://www.funai.gov.br/)

Os dados referentes ao PIB do estado revelam, de maneira geral, que o Amapá aumentou 222,8% nos anos selecionados e 64,7% no PIB *per capita*, o 4º da Região Norte. No entanto, é importante frisar que no ano de 2006 o estado obteve o maior percentual com relação aos anos selecionados, com 64,7%, assim como no PIB *per capita*, com percentual de 102,6%.

As menores taxas observadas no PIB foram em 2010, com 30%, e no PIB *per capita*, -26,9%; assim como no ano de 2000 o PIB foi de 17% e -3,9% o PIB *per capita*. Destaca-se que o decréscimo observado no PIB *per capita* no ano 2000 é reflexo da redução na renda *per capita* média na Região Norte, que obteve redução duas vezes menor que a do estado de São Paulo em 1997, o que Silva (2011) atribui às dificuldades de acesso aos centros urbanos e a bens e serviços. Vejamos, a seguir, a situação do IDH do estado.

**Tabela 14: Amapá: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010**

Ano	Ranking IDHM	IDHM	IDHM renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação	Taxa de Mortalidade Infantil	Taxa de Analfabetismo
1991	11 <sup>o</sup>	0,472	0,620	0,668	0,254	-	19,1
2000	13 <sup>o</sup>	0,577	0,638	0,711	0,424	314	11,6
2010	12 <sup>o</sup>	0,708	0,694	0,813	0,629	287	8,1
<b>Δ% 1991-2010</b>		<b>50</b>	<b>11,9</b>	<b>21,7</b>	<b>147,6</b>	<b>-8,6</b>	<b>-42,4</b>

Fonte: PNUD/IBGE.

No que concerne ao ranking do IDHM no Amapá, os dados revelam que, em 1996 o estado esteve no 11º lugar; em 2000, obteve um crescimento para o 13º; e no ano de 2010 uma queda para o 12º lugar. Nos índices de IDHM renda, obteve crescimento de 11,9%; no IDHM longevidade, de 21,7%; e no IDHM educação, de 147,6%. As taxas de mortalidade infantil e de analfabetismo apresentaram decréscimo de -8,6% e -42,4%. Diante dos dados socioeconômicos que revelam as particularidades do estado, vejamos, a seguir, como o estado do Amapá tem garantido a oferta da educação na Rede Estadual.

### Dados educacionais

Tabela 15: Amapá: Número de matrículas da Rede Estadual do Amapá, por etapa de ensino, 1996 - 2015.

Ano	Nº de matrículas						Total (d)
	Ed. Infantil* (a)	% (a/d)	Ens. Fund. (b)	% (b/d)	Ens. Médio (c)	% (c/d)	
1996	13.962	12	86.102	73	18.419	16	118.483
2000	8.866	6	108.368	75	27.565	19	144.799
2006	7.682	6	94.926	69	34.419	25	137.027
2010	418	0,1	166.928	26	67.127	10	652.055
2015	267	0,2	76.193	68	35.296	32	111.756
<b>Δ% 1996-2015</b>	<b>-98,1</b>		<b>88,5</b>		<b>91,6</b>		<b>-5,7</b>

Fonte: MEC/INEP/DEEP 1996 a 2015.

Os dados de matrículas da Rede Estadual do Amapá, por etapa de ensino, revelam que na etapa de educação infantil as matrículas decresceram cerca de -98,1%, sendo que o maior percentual em relação ao número total de matrículas ocorreu em 1996 e, ainda assim, correspondeu a apenas 12% do total da Rede Estadual. Assim como no estado do Acre, analisado anteriormente, a maior quantidade de matrículas está concentrada no ensino fundamental, 88,5%, por outro lado, o ensino médio foi o que mais cresceu ao longo dos anos, com 91,6% das matrículas. Destaca-se que, no geral, o estado do Amapá obteve um crescimento negativo de -5,7% do total de matrículas na Rede Estadual de Educação.

Tabela 16: Amapá: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996 - 2015.

Ano	Nº de Escolas			Total	Nº de Professores			Total
	Ed. Infantil*	Ens. Fund.	Ens. Médio		Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	
1996	143	329	35	507	594	3.568	908	5.070
2000	179	627	53	859	439	4.470	960	5.869
2006	147	392	69	608	427	4.716	1.419	6.562
2010	47	526	142	715	45	4.838	1.738	6.621
2015	34	501	114	649	28	5.135	1.605	6.768
<b>Δ% 1996-2015</b>	<b>-76,2</b>	<b>52,3</b>	<b>225,7</b>	<b>28,0</b>	<b>-95,3</b>	<b>43,9</b>	<b>76,8</b>	<b>33,5</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

As informações sobre o número de escolas na Rede Estadual demonstram o decréscimo de -76,2% de estabelecimentos de ensino na

educação infantil, assim como no número de professores nesta etapa (-95,3%). Uma queda acentuada, como a observada no número de matrículas nesta etapa na tabela 15. Observa-se o crescimento no número de escolas de ensino médio em 225,7% correspondendo ao que prevê a legislação nacional sobre a incumbência do estado com a etapa do ensino médio. Nota-se, também, o crescimento de 52,3% no quantitativo de escolas de ensino fundamental, com variações observadas no aumento no número de escolas no ano de 2000. Em 2006, observa-se o decréscimo para 392 escolas e, no ano de 2010, novamente um crescimento para 526.

O número de professores tem acompanhado as mudanças no número de escolas e de matrículas da Rede Estadual, a ser observado pela queda no número de professores da educação infantil (-95,3%) e crescimento no ensino médio em 76,8%, e ensino fundamental, 225%. Contudo, sobre os números totais observados, esse crescimento não expressa grandes mudanças, sobretudo no número de professores do ensino médio, que aumentou em 697 professores, dado o crescimento de matrículas anteriormente observado. Na tabela a seguir, acompanharemos o nível de formação dos professores que atuam no estado do Amapá.

**Tabela 17: Número de professores da educação básica do Estado do Amapá, por Nível de Escolaridade, 2007 - 2015**

Estado	Nível de Formação							
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Médio Normal ou Magistério	Ens. Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Amapá								
2007	77	202	4.872	4.102	601	32	7	9.893
2008	85	332	4.755	4.418	*	*	*	9.590
2009	71	322	4.336	4.837	*	*	*	9.566
2010	8	251	4.356	5.470	*	*	*	10.085
2011	13	276	3.918	5.885	*	*	*	10.092
2012	12	3.482	*	6.749	2.040	94	8	12.385
2013	9	3.412	*	7.126	2.194	108	8	12.857
2014	11	3.337	*	7.755	2.325	128	8	13.564
2015	11	3.293	*	8.171	2.500	126	9	14.110
<b>Δ% 2007-2015</b>	<b>-85,7</b>	<b>1.530,2</b>	<b>*</b>	<b>99,2</b>	<b>316</b>	<b>293,8</b>	<b>28,6</b>	<b>42,6</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

Nota1. A partir de 2012, os dados das funções docentes de nível médio/magistério foram calculados a partir de nova metodologia pelo INEP e deixaram de aparecer nas estatísticas.

Nota 2. \* corresponde aos anos em que os valores que não aparecem na Sinopse estatística do INEP.

A Rede Estadual de Ensino do Amapá reduziu o número de professores com formação em ensino fundamental, de 2007 a 2015, em -85%.

No entanto, houve crescimento significativo do percentual de professores com formação em ensino médio, 1.530,2%. No que concerne aos professores com formação normal ou magistério, embora não se tenha obtido os dados de todos os anos propostos, observou-se uma queda nesse nível de formação.

Em relação ao número de professores com formação em nível superior, o estado praticamente dobrou o percentual, a ser observado em 99,2 % em 2015. O número de professores especialistas foi o que mais cresceu, com 316%, seguido de mestres, 293,8% e doutores, 28,6%. Entretanto, em uma análise nominal, observa-se que esse crescimento ainda não atinge nem 50% dos professores com nível superior do estado, o que podemos relacionar aos poucos cursos de pós-graduação no Amapá, dificultando o acesso dos professores a estes níveis de formação.

### 3.2.3 Rondônia

O processo de criação do estado de Rondônia possui relação com a cisão das terras pertencentes aos estados do Amazonas e do Mato Grosso. No ano de 1943, a partir do Decreto-Lei nº 5.812, obteve-se a primeira nomenclatura, “Território de Guaporé”. No entanto, em 17 de fevereiro de 1956, com a promulgação da Lei Nº 21.731<sup>61</sup>, a localidade recebeu o nome de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e teve como capital a cidade de Porto Velho<sup>62</sup> (IBGE, 2015).

O estado de Rondônia localiza-se no oeste da Região Norte e possui como limites os estados do Mato Grosso, à leste, do Amazonas, ao norte, do Acre, ao oeste e a Bolívia, ao sul. O relevo da região é constituído de planícies, ao oeste, depressões e planaltos pequenos, ao norte, e planalto, ao sudeste. O clima predominante é equatorial.

O processo histórico de criação do estado de Rondônia foi marcado pela busca de novos territórios e riquezas no século XVII por parte de espanhóis, franceses, portugueses, holandeses e ingleses. O período foi de ocupação

---

<sup>61</sup> Muda a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia.

<sup>62</sup> Porto Velho foi criada por desbravadores por volta de 1907, durante a construção da E.F. Madeira- Mamoré. Fica nas barrancas da margem direita do rio Madeira, o maior afluente da margem direita do rio Amazonas. Possui População\*: 502,748 habitantes, Área: 34.096,39 km<sup>2</sup>, Densidade Demográfica: 14,22 hab./km<sup>2</sup>, IDH\*\*: 0,736 (IBGE, 2015).

européia no território amazônico. Entretanto, com o Tratado de Tordesilhas<sup>63</sup> e Tratado de Petrópolis<sup>64</sup>, essa ocupação passou a ser mais controlada (COSTA, 2009).

Destaca-se que o povoamento de Rondônia se intensificou, como nos estados anteriormente descritos, pelo período de exploração dos seringais, ocasionado pelo Ciclo da Borracha na Região Norte. A partir da promulgação da Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, Rondônia foi elevado à categoria de estado da federação brasileira. Ainda de acordo com informações obtidas no *site* oficial do governo de Rondônia, a história do estado pode ser dividida em três importantes momentos: o da Madeira-Mamoré (1912/1972); de Território Guaporé (1943/1981), que a partir de 1956 passou a se chamar Rondônia; e a Abertura da rodovia BR-364 (1961).

### **Dados socioeconômicos**

**Tabela 18: Rondônia: População/habitantes do Estado de Rondônia nos anos de 1996, 2000, 2006, 2010 e 2015**

<b>Estado</b>	<b>Ano</b>	<b>Pop. (Hab.)</b>	<b>Pop. (Hab.) Região Norte</b>
<b>Rondônia</b>	1996	1.234.862	11.339.483
	2000	1.446.851	13.085.692
	2006	1 562 417	15.022.060
	2010	1.560.501	15.880.839
	2015	1.768.204	17.472.636
	<b>Δ % 1996-2015</b>	<b>43,2</b>	<b>54,1</b>

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2015.

Os dados da tabela 18 revelam que, diferente do estado do Acre e do Amapá, analisados anteriormente, o estado de Rondônia obteve um crescimento de 43,2% da população, menor que o percentual observado na Região Norte no período, que correspondeu a 54,1%. No entanto, apesar do

<sup>63</sup> De acordo com o Tratado de Tordesilhas (1494), a América do Sul deveria ser repartida entre Espanha e Portugal. Mas, ao ocuparem grande parte do litoral norte do continente, a partir do final do século XVI, no que hoje corresponde à Guiana, à Guiana Francesa e ao Suriname, ingleses, franceses e holandeses romperam o pretendido domínio ibérico sobre a totalidade do continente (COSTA, 2009).

<sup>64</sup> De acordo com as informações do *site* oficial do estado de Rondônia [www.rondonia.ro.gov.br](http://www.rondonia.ro.gov.br). Este estado é a única Unidade da Federação fruto de um tratado internacional, o de Petrópolis – que permitiu ao Brasil ficar com as terras do Acre em troca da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, somando-se ao fato de ter sido antes Território Federal, faz com que Rondônia seja em realidade um estado atípico em relação ao próprio país.

crescimento menor que o da região, o estado de Rondônia é o 3º em população, atrás apenas do estado do Pará (1º) e do Amazonas (2º). Possui a maior densidade demográfica, com 6,58 hab./km², além do maior número de municípios (52) entre os quatro selecionados no estudo. O estado de Rondônia conta com um considerável percentual de população indígena na região, composta por diversos grupos, em que se destacam: *Gavião, Arara, Cinta Larga, Karitiana, Karipuna, Pakaás-Novos, Suruí, Tupari-Makurap-Jabuti, Kaxarari e Uru-EU-Wau-Wau*. Na tabela a seguir, vejamos os dados referentes ao PIB e PIB *per capita* neste estado.

**Tabela 19: Rondônia: PIB e PIB per capita, 1996 - 2014**

Estado	Ano	PIB (R\$)	%	PIB <i>per capita</i> (R\$)	%
Rondônia	1996	11.827.475,01	<b>100</b>	9.578,34	<b>100</b>
	2000	14.572.082,02	<b>23,2</b>	10.072,22	<b>5</b>
	2006	20.923.902,14	<b>44</b>	13.389,40	<b>32,9</b>
	2010	31.678.201,95	<b>51</b>	20.301,72	<b>51,6</b>
	2014	35.702.861,97	<b>13</b>	20.418,76	<b>0,6</b>
	Δ% 1996-2014	<b>201,9</b>		<b>113,2</b>	

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2014. Nota 1. Dados foram reajustados de acordo com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor- INPC/IBGE, mês e ano base DEZ 2014.

A economia no estado de Rondônia historicamente vem sendo baseada na migração voltada para a agricultura. Em 2010, observou-se o maior crescimento com relação ao PIB e PIB *per capita*, nos percentuais de 51% e 51,6%, respectivamente. Os dados mostram mudanças significativas no estado de Rondônia, pois no ranking do PIB e PIB *per capita* na Região Norte se encontra no 3º lugar, o que pode estar relacionado ao crescimento do agronegócio e ao avanço das zonas urbanas na região, movimento este experimentado pelos estados do Pará e Amazonas, que detêm os maiores valores na variante PIB. Diante dos recursos do estado, os dados da tabela 20, a seguir, apresentam a situação dos Índices de Desenvolvimento Humano Rondoniense.

**Tabela 20: Rondônia: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010**

Ano	Ranking IDHM	IDHM	IDHM renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação	Taxa de Mortalidade Infantil	Taxa de Analfabetismo
1991	19 °	0,407	0,585	0,635	0,181	-	19,6
2000	12 °	0,598	0,652	0,717	0,457	724	12,3

2010	15º	0,069	0,712	0,8	0,577	479	8,8
<b>Δ% 1991-2010</b>		<b>69,5</b>	<b>21,7</b>	<b>26</b>	<b>218,8</b>	<b>-33,8</b>	<b>-55,1</b>

Fonte: PNUD/IBGE.

Os dados sobre o IDH de Rondônia no período de 1991 a 2010 classificam o estado nos índices muito baixo, em 1991; baixo, em 2000; e médio, em 2010. No ranking IDHM, o estado ocupou a 19ª posição, em 2010; subiu para a 12ª posição, em 2000, e depois caiu para o 15º lugar.

Com relação à taxa de mortalidade infantil, que embora tenha decrescido (-33,8%), na última estimativa realizada no ano de 2010 apresentou o valor nominal de 479, o maior entre os estados investigados. Contudo, os índices de Desenvolvimento Humano no estado de Rondônia revelam que, apesar do elevado crescimento observado no PIB e no PIB *per capita*, anteriormente analisados, ainda não é possível observar compatibilidade aos níveis de qualidade de vida para a maioria da população, pois os indicadores sociais revelam precárias condições de sobrevivência dos habitantes.

### Dados educacionais

Tabela 21: Rondônia: Número de matrículas da Rede Estadual de Rondônia, por etapa de ensino, 1996 - 2015.

Ano	Nº de matrículas						Total (d)
	Ed. Infantil* (a)	%(a/d)	Ens. Fund. (b)	%(b/d)	Ens. Médio (c)	%(c/d)	
<b>1996</b>	14.641	<b>6,8</b>	174.608	<b>81</b>	27.316	<b>13</b>	216.565
<b>2000</b>	4.338	<b>2</b>	174.661	<b>80</b>	39.561	<b>18</b>	218.560
<b>2006</b>	1.734	<b>1</b>	148.364	<b>73</b>	53.238	<b>26</b>	203.336
<b>2010</b>	2.592	<b>1</b>	273.078	<b>71</b>	109.485	<b>28</b>	385.155
<b>2015</b>	1.220	<b>1</b>	126.807	<b>69</b>	56.829	<b>31</b>	184.856
<b>Δ% 1996-2015</b>	<b>-91,7</b>		<b>-27,4</b>		<b>108</b>		<b>-14,6</b>

Fonte: MEC/INEP/DEEP 1996 a 2015.

Os dados sobre matrículas por etapa de ensino na Rede Estadual revelam que o estado tem reduzido gradativamente as suas matrículas (-14,6) entre 1996 e 2015, a ser observado na educação infantil (-91,7%) e no ensino fundamental (-27,4%). Já no ensino médio, o estado aumentou o número de matrículas em 108%. Porém, o comportamento dos percentuais variou nessas etapas de ensino. A participação da educação infantil de 6,8%, em 1996, caiu

para 1%, em 2015; no ensino fundamental foi observado 81%, em 1996, e queda para 69%, em 2015. No ensino médio, a participação aumentou de 13%, em 1996, para 31%, em 2015. Desse modo, embora o crescimento evidenciado na etapa do ensino médio, o ensino fundamental ainda é o maior detentor do número de matrículas na Rede Estadual de Rondônia.

**Tabela 22: Rondônia: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996 - 2015.**

Ano	Nº de Escolas			Total	Nº de Professores			Total
	Ed. Infantil*	Ens. Fund.	Ens. Médio		Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	
1996	206	406	76	688	614	6.260	1.310	8.184
2000	33	328	115	476	185	6.394	1.603	8.182
2006	34	353	153	540	113	6.247	<b>2.761</b>	9.121
2010	5	645	324	974	65	6.374	3.178	9.617
2015	6	614	188	808	65	6.560	3.310	9.935
<b>Δ% 1996-2015</b>	<b>-97,1</b>	<b>51,2</b>	<b>147,4</b>	<b>17,4</b>	<b>-89,4</b>	<b>4,8</b>	<b>152,7</b>	<b>21,4</b>

Fonte: MEC/INEP/DEEP 1996 a 2015.

O número de escolas da Rede Estadual de Rondônia sofreu decréscimo expressivo na educação infantil de -97,7%, acentuado a partir do ano 2000. No ensino fundamental houve crescimento de 51,2% e no ensino médio de 147,4%, com percentual de crescimento total de 17,4% de estabelecimentos de ensino estaduais.

No que se refere ao número de professores, houve a redução do seu quantitativo na etapa da educação infantil (-89,4), acompanhando a redução no número de escolas. O crescimento mais expressivo se deu na etapa do ensino médio, 152,7%, e o ensino fundamental contou com o aumento de 4,8% do seu corpo de professores estaduais. No quantitativo geral, o estado de Rondônia apresentou um aumento de 17,4% de escolas e 21,4% de professores. Vejamos, a seguir, sobre o nível de formação dos professores no estado.

**Tabela 23: Número de professores da educação básica, do estado de Rondônia por Nível de formação, 2007 – 2015**

Estado	Nível de Formação							
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Médio Normal ou Magistério	Ens. Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
2007	188	582	4.771	9.827	3.182	68	7	18.625
2008	155	753	4.304	10.537	*	*	*	15.749
2009	135	794	3.756	11.085	*	*	*	15.770

2010	103	845	3.325	11.768	*	*	*	16.041
2011	92	747	2.690	12.973	*	*	*	16.502
2012	123	2.948	*	13.752	6.260	157	15	23.255
2013	82	2.451	*	14.725	6.820	172	18	24.268
2014	66	2.032	*	15.218	7.043	199	22	24.580
2015	61	2.147	*	14.955	7.210	215	23	24.611
<b>Δ% 2007-2015</b>	<b>-67,6</b>	<b>268,9</b>	<b>*</b>	<b>52,2</b>	<b>126,6</b>	<b>216,2</b>	<b>328,6</b>	<b>32,1</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

Nota1. A partir de 2012 os dados das funções docentes de nível médio/magistério foram calculados a partir de nova metodologia pelo INEP e deixaram de aparecer nas estatísticas.

Nota 2. \* corresponde aos anos em que os valores que não aparecem na Sinopse estatística do INEP.

Os dados da tabela 23 apontam que houve decréscimo de -67,6% no número de professores com formação em ensino fundamental, assim como também no nível de formação médio normal ou magistério de -43,6%, nos anos de 2007 a 2011. Nota-se crescimento nos níveis de formação superior em 52,2%, e nos níveis de pós-graduação: de especialização, em 126,6%; mestrado, em 216,2%; e doutorado, em 328,6%. Isso pode ser compreendido pelos incentivos previstos no PCCR/2012 do estado, que foi incluído para obtenção de licença aperfeiçoamento profissional em áreas afins à área de atuação do professor, uma vez que no PCCR/2001 a licença era restrita apenas à formação em Licenciatura Plena, preferencialmente, já para os cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização “era condicionada à existência de efetivo suficiente para desempenho normal das atividades e incompatibilidade entre os horários do curso e do desempenho das atividades regulares do servidor” (NASCIMENTO, 2016, p.05). Ainda segundo a autora, “isso ampliou o rol de oportunidade de ingresso dos docentes nos poucos cursos de Mestrado e Doutorado existentes no próprio estado, em sua maioria centralizados na capital, Porto Velho” (NASCIMENTO, 2016, p.05). Contudo, a exemplo dos estados anteriores, embora tenha havido aumento percentual nesses níveis de formação, em quantitativo nominal o aumento ainda revela um crescimento de pouca expressão.

### 3.2.4 Roraima

A origem do nome do estado Roraima é indígena, vem das palavras *roro*, *rora*, que significam *verde e ímã*, e remetem à *serra, monte*, do indígena *ianomâmi*, significando, portanto, “serra verde”, que diz respeito ao tipo de paisagem da região. Roraima encontra-se no noroeste da Região Norte brasileira, os limites do estado são: a noroeste, com a Venezuela; ao leste, com a Guiana; ao sudeste, com o estado do Pará; e ao sul, com o estado do Amazonas. O estado tem como capital a cidade de Boa Vista<sup>65</sup> (IBGE, 2015).

Conhecido primeiramente como território do Rio Branco, o processo de formação histórica do estado de Roraima, de acordo com as informações obtidas no *site*<sup>66</sup>, assim como o de Rondônia, anteriormente exposto, foi caracterizado pela disputa territorial no início do século XVI. Entretanto, os povoados só foram instalados na região a partir do século XVIII. A partir do ano de 1943, tem-se a criação do território federal do Rio Branco, com área proveniente do desmembramento do estado do Amazonas. Somente em 13 de dezembro de 1962 é que passou a ser chamado de Território Federal de Roraima. Com a Constituição promulgada em 1988, Art. 14, o Território Federal de Roraima deixou o estatuto de Território Federal e transformou-se em estado-membro da Federação.

#### **Dados socioeconômicos**

**Tabela 24: Roraima: População/habitantes, 1996 - 2015.**

Estado	Ano	Pop. (Hab.)	%	Pop. (Hab.) Região Norte	%
Roraima	1996	248.290	<b>100</b>	11.339.483	<b>100</b>
	2000	333.568	<b>34</b>	13.085.692	<b>15</b>
	2006	403.344	<b>21</b>	15.022.060	<b>15</b>
	2010	451.227	<b>12</b>	15.880.839	<b>6</b>
	2015	505.665	<b>12</b>	17.472.636	<b>10</b>
	<b>Δ% 1996-2015</b>	<b>103,7</b>		<b>54,1</b>	

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2015.

<sup>65</sup> Segundo as informações obtidas no *site* [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br), a cidade de Boa Vista tem origem na sede de uma fazenda estabelecida no local no século XIX. Em torno da sede da fazenda, chamada Boa Vista do Rio Branco, surgiu um pequeno povoado, a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, que durante certo período foi o único povoado em toda a região do alto Rio Branco. No ano de 1890, o povoado foi elevado à condição de vila e, em 1926, passou a ser município, adotando o nome da antiga fazenda, Boa Vista. Com a criação do Território Federal de Roraima, em 1940, a cidade foi escolhida para ser a capital.

<sup>66</sup> [www.rr.gov.br/](http://www.rr.gov.br/)

O estado de Roraima apresentou crescimento populacional de 103% nos anos de 1996 a 2015, percentual superior ao da região Norte, de 54,1%. Essa expansão demográfica pode estar relacionada ao processo de migração para a região em razão da descoberta do garimpo. Porém, embora tenha havido crescimento ao longo dos anos, especialmente nos anos de 1996 a 2000, nota-se que há uma redução do crescimento observado a partir de 2006 (21%), com relação a 2010 e 2015 (12%), o que coloca o estado na 7ª posição nos termos populacionais, com densidade demográfica de apenas 2,01 hab./km<sup>2</sup>. Roraima é o estado da Região Norte com o menor número de municípios, apenas 15.

Quanto à população indígena na região, os dados do Censo 2010 informam que a participação relativa no total dessa população no estado é a que detém maior percentual, chegando a 11,0%, no total de 49.637 indígenas. Destaca-se que se encontra em Roraima o município de Uiramutão, o qual detém a maior proporção indígena, cerca de 88,1% da população. Na sequência também se destacam Normandia, Pacaraima e Amajari, que detêm índice de população indígena acima de 50% (CENSO, 2010). As comunidades indígenas presentes na região são das etnias: *Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Sapará, Taurepang, Wai-Wai, Yanomami e Yekuana*.

No que diz respeito à economia, o estado de Roraima apresenta os seguintes dados.

**Tabela 25: Roraima: PIB e PIB *per capita*, 1996 - 2014.**

Estado	Ano	PIB (MIL)	%	PIB <i>per capita</i> (R\$)	%
Roraima	1996	1.777.858,98	100	7.156,94	100
	2000	2.893.691,67	63	8.670,71	21
	2006	5.841.455,52	102	14.482,90	67
	2010	8.796.703,31	51	19.496,66	34,6
	2014	10.222.699,51	16,2	20.454,48	4,9
	$\Delta\%$ 1996-2014		475		185,8

Fonte: IBGE/Contas regionais do Brasil 1996 a 2015. Nota 1. Dados foram reajustados de acordo com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor- INPC/IBGE, mês e ano base DEZ 2014.

Os dados referentes ao PIB e PIB *per capita* de Roraima revelam que este foi o estado que obteve o maior crescimento no percentual, se comparado aos anteriores, com 475% no PIB e 185% no PIB *per capita*. No entanto, se levarmos em consideração os valores de participação a cada ano, nota-se que

houve algumas oscilações nos percentuais por ano, a ser observado no ano de 2006, com 102%, e PIB *per capita*, com 67%, em relação ao ano de 2010, em que a participação no PIB decresceu para 51%, e no PIB *per capita* para 34,6%, reduzindo mais uma vez em 2014, nos percentuais de 16,2%, no PIB, e reduzido consideravelmente para 4,9%, no PIB *per capita*. Roraima é considerado o estado com menor PIB do país, porém o seu PIB *per capita* é o 2º lugar da Região Norte e o 13º do Brasil, devido à divisão pelo número de habitantes, que, como vimos na tabela anterior, é reduzido. Vejamos na tabela, a seguir, o comportamento do IDH neste estado.

**Tabela 26: Roraima: Índices de Desenvolvimento Humano, 1991, 2000 e 2010**

Ano	Ranking IDHM	IDHM	IDHM renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação	Taxa de Mortalidade Infantil	Taxa de Analfabetismo
1991	12 <sup>o</sup>	0,459	0,643	0,628	0,24	-	20
2000	12 <sup>o</sup>	0,598	0,652	0,717	0,457	181	12,2
2010	13 <sup>o</sup>	0,707	0,695	0,809	0,628	126	10,3
<b>Δ% 1991-2010</b>		<b>54</b>	<b>8,1</b>	<b>28,8</b>	<b>161,7</b>	<b>-30,4</b>	<b>-48,5</b>

Fonte: PNUD/IBGE.

O estado de Roraima manteve-se na 12ª posição no IDHM nos anos de 1991 e 2000, porém, desceu uma posição em 2010, ficando na 13ª posição. Houve crescimento nas taxas de IDHM de 54%; IDHM renda, 8,1; IDHM longevidade, de 28,8 %; e no IDHM Educação, em 161,7. No que concerne à taxa de mortalidade infantil, houve queda de -30,4% e na taxa de analfabetismo em -48,5%, que não representam valores satisfatórios, mas já indicam melhoras na qualidade de vida da população. Diante dessas particularidades, vejamos como tem se materializado o tratamento educacional preconizado na Rede Estadual de Roraima, na seção a seguir.

### **Dados educacionais**

**Tabela 27: Roraima: Número de matrículas da Rede Estadual de Roraima, por etapa de ensino, 1996 - 2015.**

Ano	Nº de matrículas						Total (d)
	Ed. Infantil* (a)	%(a/d)	Ens. Fund. (b)	%(b/d)	Ens. Médio. (C)	%(c/d)	
<b>1996</b>	8.176	<b>11</b>	56.491	<b>75</b>	10.349	<b>14</b>	75.016
<b>2000</b>	11.559	<b>10</b>	88.112	<b>73</b>	20.919	<b>17</b>	120.590
<b>2006</b>	6.307	<b>7</b>	62.895	<b>75</b>	14.915	<b>18</b>	84.117

<b>2010</b>	0	<b>0</b>	100.263	<b>78</b>	29.105	<b>22</b>	129.368
<b>2015</b>	0	<b>0</b>	43.822	<b>68</b>	20.215	<b>32</b>	64.037
<b>Δ% 1996- 2015</b>	<b>-100</b>		<b>-22,4</b>		<b>95,3</b>		<b>-14,6</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

O estado de Roraima tem apresentado a sua distribuição de matrículas na Rede Estadual de Educação de forma peculiar, a ser observado na etapa da educação infantil, que, a partir do ano de 2010, extinguiu-se completamente, perfazendo o percentual de -100% das matrículas. Esta situação pode ser relacionada à efetivação da municipalização do ensino infantil no estado.

No ensino fundamental, observa-se, de maneira geral, que o percentual também diminuiu em -22,4% dos anos de 1996 a 2015, com destaque para a maior participação observada em 2010, que foi de 78%, e queda no ano de 2015 para 68%. Contudo, o ensino fundamental ainda é a etapa com o maior número de matrículas. No ensino médio, por sua vez, observou-se, em geral, um aumento de 95,3%, quase o dobro do valor apresentado em 1996, que correspondeu a 14%. Do total de matrículas ofertadas na Rede Estadual por etapas, observou-se que houve um decréscimo de -14,6%.

**Tabela 28: Roraima: Nº de Escolas e Nº de Professores da Rede Estadual de Ensino, 1996 - 2015.**

Ano	Nº de Escolas			Total	Nº de Professores			Total
	Ed. Infantil*	Ens. Fund.	Ens. Médio		Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	
1996	171	455	23	649	477	2.939	376	3.792
2000	454	945	54	1.453	838	4.056	664	5.558
2006	140	397	93	630	426	3.682	985	5.093
2010	0	438	133	571	0	3.176	1.103	4.279
2015	0	485	128	613	0	3.367	1.729	5.096
<b>Δ% 1996- 2015</b>	<b>-100</b>	<b>6,6</b>	<b>456,5</b>	<b>-5,5</b>	<b>-100</b>	<b>14,6</b>	<b>359,8</b>	<b>34,4</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

Os dados da tabela 28 são referentes ao número de escolas da Rede Estadual de Educação do estado de Roraima. Observa-se, no geral, que houve um decréscimo de -5,5% no número de escolas estaduais, tendo a redução se acentuado principalmente na educação infantil, a ser observada a partir do ano 2000, com a extinção da cobertura estadual nessa etapa a partir de 2010. Os crescimentos apresentados foram nas etapas do ensino médio (456,5%) e no ensino fundamental (6,6%). No que diz respeito ao número de professores

na Rede Estadual, os dados acompanham o número de escolas, especialmente na educação infantil, em que há extinção da oferta em 2010. Nota-se o aumento no número de professores nas etapas de ensino fundamental (14,6%) e no ensino médio (359,8%).

**Tabela 29: Número de professores da educação básica, do Estado de Roraima por Nível de Escolaridade, 2007 - 2015.**

Estado	Nível de Formação							
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Médio Normal ou Magistério	Ens. Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
2007	136	624	3.491	2.260	717	48	6	7.282
2008	136	556	3.410	2.279	0	0	0	6.381
2009	105	607	2.888	2.607	0	0	0	6.207
2010	166	675	2.527	2.901	0	0	0	6.269
2011	154	618	2.015	3.800	0	0	0	6.587
2012	169	2.762	*	3.960	1.442	108	17	8.458
2013	138	2.689	*	4.751	1.804	120	14	9.516
2014	97	2.487	*	4.871	1.927	125	17	9.524
2015	97	2.561	*	4.896	2.000	175	20	11.764
<b>Δ% 2007-2015</b>	<b>-28,7</b>	<b>310,4</b>	<b>*</b>	<b>116,6</b>	<b>178,9</b>	<b>264,6</b>	<b>233,3</b>	<b>61,5</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística.

Nota1. A partir de 2012 os dados das funções docentes de nível médio/magistério foram calculados a partir de nova metodologia pelo INEP e deixaram de aparecer nas estatísticas.

Nota 2. \* corresponde aos anos em que os valores que não aparecem na Sinopse estatística do INEP.

Os dados da tabela 29 informam que no estado de Roraima houve decréscimo na formação dos professores em ensino fundamental em -28,7%. Por outro lado, nota-se crescimento, dos anos de 2007 a 2015, em 116,6% no nível superior, 178% no nível de especialização, 246% no mestrado e 233,3% no doutorado. Entretanto, assim como nos demais estados, em termos nominais, o crescimento do número de professores especialistas, mestres e doutores é pouco expressivo se considerarmos o total de professores de 11.764 da educação básica no estado, atingidos no ano de 2015.

No que diz respeito à situação funcional dos professores nos estados investigados, os dados da tabela a seguir nos apresentam as seguintes informações:

**Tabela 30: Número de Docentes da Educação Básica nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo- 2015**

UF	Concurso	%	Temporário	%	Terceirizado	%	CLT	%	Total
AC	4.346	37,7	6.962	60,5	15	0,1	177	1,5	11.500
AP	7.769	72,4	2.926	27,9	16	0,1	10	0,09	10.721
RO	13.224	84,5	1.829	11,6	35	0,2	553	3,5	15.641

RR	4.538	60,2	2.984	39,5	06	0,07	10	0,1	7.538
Total	29.877	65,8	14.701	32,3	72	0,1	750	1,6	45.400

Fonte: MEC/INEP/DEED/2015.

Os dados da tabela 30 revelam que os estados investigados não vêm cumprindo na totalidade o que dispõe a Legislação Federal acerca do ingresso na carreira via concurso público (Art. 206, CF/1988), pois apenas 65,8% dos professores são concursados. Essa situação se acentua de forma atípica no estado do Acre, pois o número de professores temporários é de aproximadamente 60,5%, o que supera o quantitativo de concursados, que é de 37,7%.

Rondônia é o estado com o maior número de servidores concursados, com 84,5%, seguido do Amapá, 74,4%, Roraima, 60,2% e, por fim, do Acre, com 37,7%. No que diz respeito ao número de professores temporários, o Acre é o primeiro colocado, com 60,5%, Roraima é o 2º, com 39,5%, o Amapá ocupa o 3º lugar, com 27,9%, e, na sequência, Rondônia, com 11,6%. Quanto ao regime CLT, Rondônia aparece com 3,5%, Acre com 1,5%, Roraima com 0,1% e o Amapá com 0,09%. No que concerne aos contratos terceirizados, os estados não apresentaram quantitativos significativos, pois em todos eles os percentuais não alcançaram nem 1% do total.

Nesse sentido, conhecendo os dados socioeconômicos em cada estado, assim como o tratamento educacional preconizado ao longo dos anos, é importante que se conheça também como se deu a organização da carreira e os critérios de movimentação dos professores quando ainda na condição de territórios federais, em uma carreira única. Parte-se do pressuposto de que a estrutura da carreira e os critérios de movimentação vêm sofrendo modificações historicamente alinhadas com as tendências capitalistas.

### 3.3 A carreira dos professores da educação básica nos Territórios Federais<sup>67</sup> da Região Norte do Brasil: estrutura e critérios de movimentação na carreira

A estrutura e os critérios de movimentação na carreira de professores do Amapá, Rondônia e Roraima por muito tempo tinham traços comuns, visto que todos esses lugares estiveram na condição de Territórios Federais e, como tais, tinham regulamentação emanadas do Governo Federal para a carreira de seus professores. Neste tópico, trataremos da configuração da carreira do magistério no Amapá, Rondônia e Roraima na condição ainda de Territórios Federais, na perspectiva de, posteriormente, identificar as mudanças e permanências operadas na estrutura e nos critérios de movimentação na carreira de professores a partir de sua transformação em estado.

Antes da elevação à condição de estados da federação, a carreira do magistério público da educação básica nos Territórios Federais do Amapá, Rondônia e Roraima foi regida pelo Decreto nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981, instituída no Governo de João Figueiredo, que dispõe sobre a Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais.

De acordo com o referido decreto, a carreira do magistério de 1º e 2º graus seria integrada por seis classes (de A à Titular) que contavam com o grau de instrução e tempo de serviço para o ingresso definidos segundo as seguintes características:

Art. 2º (...)

**Classe de Professor Titular de Ensino de 1º e 2º Graus** - atividades docentes para as quais se exigirá concurso público de provas e títulos, ao qual poderão concorrer Professor Classe "E" com, pelo menos, 25 (vinte e cinco) anos de exercício **ou pessoas de notório saber**.

**Classe E** - Atividades docentes exercidas por portador de, no mínimo, título de Mestre, ou Professor Classe "D" que conte mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

**Classe D** - Atividades docentes exercidas por portador de título obtido em curso de especialização ou aperfeiçoamento, ou Professor Classe "C" que tenha mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

---

<sup>67</sup> Estas informações se referem sobretudo aos Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima, visto que o Acre foi emancipado como Estado no ano de 1962. Porém, provavelmente a configuração da carreira do magistério no Acre, quando de sua condição de Território, assemelhava-se às dos demais.

**Classe C** - Atividades docentes exercidas por portador de, no mínimo, título de licenciatura plena, específica, ou de habilitação legal equivalente e, ainda, Professor Classe "B" que conte mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

**Classe B** - Atividades docentes exercidas por portador de, no mínimo, título de licenciatura de 1º grau, específica, ou de habilitação legal equivalente, bem como Professor Classe "A", com mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

**Classe A** - Atividades docentes exercidas por portador de habilitação específica, obtida em curso de 2º grau ou de habilitação legal equivalente (BRASIL, 1981, grifo nosso).

De acordo com esses dispositivos postos no decreto, a carreira dos professores da educação básica dos Territórios Federais era composta por seis classes, cujo ingresso, na classe A, poderia ser feito com formação de 2º grau de nível médio. Até a classe E, a movimentação na carreira poderia ser feita conforme critérios de formação e/ou tempo de serviço. Para o acesso ao último degrau da carreira, o de professor Titular, se conjugavam formação (mestrado), avaliação de conhecimentos (provas e títulos) e tempo de serviço (25 anos), conforme quadro a seguir:

**Quadro 04: Territórios Federais – Estrutura da Carreira do Magistério Público da Ed. Básica**

<b>Classes</b>	<b>Formação</b>
<b>A</b>	2º grau ou habilitação legal equivalente
<b>B</b>	Licenciatura de 1º grau, específica, ou de habilitação legal equivalente, bem como Professor Classe "A", com mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.
<b>C</b>	Licenciatura plena, específica, ou de habilitação legal equivalente e, ainda, Professor Classe "B" que conte mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.
<b>D</b>	Especialização ou aperfeiçoamento, ou Professor Classe "C" que tenha mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.
<b>E</b>	Mestre, ou Professor Classe "D" que conte mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.
<b>Titular</b>	Concurso público de provas e títulos, ao qual poderão concorrer Professor Classe "E" com, pelo menos, 25 (vinte e cinco) anos de exercício <b>ou pessoas de notório saber.</b>

Fonte: Decreto nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981.

Para fins de computar o tempo de serviço exigido para as classes, o decreto estabelecia que deveriam ser consideradas as atividades de “preparação e ministração de aulas em disciplinas, áreas de estudo ou atividades, avaliação e acompanhamento de atividades discentes, no ensino de 1º e 2º graus na educação especial e pré-escolar, bem como de administração escolar” (Art. 1º). Já o notório saber, exigido para o provimento na classe de

professor Titular de Ensino de 1º e 2º Graus, seria definido conforme ato estabelecido pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Sobre o ingresso na carreira, a lei previa que a investidura em cargo deveria ocorrer por meio de concurso, que poderia acontecer de duas formas: através de provas ou de títulos, ou de provas e títulos. As normas seriam definidas pelas próprias instituições de ensino, com base nos seguintes critérios:

Art. 3º (...)

§ 2º - Haverá ingresso nas classes "A", "B", "C" e na de Professor Titular de Ensino de 1º e 2º Graus, respeitado o disposto no Artigo 2º deste Decreto.

§ 3º - O ingresso na carreira de Magistério de 1º e 2º Graus dar-se-á exclusivamente em empregos da Tabela Permanente, sob o regime da legislação trabalhista.

§ 4º - A critério das instituições interessadas, poderão ser aceitos para ingresso outros títulos ou requisitos em substituição aos indicados no artigo 2º, nos casos e condições estabelecidos em norma emanada do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1981).

O pessoal docente apto em concurso público poderia ingressar em dois regimes de trabalho, de 20 horas ou de 40 horas semanais (Art. 4º). O regime de 40 horas seria utilizado para fins de atendimento do crescimento das atividades de magistério, tais como aumento no número de matrículas ou introdução de novos cursos, como também para assegurar a manutenção da capacidade didática da instituição.

Sobre os critérios de progressão na carreira, o decreto previa, no Capítulo IV, Art.7, que ficavam sob a incumbência do Ministério da Educação e Cultura de prover as normas para a progressão funcional vertical, que poderia ocorrer aos ocupantes das classes "A", "B", "C" e "D" para as classes "B", "C", "D" e "E". Nesse sentido, é possível dizer que as decisões para a concessão das progressões funcionais verticais eram centralizadas pelo poder federal, demonstrando a falta de autonomia dos territórios federais com as suas questões educacionais.

No Art. 8º é prevista também a progressão horizontal, às referências de cada classe e conforme o estabelecimento de regulação pertinente. O Art. 9º previa a incumbência do Ministério da Educação e Cultura no que concerne ao estabelecimento de critérios específicos para aferir o merecimento dos professores e concessão das progressões funcionais. Nota-se que o Decreto nº

85.712/1981 está em consonância com as diretrizes internacionais sobre a carreira de professores, como, por exemplo, a Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do *Pessoal Docente*/1966, que prevê o merecimento como forma de progressão na carreira.

A nova estrutura de organização política e administrativa dos ex-Territórios Federais do Amapá, Rondônia e Roraima, transformados em estados na década de 1980, certamente trouxe também mudanças no que se refere à organização da educação, particularmente à gestão de pessoal. Como estes novos estados estruturaram a carreira do magistério? A configuração da carreira foi modificada? Os critérios de movimentação na carreira do magistério permaneceram ou mudaram? Os tópicos a seguir tratam dessas questões.

### **3.4 A estrutura e os critérios de movimentação na carreira nos PCCR's das Redes Estaduais de Ensino nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima**

A carreira dos professores nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima atualmente está regulamentada por meio de planos de carreira<sup>68</sup>. No tópico a seguir, apresentaremos como se configura a estrutura da carreira nos estados e, em seguida, serão abordados os critérios de movimentação na carreira contidos nos planos. A discussão incluirá o movimento de luta dos professores por melhores condições de trabalho, cumprimento da legislação pertinente e valorização da carreira.

#### **3.4.1 Acre**

##### ***A estrutura***

Para compreendermos a atual estrutura da carreira do estado do Acre é necessário recorrermos a LC nº 5, de 16 de dezembro de 1981 – Estatuto do Magistério/1981, o qual preconiza, em seu art. 5º, sobre o quadro geral do magistério estadual do Acre, sendo composto por Quadro em extinção<sup>69</sup>,

---

<sup>68</sup> Neste estudo, optamos pelo destaque dos planos de carreira mais recentes e que estão em vigor nos estados.

<sup>69</sup> De acordo com o Art. 9º § 1º da Lei nº 4070/1962, o pessoal dos serviços mantidos pela União e transferidos ao Estado na forma deste artigo continuará a ser remunerado pela União, inclusive o que passar à inatividade; mas passarão a ser remunerados pelo novo Estado, que

Quadro Suplementar e Quadro Permanente. Na composição de cada um temos:

§ 1º Compõem o Quadro em Extinção os cargos de Professor e Especialista de Educação, incorporados ao Estado pela Lei Federal nº 4.070/62.

§ 2º Compõem o Quadro Permanente, os cargos de Professor e Especialista de Educação que possuem qualificação prevista na Legislação Federal para provimento dos cargos.

§ 3º Compõem o Quadro Suplementar, os cargos de Professor, que não possuem qualificação exigida para provimento dos cargos do Quadro Permanente e que são admitidos temporariamente, conforme as hipóteses previstas na Legislação Federal pertinente (Estatuto do Magistério/1981).

As orientações previstas no Estatuto do Magistério/1981 passaram por algumas modificações a partir da implantação do PCCR/1999, entretanto, com o advento da LC/2013, alguns artigos foram revogados<sup>70</sup>, o que ocasionou mudanças na estrutura de carreira do magistério público estadual.

No Estatuto do Magistério/1981, a estrutura da carreira do magistério estadual do Acre era composta por **15 níveis de progressão por tempo de serviço e oito classes por titulação**, sendo organizadas da seguinte forma: Classe PE 1 – professor com formação específica de 2º grau com duração de três anos; Classe PE 2 – professor com formação específica de 2º grau com duração de quatro anos, ou três anos mais um ano de estudos adicionais; Classe PE 3 – professor com formação em 3º grau com licenciatura curta; Classe PE 4 – professor com formação em 3º grau, licenciatura curta com acréscimo de mais um ano de estudos adicionais; Classe PE 5 – professor com formação de 3º grau, licenciatura plena na área de educação; Classe PE 6 – professor com formação de 3º grau e pós-graduação, nível de especialização, na área de educação; Classe PE 7 – professor com formação de 3º grau e pós-graduação, nível de mestrado; Classe PE 8 – professor com formação de 3º grau, nível de doutorado, na área de educação.

---

os proverá na forma da lei, os novos servidores nomeados para cargos iniciais de carreira ou cargos isolados que se vagarem e para cargos que vierem a ser criados, bem como os acréscimos de vencimentos, proventos e vantagens estabelecidos pelo novo Estado (Vide Decreto-lei nº 1.794, de 1980).

<sup>70</sup> Art. 4º: Ficam revogados o art. 16; o inciso III, alíneas “a”, “b” e “c” e o inciso V, alíneas “a”, “b” e “c”, todos do art. 18; os §§ 1º, 2º e 3º, do art. 19-A; o art. 23; o art. 24; e o art. 44, todos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999. (LC/2013).

Com o PCCR/1999, a estrutura da carreira acreana passou para **seis níveis de progressão por tempo de serviço e apenas três classes por titulação**, com a seguinte organização: Professor P1 – com formação em nível médio na modalidade normal; Professor P2 – com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ou formação superior em área correspondente com complementação legal; Professor P3 – com formação em nível de pós graduação *lato sensu e stricto sensu*, na área da educação. As seis classes passaram a ser preconizadas pelas letras de A à F, em que os professores, conforme o tempo de serviço, seriam enquadrados a cada sete anos.

Com o advento da Lei Complementar nº 274, de 09 de janeiro de 2013, a estrutura da carreira novamente se modificou, o que pode ser observado conforme o expresso no quadro a seguir:

**Quadro 05: Acre: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual**

<b>Cargo</b>	<b>Classe</b>	<b>Formação</b>	<b>Níveis</b>	<b>Ár. de atuação</b>
Professor P2	I A IV	Superior	1-4	Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino médio
		Especialização		
		Mestrado		
		Doutorado		
Professor PS1	I a IV	Fundamental	1-4	Educação Infantil e Séries iniciais do Ens. fundamental
		Médio regular		
		Superior		
		Especialização		
Professor PS2	I a III	Médio regular	1-4	Educação Infantil e Séries iniciais do Ens. fundamental
		Superior		
		Especialização		
Professor PS3	I a IV	Superior	1-4	Séries Finais do Ens. Fundamental e Ensino Médio
		Especialização		
		Mestrado		
		Doutorado		
Professor PE3	I a IV	Superior	1-4	Séries Finais do Ens. Fundamental e Ensino Médio
		Especialização		
		Mestrado		
		Doutorado		

Fonte: LC nº 274, de 09 de janeiro de 2013. Nota: P2 (Professor do quadro permanente), PS1, PS2 e PS3 (Professor Suplementar), PE3 (Professor em extinção).

Conforme preconizava o art. 6º do PCCR/1999, o cargo de professor era composto de três níveis, com base na seguinte redação:

Art. 6º

Nível 1 - formação de nível médio, na modalidade normal;

Nível 2 - formação em área própria, de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ou formação superior em área correspondente com complementação nos termos legais;  
 Nível 3 - formação em nível de pós-graduação, mestrado, doutorado, na área de educação, obtida em cursos com duração mínima de trezentas e sessenta horas (PCCR/1999).

O parágrafo único do Art. 6º do PCCR/1999 discrimina que o concurso público para ingresso na carreira deve ser realizado “por área de atuação, não sendo alterada em função da mudança de nível”, com base na seguinte formação mínima exigida:

Parágrafo único

I- para a área 1 - de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, formação mínima de nível médio;  
 II- para a área 2 - de séries finais do ensino fundamental e ensino médio, formação mínima de nível superior (PCCR/1999).

Contudo, com a LC/2013 houve o acréscimo da área 3, contemplando os professores da educação especial ausentes na lei anterior, conforme a seguinte redação:

Parágrafo único

III – para a área 3 – de educação especial, abrangendo:

- a) professor do atendimento educacional especializado - AEE, formação mínima de nível superior e outras formações específicas exigidas em legislação federal;
- b) professor braillista, formação mínima de nível superior e outras formações específicas exigidas em legislação federal;
- c) professor de LIBRAS, formação mínima de nível superior e outras formações específicas exigidas em legislação federal;
- d) professor tradutor intérprete educacional em LIBRAS, formação mínima de nível superior e outras formações específicas exigidas em legislação federal (Incluído pela LC/2013).

Os professores atualmente são divididos em 5 cargos, de acordo com a formação. Primeiramente, apresenta-se o Professor P2, do quadro permanente, com referência de A-J e classes de I a IV (nível superior, especialização, mestrado e doutorado), a sua atuação concerne às séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

O Professor PS1 possui formação inicial que vai do ensino fundamental ao especialista e a sua atuação é restrita à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Neste cargo, diferente dos demais, o professor possui a referência de A-F. Já o Professor PS2 possui formação em ensino médio

regular com apenas 3 classes (médio regular, superior e especialização), tem atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

No caso do Professor PE3, trata-se de um cargo em extinção. Na sua configuração, a partir da LC/2013, o professor pode apresentar desde a formação em licenciatura curta, especialização, mestrado até doutorado. A atuação se dá nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

O Professor PS3, por sua vez, possui as quatro classes (I a IV) com formação mínima em nível superior e máxima de doutorado, a referência neste cargo é de A-J. A atuação deste professor é nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino médio.

No PCCR/1999, Art.34, é prevista a possibilidade de contratação de professores em caráter temporário por tempo determinado, o que pode ser feito por meio de processos simplificados. O professor selecionado é contratado por determinado tempo e, ao final do contrato, estes são contratados novamente (DAMASCENO, 2010). No que concerne à diferenciação do trabalho dos professores temporários com relação aos efetivos, Damasceno (2010, p.93) afirma que

[o]s professores temporários realizam o mesmo trabalho com a mesma carga horária em sala de aula, possuem o mesmo nível de formação acadêmica, mas não recebem o mesmo salário. Também ficam impossibilitados de progredirem na carreira por tempo de serviço, pois, sua situação de contratação temporária impede que acumulem os anos de serviços prestados à rede pública de ensino do estado do Acre, sendo remunerados sempre com o vencimento da classe de acesso do plano de carreira.

A situação dos professores temporários neste estado revela a opção política do governo por menor investimento em ingresso de professores via concurso público, uma vez que este professor não tem direito à progressão na carreira e, por conseguinte, são menos onerosos aos cofres públicos. Como vimos nas análises do número de professores na Rede Estadual, no tópico anterior, essa situação se acentua principalmente na zona rural acreana, que detém o maior número de professores com contrato temporário. Santos (2016, p.238) considera:

O número de docentes com contrato temporário vem evoluindo assustadoramente, em ambos os contextos. Contudo, a situação dos professores do campo é bem pior. Em 2013, o campo totalizava

85,1% de professores com contrato temporário, na cidade esse percentual era de 51,8%.

É possível identificar no PCCR/1999 algumas diferenciações na jornada de trabalho e remuneração de professores temporários com relação aos efetivos, pois os de regime temporário com formação em licenciatura plena, recebiam 75% do valor recebido por um professor efetivo. No entanto, com a LC/2013, essa diferenciação passou para 90% do valor recebido por um professor efetivo. Contudo, embora haja redução da diferenciação, o professor temporário continua em desvantagem quanto à sua remuneração para desempenhar o mesmo tipo de trabalho de um professor efetivo. Este panorama vem gerando descontentamento da categoria de professores que ocupam esse regime de trabalho, justamente pelo “fato de não pertencerem ao quadro efetivo, não possuírem uma estabilidade trabalhista, muito menos progressão na carreira, acaba provocando mais insegurança para a realização do seu trabalho” (SANTOS, 2016). Ressalta-se que essas características de precariedade nas condições de trabalho, inserindo o professor em um regime de instabilidade, insegurança com relação ao seu trabalho, são percebidas como um retorno da profissão à idade da vocação, evidenciado por Tardif (2013).

Diante das modificações que envolveram a estrutura da carreira acreana até chegar à configuração preconizada no PCCR/1999 e suas alterações a partir da LC/2013, na seção a seguir serão expostas as particularidades dos critérios de movimentação na carreira dos professores da Rede Estadual do Acre a partir dos indicadores: Titulação, Formação Continuada, Avaliação do desempenho e o Tempo de Serviço.

### ***Os critérios de movimentação na carreira***

#### **A Titulação e a Formação Continuada**

No PCCR da Rede Estadual do Acre, a Titulação e a Formação Continuada são critérios para a **Promoção**, sendo definidos no Art. 9º como a mudança de uma classe para a outra imediatamente superior de uma determinada carreira. O § 1º preconiza que a promoção dos profissionais do

ensino público ocorrerá na referência em que o profissional se encontrava na classe imediatamente anterior. A concessão dependerá exclusivamente de requisição pelas vias legais e comprovação da nova habilitação (LC/2013).

Na carreira estadual do Acre, além do critério de nova habilitação para fins de promoção na carreira, existe uma excepcionalidade aos ocupantes do cargo de professor. Trata-se da mudança do nível I para o nível II, mediante a conclusão de curso de graduação em licenciatura plena. Para tanto, ao professor será necessária a comprovação da nova habilitação pelas vias legais (LC/2013). Considera-se a importância desse critério de progressão na carreira como forma de incentivo ao servidor na busca pela elevação da sua formação. Para a concretização deste critério, é fundamental que o Plano preconize condições para os professores alcancem novos níveis de formação.

### **A Avaliação do Desempenho e o Tempo de Serviço**

Na Rede Estadual do Acre, a intitulada **Progressão** é preconizada no Art. 10 como a passagem do profissional da educação de uma referência para outra imediatamente superior, dentro da mesma classe. De forma diferenciada aos demais estados deste estudo, quanto aos critérios para a efetivação desta progressão o § 1º determina, além de critérios, uma pontuação por cada um, o que é definido da seguinte forma

Art. 10 § 1º: I – Atingirem o mínimo de 70% dos pontos, considerando-se a pontuação obtida nas seguintes avaliações: **a) avaliação de desempenho** (20 pontos); **b) avaliação de conhecimento** (30 pontos); **e c) aferição de qualificação profissional** (20 pontos) II – cumprirem o **interstício de três anos** no efetivo exercício do cargo (30 pontos) sendo 10 pontos para cada ano de efetivo exercício no cargo (PCCR/1999 e LC/2013).

Referente à periodicidade das avaliações, o PCCR do Acre discrimina que a avaliação de desempenho deverá ocorrer anualmente, já a avaliação do conhecimento e aferição de qualificação ocorrerão no prazo de três anos. A efetivação dessas avaliações dependerá de decreto que institua o regulamento da progressão. Em caso de ausência das avaliações de desempenho e de conhecimento por parte da SEDUC, os pontos que se referem aos critérios de progressão serão creditados automaticamente. Para efetivação da aferição de

qualificação profissional, será necessário que o servidor apresente documento comprobatório, conforme o decreto que regulamenta a progressão.

Embora o PCCR estabelecido em Lei na Rede Estadual do Acre tenha contemplado o previsto na legislação educacional e nas diretrizes nacionais para planos de carreira, certamente a concretização de tais conquistas não tem acontecido de forma harmônica ou estática, pelo contrário, existem aspectos contraditórios que constantemente vêm impulsionando a mudanças na disposição da carreira neste estado. É o que veremos a seguir, a partir da luta dos professores acreanos e a posição adotada pelo Governo do Estado.

### ***A trajetória de luta para a efetividade do PCCR no estado do Acre***

Com a implantação do PCCR/1999 e suas alterações com a LC/2013, a carreira do magistério da Rede Estadual do Acre obteve nova configuração. Entretanto, a efetividade do previsto em lei ainda se defronta com dificuldades orçamentárias alegadas pelo Governo do Estado e, por isso, a realidade da carreira dos professores nem sempre tem seguido uma trajetória retilínea, mas sim conflituosa. Essa situação tem sido denunciada pelo movimento de professores do Acre, incluindo os professores temporários, que estiveram na pauta de reivindicações da última greve<sup>71</sup> dos profissionais da educação. Segundo a presidente do Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre (SINPROACRE), dentre as diversas reivindicações – como o reajuste de 20% dos salários, realização de concurso público efetivo, reformulação da lei de gestão, exigência de dedicação exclusiva aos professores do 6º ao 9º e em ensino médio, em caso de haver carga horária disponível, cumprimento do PSPN – também foi reivindicada a carga horária de 30h, por 24 meses ininterrupto, prorrogável por mais 24 meses para os professores temporários. Sobre esta última pauta, o previsto no PCCR/1999 é o seguinte:

Art. 13, § 7º O professor com contrato por tempo determinado terá jornada de trabalho de vinte e cinco horas semanais, sendo vinte horas em sala de aula e cinco horas de atividades, com remuneração

---

<sup>71</sup> De acordo com as informações obtidas no site do SINPROACRE (<http://sinproac.com.br/>), a última greve iniciou-se no dia 17/06/2015 e durou 63 dias, com a suspensão em 18/08/2015.

baseada na classe de acesso, levando-se em conta a proporcionalidade da sua jornada de trabalho (PCCR, 1999).

A insatisfação da categoria de professores da Rede Estadual do Acre com as condições de trabalho oferecidas e o não cumprimento dos direitos assegurados em lei foi pauta da assembleia geral, realizada pelo SINPROACRE, no dia 18/06/2015. O governo estadual do Acre propunha o não reajuste salarial deste ano em razão da crise econômica enfrentada pelo estado, que se deu pela ausência de arrecadação de tributos e nos repasses oriundos do Fundo de Participação do Estado (FPE) e do FUNDEB. Outro ponto da contraproposta do governo previa a aposentadoria na última referência às professoras com 50 anos de idade e 25 anos de contribuição. Segundo os representantes do SINPROACRE<sup>72</sup>, esta última proposta, assegurada por meio de Lei Complementar Estadual para as professoras da Rede foi uma grande conquista, no entanto, outras questões precisam ser atendidas, como, por exemplo, a concessão do reajuste salarial, sendo um dos principais motivos para deflagração da greve a partir do dia 19/06/2015 (G1/AC, 19/06/2015).

**Figura 02: Acre: Profissionais da educação da Rede Estadual em passeata de greve, 2015**



Fonte: G1/AC. Foto: Iryá Rodrigues/G1/AC. Em: 07/01/2015.

---

<sup>72</sup> É importante destacar que no estado do Acre existem duas representações sindicais dos professores e funcionários de escolas da Rede Estadual, uma delas é o SINPROACRE e a outra o SINTEAC. Os profissionais vinculados a este segundo entraram em greve no dia 17/06/2015.

Os professores acreanos além de denunciarem o não cumprimento do acordo de reajuste salarial por parte do Governo do Estado, que seria na data de 15/06/2016, também expuseram o descaso com as escolas da Rede Estadual e as péssimas condições de trabalho. Em entrevista para o jornal *online Acre ao Vivo*, um professor revelou a situação de precariedade da E.E Clícia Gadelha, inaugurada em 2010 na baixada do São Francisco, pois, segundo o professor, é constante a interrupção das aulas em razão da falta de água na escola, o que prejudica cerca de 800 alunos da unidade de ensino. Completou seu relato afirmando, ainda, que a direção da escola enfrenta dificuldades de contornar a situação e “que passa quatro, cinco dias ligando para que o caminhão pipa vá levar água para a escola e enquanto isso os alunos vão perdendo aula!” (Fonte: assessoria Acre ao Vivo, 19/06/2015).

Em umas das negociações entre o SINPROACRE e o Governo do Estado, ocorrida no dia 07/07/2015, o governador Sebastião Viana (PT) afirmou não haver possibilidade alguma de ser concedido qualquer reajuste aos professores da Rede Estadual no ano de 2015, em razão da crise econômica que o país atravessava. Em entrevista ao G1, o governador declarou: “Não tem dinheiro, é uma crise nacional, o Brasil vai sair dela, mas esse ano não tem qualquer possibilidade de conceder aumento” (G1/AC, 07/07/2015). O governo propôs um grupo de trabalho formado por representantes do governo e sindicato, a fim de que juntos pudessem monitorar as finanças do estado e assim definir a melhor proposta para os dois lados. Nos termos do secretário de educação: “Não há nenhuma possibilidade mesmo. A gente só tem um dado real da economia em setembro. É quando a gente sabe como vai se comportar a questão dos repasses e receitas” (Fonte: G1/AC, 09/07/2015).

Por outro lado, a categoria dos professores, sem aceitar a situação, decidiu dar continuidade à greve, que naquele momento já completava 50 dias. Em razão dessa decisão, o Governo do Acre fez um anúncio público sobre a abertura de um processo seletivo emergencial para substituir os professores efetivos e de contrato temporário que estavam em greve, além de corte nos salários. Essa decisão foi considerada uma arbitrariedade por parte dos representantes do SINPROACRE.

O secretário de educação do Acre, Marco Brandão, em justificativa à decisão do governo afirmava que “[d]iante das circunstâncias temos que garantir o ano letivo. Temos um compromisso com os alunos e vamos fazer o possível pra

cumprir esse compromisso". Foi proposto ainda que, caso a proposta fosse aceita, o governo garantiria não realizar o corte dos salários dos professores em greve (G1, 07/08/2015). Esse posicionamento do governo fragilizou o movimento dos professores que, com receio de terem descontados os seus salários e de serem prejudicados em sua avaliação funcional aqueles em estágio probatório, começaram a retornar ao trabalho nas escolas. O resultado dessa desmobilização culminou no cancelamento do concurso emergencial proposto pelo governo no dia 11/08/2015, pois, segundo o secretário de educação, 97% das escolas estaduais da capital e do interior já haviam retomado às aulas na ocasião (G1/AC, 11/08/2015). Diante a situação, a categoria de professores se reuniu em assembleia no dia 18/08/2015 e decidiram pela suspensão da greve.

As negociações para que fossem atendidas as solicitações da greve continuaram entre o governo, o SINTEAC e o SINPROACRE e culminaram, no ano de 2016, em um acordo para o parcelamento do aumento salarial fixado em 19,48%, a ser pago em três parcelas: a primeira parcela em janeiro/2017, a segunda em setembro/2017 e a última em junho/2018. A proposta é que a VPD<sup>73</sup> dos anos de 2016 e 2017 seja utilizado para o pagamento do reajuste salarial. Trata-se de uma suspensão temporária, a ser retomada após os dois anos. O SINPROACRE considerou uma vitória da categoria o estabelecimento desse acordo, pois existe uma grande dificuldade da categoria de conseguir a VPD, sendo os principais motivos:

A VDP não é um direito sagrado dos funcionários e nem dos professores, pois está condicionada ao cumprimento de critérios quase que inatingíveis. A direção do SINPROACRE acredita que a proposta do governo de suspender a VDP é aceitável, porque a nossa defesa é pelo fortalecimento do piso e do teto salarial. Não podemos pensar no imediato, temos que lembrar que em breve iremos nos aposentar e não haverá mais VDP. O benefício só pode ser considerado uma conquista se todos a recebessem integralmente, o que nunca aconteceu, explicou o vice-presidente (Assessoria A crítica do Acre online, 18/02/2016).

---

<sup>73</sup> O Prêmio de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VPD) foi instituído por meio Decreto nº 3.191, de 19 de agosto de 2015. Trata-se de um recurso de cerca de R\$ 30 milhões por ano reservado para premiar os melhores servidores docentes e não docentes do quadro permanente e temporários da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, que estejam em efetivo exercício de suas funções nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Educação Básica, nas dependências administrativas da SEE e os lotados em regime de colaboração técnica na rede municipal de Educação Básica, desde que em exercício de funções de magistério, com base em critérios como assiduidade e dedicação aos projetos da escola.

Ressalta-se que, até o a conclusão da coleta de dados deste estudo, não foi possível localizar informações sobre a concretização desse acordo.

Na seção a seguir, vejamos como o estado do Amapá tem organizado a estrutura e os critérios de movimentação na carreira dos professores da Rede Estadual.

### 3.4.2 Amapá

#### A Estrutura

A carreira do magistério público da Rede Estadual do Amapá atualmente vem sendo regulamentada pela Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005 (PCCS/2005). De acordo com o Art. 5º, parágrafo VI, entende-se por magistério público estadual “o conjunto de profissionais da educação, titulares dos cargos de Professor e Pedagogo”. Quanto à compreensão sobre “Classe”, “Carreira” e “Plano de Carreira”, apresenta as seguintes concepções:

Art. 6º

IV - **Classe**: a unidade básica do cargo, integrada por padrões;

V - **Padrão**: símbolo numérico em arábico indicativo do valor do vencimento base fixado para o cargo que representa o crescimento funcional do profissional da educação na carreira;

XII - **Carreira**: o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, escalonada segundo a responsabilidade, a complexidade das atribuições e a remuneração;

XIII - **Plano de Carreira**: é o conjunto de princípios e normas que disciplinam o desenvolvimento do servidor na carreira, correlacionam as respectivas classes de cargos efetivos com os níveis de escolaridade e de remuneração dos profissionais que os ocupam e estabelecem critérios para o desenvolvimento, mediante promoção e progressão (PCCS, 2005).

O Capítulo I versa sobre a Constituição da Carreira e são elencados os servidores que integram o quadro de pessoal permanente da carreira dos profissionais da educação, o que pode ser observado no Art. 8º, nos termos:

Art. 8º

I - Professor;

II - Pedagogo;

III - Especialista em Educação;

IV - Auxiliar Educacional;

V - Instrutor de Música. *(Incluído pela Lei nº. 1226 de 15 de maio de 2008).*

Observa-se a particularidade do cargo efetivo de Instrutor de Música, inserindo dentro do Plano de Carreira do estado. De acordo com a modificação prevista a partir da Lei nº. 1.226, de 15 de maio de 2008<sup>74</sup>, o Art. 8º, § 2º, passa a vigor com a seguinte redação:

§ 2º Aplicam-se aos ocupantes do cargo de Instrutor de Música as mesmas disposições desta Lei que alcançam o cargo de Professor Classe A, inclusive quanto aos requisitos para ingresso na carreira, regime de trabalho e remuneração (PCCS, 2005).

A estrutura da Carreira pode ser descrita conforme o quadro a seguir:

**Quadro 06: Amapá: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual**

Cargo	Classe	Formação	Níveis	Área de atuação
Professor	A	Magistério		Ed. Infantil e Séries iniciais do Ens. Fund.
	B	Sup. Lic. Curta ou equivalente		Ens. Fund. (anos finais)
	C-F	Lic. Plena		Educação Básica
		Lic. Plena/ Pós Grad. <i>Lato sensu</i>		
		Licenciatura Plena/Pós Grad. <i>Strictu sensu</i> Mestrado		
		Licenciatura Plena/Pós Grad. <i>Strictu sensu</i> Doutorado		
Pedagogo	Especial	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em supervisão, orientação, inspeção e administração escolar		Educação Básica

Fonte: Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005.

No que diz respeito à atual estrutura da carreira do magistério público estadual do Amapá, está dividida em dois cargos, sendo o de professor e o de pedagogo (Classe Especial). O cargo de professor possui seis classes (A – F), a saber sobre os graus de formação: Classe A – nível médio; Classe B - licenciatura curta; Classe C – licenciatura plena; Classe D – especialização; Classe E – mestrado; Classe F – doutorado; já o cargo de pedagogo tem formação exigida de licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação nas áreas de supervisão, orientação, inspeção e administração escolar (PCCS, 2005).

<sup>74</sup> Altera a Lei Estadual nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.

Quanto à atuação dos professores, os pertencentes à Classe A desempenharão suas funções na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, já a classe B se deterá nas séries finais do ensino fundamental. As demais classes de C a F e Classe Especial, comportam toda a educação básica. Essa especificação é prevista ao ingresso na carreira, conforme preconiza o Art. 17 do PCCS/2005:

Art. 17. São requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos da Carreira dos Profissionais da Educação Básica: I - Professor:

a) Classe A: habilitação específica de magistério, de nível médio, para o desempenho de funções na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental;

b) Classe B: habilitação específica em nível superior representada por licenciatura curta ou equivalente, para o desempenho de funções de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental;

c) Classe C: habilitação específica de nível superior em nível de graduação representada por licenciatura plena para o desempenho de funções na educação básica;

d) Classe D: habilitação específica de nível superior em licenciatura plena com Pós-graduação lato sensu na área de educação que atenda às normas do Conselho Nacional de Educação, para desempenho de funções na educação básica;

e) Classe E: habilitação específica de nível superior em licenciatura plena, em nível de Pós-graduação *strictu sensu* com curso de mestrado na área de educação, para o desempenho de funções na educação básica, dentro da sua habilitação ou área afim;

f) Classe F: habilitação específica de nível superior em licenciatura plena, em nível de Pós-graduação *strictu sensu* com curso de doutorado na área da educação, para o desempenho de funções na educação básica, dentro da sua habilitação ou área afim.

II - Pedagogo: diploma de nível superior de graduação com licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em supervisão, orientação, inspeção e administração escolar;

III - Especialista em Educação: diploma de nível superior em Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia em Educação Especial, Terapia Ocupacional, Tecnologia em Informática Educativa, Nutrição, Biblioteconomia, Assistência Social ou Psicologia; (Alterado pela Lei nº 1281, de 19.12.2008) (PCCS, 2005).

É importante destacar que essa organização preconizada no Art.17 foi compreendida pelo Procurador-Geral da República como inconstitucional, de acordo com os termos da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)<sup>75</sup> nº 5328, sob a justificativa que o referido Art. 17 contraria o disposto no Art. 37, inciso II, da CF/1988, que determina a obrigatoriedade de aprovação em concurso

---

<sup>75</sup> Entende-se por Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) a ação que tem por objetivo declarar inconstitucional uma lei, ou parte dela, ou seja, declarar que a lei contraria o teor da Constituição. É um instrumento denominado pelos juristas de “controle concentrado de constitucionalidade das leis”. Em outros termos, é a contestação direta da própria norma em tese ([www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br)).

público para ingresso na carreira e **veda** a investidura em cargo ou emprego público distinto daquele para o qual o servidor ingressou (ADI, 2015).

Nos termos do procurador-geral, esta norma constitucional busca garantir que “deve ser dada a todos os cidadãos a oportunidade de acesso os cargos públicos do país, sem privilégios aos que já ocupam cargo público” (ADI, 2015, p. 04). Por essa razão, compreende que o Art. 17, quando trata de “Classes”, diz respeito à cargos distintos, uma vez que julga “as atribuições referentes aos professores da pré-escola e series iniciais do ensino fundamental não podem ser consideradas idênticas às dos professores de 6º a 9º ano ou do ensino médio” (ADI, 2015, p.6).

Portanto, o juiz compreendeu que, dadas as atribuições diferenciadas, o nível de escolaridade específico deve ser previsto por meio de concurso público e não por “promoção na carreira e em decorrência de mera obtenção de diploma superior ao que o servidor possuía quando da sua entrada na carreira” (ADI, 2015, p.7). Diante da situação vivenciada na Rede Estadual do Amapá, a seção a seguir trata dos critérios de movimentação na carreira previstos no PCCS/2005.

### ***Os critérios de movimentação na carreira***

#### **A Titulação e a Formação continuada**

Na Rede Estadual do Amapá, a Titulação e a Formação Continuada são previstas como critérios de **Promoção**. É definido no Art. 32 da seguinte forma: “ao profissional da educação ocupante do cargo de professor fica assegurada a promoção para a nova classe, mediante a comprovação da nova formação, além de cumprimento do tempo de 18 meses de efetivo exercício” (PCCS/2005).

No Art. 32 é previsto que a promoção do professor para a nova classe deverá ocorrer mediante a comprovação de nova formação, independentemente do padrão em que o servidor se encontre, porém, diferente dos outros estados, é exigido o cumprimento do tempo de 18 meses de efetivo exercício. As divulgações dos atos de concessão de promoção serão publicadas semestralmente seguindo os critérios definidos em lei, destacando-

se os seguintes: a) aos apresentados à Secretaria de Educação até o dia 31 de março: publicação até 30 de junho; b) aos apresentados à Secretaria de Educação até 30 de setembro: publicação até 31 de dezembro.

Tendo efetivada a referida promoção, o § 3º prevê que o reposicionamento do professor acontecerá na nova classe no padrão equivalente da classe anteriormente ocupada, onde será assegurado o tempo de serviço para fins de progressão funcional na carreira (PCCS, 2005).

Ressalta-se que os Art. 31 e 32 também são alvos da ADI (2015), pois, de acordo com o referido documento:

A “promoção” adotada pela lei em apreço equivale, na realidade, ao antigo instituto da **ascensão** funcional, anterior ao advento da Constituição Federal de 1988, que permitia ao servidor, que já fazia parte dos quadros do serviço público, galgar cargo superior àquele para o qual ingressou (ADI, 2015, p.7).

Logo, nos termos da ADI (2015), a ascensão corresponde ao servidor beneficiado com a nomeação ou transferência para cargo distinto ao que ocupava, logo, não está de acordo com o referido no Art. 37, II, da CF/1988, que determina obrigatoriedade de concurso público para ocupar cargo distinto daquele para o qual o servidor ingressou, sendo julgado, portanto, como inconstitucional.

### **A Avaliação do Desempenho e o Tempo de Serviço**

Na Rede Estadual do Amapá, os critérios de avaliação do desempenho e tempo de serviço são previstos no Art. 30, denominados como **Progressão funcional**, que é caracterizada pela passagem do profissional da educação para o padrão de vencimento imediatamente superior, dentro da mesma classe, observado os critérios de: “**interstício de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício**, mediante **avaliação de desempenho**, desde que **não tenha ausência injustificada** ao serviço nesse período, **nem sofrido falta ou penalidade disciplinar**” (PCCS/2005).

Para fins de efetivação da progressão funcional, é necessário que o servidor tenha cumprido o total de 18 meses de efetivo exercício, através de avaliação de desempenho e, ainda, que não tenha ausência injustificada ao serviço dentro desse período e qualquer tipo de penalidade disciplinar.

Ressalta-se que o critério de assiduidade preconizado nesse Plano se assemelha às orientações para avaliação de servidores públicos preconizadas no PDRAE (1995). Sobre o desenvolvimento na carreira, será contabilizado o tempo de serviço, sendo concedida a primeira progressão funcional somente ao fim do estágio probatório, ou seja, após os três primeiros anos de efetivo exercício. Quanto aos percentuais, fica assegurada a escala de acréscimos de vencimento dentro da carreira, segundo o Art. 34:

Art. 34: a) da classe A para a classe B: 14%; b) da classe B para a classe C: 10%; c) da classe C para a classe D: 10%; d) da classe D para a classe E: 20% sobre a classe C; e) da classe E para a classe F: 30% sobre a classe C (PCCS/2005).

O que nos chama atenção ao descrever a carreira do magistério da educação básica na Rede Estadual do Amapá é o fato desta estar sendo ameaçada em razão da ADI (2015) impetrada nos artigos que versam sobre a progressão na carreira. Segundo as informações do *site Marco Zero*<sup>76</sup>, mais de 5 mil professores foram afetados com perdas salariais em razão da ADI/2015. Atualmente, um professor que ocupa a classe C tem remuneração aproximada de R\$ 4.632,54. Porém, se essa ascensão foi efetuada com base no Art. 32 do Estatuto do Magistério, julgado como uma promoção ilegal, o professor terá que retornar à classe inicial A, com remuneração em torno de R\$ 2.323,17, ou seja, terá uma perda salarial de quase 50% (Fonte: jornal online *Marco Zero*, 06/08/2015). Diante disso, como a categoria dos professores da Rede Estadual do Amapá tem se organizado tendo em vista a suspensão judicial de artigos do PCCS/2005 e pelo plano de carreira, de modo geral? A próxima seção trata das mobilizações pela carreira na Rede Estadual do Amapá.

### ***A trajetória de luta para a efetividade do PCCR no estado do Amapá***

Com a implantação dos PCCR's nos estados e municípios brasileiros, a categoria de professores tem lutado incessantemente pela garantia dos seus direitos assegurados em lei. Nesse sentido, no estado do Amapá não tem sido diferente. No contexto da luta da Rede Estadual amapaense, esteve na pauta de reivindicações da categoria dos professores, no ano de 2015,

---

<sup>76</sup> <http://mzportal.com.br/>

principalmente o pagamento do percentual referente à regência de classe. Segundo o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá (Sinsepeap), essa gratificação foi extinta no ano de 2012, passando a ser incorporada ao salário dos professores. Segundo o presidente do Sinsepeap, Leslie Gantuss, “esta política não foi valorizada da forma correta”, e destacou que a medida do governo de incorporar a regência de classe ao vencimento dos profissionais representou perdas de 40% para a classe” (G1, AP, 07,04/2015). Ressalta-se que a campanha salarial do ano de 2015 no estado também previa o aumento de 13% com base no reajuste do PSPN.

O Governo do Estado do Amapá, por sua vez, lançou para o sindicato, na segunda reunião do ano de 2015, em meio às negociações, a proposta de retornar com a regência de classe no percentual de 15% sobre os salários dos professores. Sobre a proposta de reajuste de 13% dos salários reivindicados pela categoria, o governo alegou não ter recursos para conceder esse reajuste (G1, AP, 15/04/2015). O Sinsepeap debateu com o governo outros 34 pontos da pauta de reivindicação, como pagamento de progressões, condições de trabalho e capacitação para os professores.

No dia 18/04/2015, aconteceu uma assembleia geral dos professores para discutir a proposta do governo e, após mais de quatro horas de discussão, a categoria resolveu aceitar a proposta de criação da gratificação da regência de classe de 15%, mais uma gratificação de 15% para pedagogos, auxiliares educacionais e técnicos. No entanto, a categoria decidiu por colocar em discussão a data-base de reparação de perdas salariais em razão do reajuste de 13% sobre o PSPN. Segundo o Sinsepeap, as perdas salariais dos professores somaram aproximadamente 40,79% desde 2011, devido ao não pagamento do valor estabelecido do PSPN.

**Figura 03: Amapá: Assembleia de aprovação de projeto de Lei para o retorno da regência de classe**



Fonte: G1/AP. Foto: Abinoan Santiago/G1.

Finalmente, no dia 12/05/2015, foi aprovado por unanimidade, na Assembleia Legislativa do Amapá (ALAP), o retorno da regência de classe aos professores, com valor fixado em 15%, para professores, pedagogos, auxiliares educacionais, sendo excluídos, contudo, os que ocupam cargos na administração. Outro ponto que foi contemplado no projeto de lei refere-se à incorporação da regência de classe aos professores que se aposentarem com no mínimo 15 anos de serviço na Rede Estadual (G1, AP, 13/05/2015).

Embora com a conquista da categoria para assegurar em lei o benefício da regência de classe, o acordo estabelecido não foi cumprido, gerando o descontentamento da categoria dos professores. Para reivindicar a situação, no dia 17/06/2015, os professores da Rede Estadual do Amapá manifestaram-se em frente à sede do governo pelo pagamento da regência de classe. Na ocasião, o governo se comprometeu em cumprir com o pagamento até o final do mês de junho. A categoria exigia a fixação de uma data para o pagamento da regência de classe referente ao mês de junho, assim como retroativo dos meses de abril e maio. Em nota, o Governo do Estado do Amapá assegurou que o pagamento de junho e que o retroativo dos dois meses anteriores seria pago no mês de agosto (G1/AP, 17/06/2015).

Contudo, no mês de agosto de 2015 mais uma vez o governo não honrou o seu compromisso com a categoria, que decidiu paralisar novamente suas atividades em protesto. Destarte, no dia 20/08/2015, foi realizada uma paralisação das atividades nas escolas estaduais do Amapá, em razão de pelo menos ¼ dos professores não estarem recebendo a gratificação de regência de classe, tratando-se dos professores que atuam fora de sala de aula, segundo o Sintepeap.

Sobre a situação, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Administração (SEAD), explicou que estaria realizando um mapeamento de quantos professores encontravam-se nesta situação, para que assim fosse possível “delimitar os benefícios específicos para todas as áreas dentro da educação. O órgão ainda aponta a crise financeira como fator necessário para o levantamento, a fim de garantir o pagamento a todos os que realmente estão aptos a receber” (G1/AP, 20/08/2015).

A trajetória de luta amapaense pelo cumprimento do PCCS da Rede Estadual vem denunciando diversos pontos que ainda não se efetivaram na carreira e um deles, especialmente, se refere ao pagamento das progressões. Na Rede Estadual do Amapá, as dificuldades para o pagamento das progressões, assim como o reajuste salarial, têm influenciado efetivamente nas perdas salariais denunciadas pelo Sintepeap, em contrapartida, as dificuldades financeiras alegadas pelo Governo do Estado são os principais impeditivos para a concretização de tais direitos.

### **3.4.3 Rondônia**

#### **A Estrutura**

No estado de Rondônia, a carreira do magistério é regida pelo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica - Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012 (PCCR/2012). O entendimento jurídico sobre os profissionais da educação básica e a carreira dos profissionais do magistério é descrito no art. 2º, conforme a redação:

Art. 2º (...)

II - Profissionais da Educação Básica: o conjunto de professores, de analistas educacionais e de técnicos educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Rondônia;

III - Carreira dos Profissionais do Magistério: conjunto de cargos de provimento efetivo de docência e especialistas de educação, que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar, gerir, assessorar e supervisionar o Ensino no desenvolvimento de funções privativas da Secretaria de Estado da Educação (Lei Complementar Nº 680, de 07 de setembro de 2012).

Desse modo, do conjunto de profissionais da educação básica fazem parte os professores, analistas educacionais e técnicos educacionais da Rede Pública Estadual de Rondônia. No que diz respeito aos que compõem a carreira dos profissionais do magistério, são aqueles que estão em cargo de efetiva docência e especialistas em educação, com suas funções voltadas às atividades educacionais da Secretaria de Estado de Educação. O quadro a seguir apresenta a estrutura da carreira instituída na Rede Estadual de Ensino a partir do PCCR/2012.

**Quadro 07: Rondônia: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual**

Cargo	Classe	Formação	Níveis	Ár. de atuação
Professor A	A	Nível médio, na modalidade normal e estudos adicionais	1 a 16	Ed. Infantil e Ens. Fund. (1º ao 5º ano)
Professor B	B	Licenciatura Curta	1 a 16	Ens. Fund. (6º ao 9º ano)
Professor C	C	Lic. Plena em Pedagogia	1 a 16	Administração, supervisão e orientação escolar

Fonte: Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012.

A carreira do professor no estado de Rondônia é composta por três classes (A, B, C), dividida em três cargos, conforme a formação. O professor A possui formação em nível médio acrescido de estudos adicionais, a sua atuação se dá nas áreas de educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Em seguida, temos o professor B, formado em licenciatura curta, com desempenho das atividades no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Na sequência, temos o professor C, que possui formação em curso superior em licenciatura plena, correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo escolar, ou também com formação em bacharelado ou licenciatura plena em pedagogia, com atuação nas áreas exclusivas de administração, supervisão e orientação escolar. As referências na carreira vão de 1-16. Nota-se que na estrutura de carreira prevista no PCCR/2012 não estão presentes as titulações acadêmicas *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), as titulações são contempladas “sob forma de gratificação por titulação não cumulativa, para professores Classe C” (NASCIMENTO, 2016).

É oportuno destacar o § 1º do art. 13, que diz respeito ao atendimento às necessidades decorrentes das demandas estruturais, sejam elas de caráter pedagógico ou administrativo no âmbito dos Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, ou por meio da conveniência do ensino, pois estabelece que os professores da “classe A” poderão atuar, excepcionalmente, no 5º e 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio, desde que possuam formação complementar que os habilite a este nível de atuação. Do mesmo modo, os professores da “classe B” poderão exercer suas atividades em turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio, desde que observadas as mesmas exigências anteriormente expostas.

### ***Os critérios de movimentação na carreira***

#### **A Titulação e a Formação continuada**

O Art. 56 do PCCR/2012 versa sobre a **Promoção funcional** do Profissional do Magistério, que ocorrerá de uma classe para outra imediatamente superior à que ocupa e será efetivada em virtude de nova habilitação específica superior alcançada pelo mesmo e prevista na hierarquia das classes, devidamente comprovada e requerida (PCCR, 2012).

No Plano de Carreira da Rede Estadual de Rondônia, no Art. 3º são assegurados como princípios fundamentais da valorização da carreira dos profissionais da educação básica da Rede Pública Estadual, de acordo com o parágrafo II: “a qualificação e o conhecimento, através da progressão e promoção funcional” (PCCR/2012). No que tange à movimentação funcional dos profissionais da educação básica, o Art. 55 assegura que seja por meio da progressão funcional.

No que se refere aos meios de progressão por titulação, de acordo com o Plano, entende-se que a **promoção funcional** do magistério dar-se-á de uma classe para outra imediatamente superior, mediante a apresentação de nova titulação devidamente comprovada. Esta promoção é considerada privativa ao cargo e à carreira de professor efetivo estável, obedecendo o princípio de ser cargo de finalidade e natureza isonômica. No Art. 56, em seu § 2º, é estabelecido que, diante da efetividade desta promoção, o profissional do

magistério será transferido de forma automática para a nova classe na referência inicial correspondente.

### **A Avaliação do Desempenho e o Tempo de Serviço**

No estado de Rondônia, os critérios de avaliação do desempenho e de tempo de serviço são localizados no o Art. 6º, inciso V, que prevê a **Progressão funcional**, compreendida como a elevação do profissional da educação efetivo à referência imediatamente superior da classe a que pertence. No que diz respeito à avaliação do desempenho profissional para fins de progressão, o artigo 35 prevê dois tipos de avaliação, são eles: “I – **avaliação do desempenho profissional do estágio probatório**; e II – **avaliação sistemática do desempenho profissional**” (PCCR/2012).

Nos Art. 58 e 59 do PCCR/2012, estão estabelecidos os critérios para a **progressão funcional**. Tais como: **02 (dois) em 02 (dois) anos** de efetivo exercício na respectiva classe, na forma de regulamento específico, excetuado o primeiro período de progressão que, em razão do estágio probatório, dar-se-á após os 03 (três) anos, desde que, obrigatoriamente, observados os seguintes critérios cumulativos: **I – antiguidade; II – assiduidade; e III – avaliação sistemática do desempenho profissional**.

Sobre a concretização de tais itens, primeiramente, a avaliação do desempenho profissional do estágio probatório, ocorrerá a partir de regulamentação homologada por autoridade competente, obedecendo à periodicidade dos últimos seis meses do término do estágio probatório. Esta avaliação deve ser acompanhada pela gerência de RH da Secretaria de Estado da Educação e de Administração. O profissional não aprovado no estágio probatório será exonerado de sua função, no entanto, essa decisão é passível de recurso ao dirigente máximo do sistema, assegurado o contraditório e ampla defesa.

No que concerne à avaliação sistemática do desempenho profissional, não existe uma periodicidade fixa, podendo ocorrer durante toda a trajetória de atividade do profissional da educação, incidindo, assim, como base para a progressão funcional do servidor. Para sua efetivação, é necessária regulamentação específica, com publicação no prazo de 01 ano, a contar da

publicação desta Lei Complementar, na observância da gerência de recursos humanos.

Portanto, para fins de progressão funcional serão considerados os critérios de antiguidade, assiduidade e do resultado da avaliação sistemática anual do desempenho profissional, a ser avaliada pela Comissão de Gestão do plano e conforme regulamentação através de decreto. Em caso de ausência do processo de avaliação sistemática do desempenho profissional, a progressão funcional acontecerá tendo como base apenas a antiguidade e assiduidade. Segundo Nascimento (2016, p.03), “as avaliações de desempenho citadas como fator que pode impedir o docente de ser promovido, segundo o PCCR, seriam regulamentadas por Decreto específico, com previsão de publicação até setembro de 2013”. Porém, a promulgação deste decreto ainda não se tornou realidade e tem sido pauta de discussão do sindicato de professores do estado para fins de concessão desta progressão. É sobre essa discussão que trataremos a seguir.

### ***A trajetória de luta para a efetividade do PCCR no estado de Rondônia***

O movimento dos professores da Rede Estadual rondoniense pelo cumprimento do PCCR/2012 tem compartilhado da mesma dificuldade dos demais estados deste estudo, sobretudo pelo não cumprimento das progressões que incidem na movimentação na carreira dos professores. Nesse sentido, de acordo com as informações obtidas no *site*<sup>77</sup> do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO), as negociações com o Governo do Estado de Rondônia, representado pela Mesa de Negociação Permanente (MENP) tem se direcionado à essa questão.

A categoria dos professores representada pelo SINTERO reuniu-se no dia 14 de abril de 2017 com os representantes do governo para cobrar o pagamento das progressões previstas nos Art. 58 e 59 do PCCR/2012. Tratam-se das progressões funcionais, estabelecidas com base na avaliação do desempenho e pelo tempo de serviço. O Governo do Estado de Rondônia, por

---

<sup>77</sup> <http://www.sintero.org.br>

sua vez, alegou necessitar realizar um estudo de pelo menos 30 dias para que assim pudessem, no mês de junho de 2017, conceder a atualização destas progressões, mas o retroativo destas ficaria para o ano de 2018.

O SINTERO argumentou a importância da concessão dessas progressões, uma vez que os trabalhadores com as progressões atrasadas estão sofrendo de 2% a 10% de perda salarial e, segundo o presidente do sindicato, existem situações em que os servidores têm “uma, duas, três, quatro e até cinco progressões atrasadas” (SINTERO, 12/04/2017). Além dessa situação alarmante, outra questão pontuada pelo SINTERO foi em relação ao pagamento do reajuste do PSPN para o ano de 2017, e ficou acordado, por parte do Governo do Estado, que o reajuste seria concedido no mês de junho de 2017, mas em forma de complemento aos professores que estivessem recebendo vencimento abaixo do valor estabelecido em Lei. Nessa mesma reunião, foi solicitada também uma nova agenda para tratar da pauta de aposentadoria especial aos supervisores e orientadores escolares garantida em lei, pois, segundo o sindicato, tratam-se de professores e a sua atuação profissional é equivalente ao trabalho em sala de aula (SINTERO, 12/04/2017).

De maneira particular, no estado de Rondônia as ações do SINTERO também têm sido de auxiliar administrativamente e juridicamente os professores que optam pela passagem para a carreira federal. Segundo o presidente do SINTERO, as transposições para a carreira federal têm sido asseguradas e o posicionamento do sindicato tem sido lutar pelos direitos desses servidores que optarem por passar para o quadro federal.

Os servidores estaduais que podem optar pela transposição são os contratados de março de 1987 a 31 de dezembro de 1991, os contratados pelo estado através de convênio nos anos de 1987, os contratados de 1982 a março de 1987, mas que mudaram de regime em razão da aprovação em concurso público estadual após 1987. A Emenda Constitucional nº 60, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre o quadro de servidores civis e militares do ex-Território Federal de Rondônia, preconiza sobre os servidores que têm direito à opção de transposição para a carreira federal. No que concerne à alteração do artigo, a EC/2009 prevê:

Art. 89. Os integrantes da carreira policial militar e os servidores municipais do ex-Território Federal de Rondônia que, comprovadamente, se encontravam no exercício regular de suas funções prestando serviço àquele ex-Território na data em que foi transformado em Estado, bem como os servidores e os policiais militares alcançados pelo disposto no art. 36 da Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, e aqueles admitidos regularmente nos quadros do Estado de Rondônia até a data de posse do primeiro Governador eleito, em 15 de março de 1987, constituirão, mediante opção, quadro em extinção da administração federal, assegurados os direitos e as vantagens a eles inerentes, vedado o pagamento, a qualquer título, de diferenças remuneratórias.

§ 2º Os servidores a que se refere o caput continuarão prestando serviços ao Estado de Rondônia na condição de cedidos, até seu aproveitamento em órgão ou entidade da administração federal direta, autárquica ou fundacional (EC/2009).

Com relação aos professores da Rede Estadual de Rondônia que se encontram nessa condição, as transposições têm ocorrido periodicamente, o que tem sido comemorado como uma conquista pela categoria.

Na seção a seguir conheceremos as informações referentes ao estado de Roraima.

### **3.4.3 Roraima**

#### **A Estrutura**

A carreira do magistério no estado de Roraima é regida atualmente pela Lei nº 892, de 25 de janeiro de 2013. O Art. 5º da lei preconiza que o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB) terá como diretrizes, no que concerne ao entendimento dos conceitos básicos:

Art. 5º.

I - PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E REMUNERAÇÕES: o conjunto de normas e procedimentos que regulam a vida funcional do servidor público;

VI - CARREIRA: o conjunto de cargos de provimento efetivo da mesma natureza funcional e hierarquizadas segundo o grau de responsabilidade e complexidade a elas inerentes, para desenvolvimento do servidor nas classes que a integram (PCCREB, 2013).

É importante ressaltar que no Plano deste estado uma categoria é contemplada separadamente. Trata-se do professor de educação indígena<sup>78</sup>,

---

<sup>78</sup> De acordo com o PCCREB/2013, o Professor de Educação Indígena é um servidor público que pertence a um determinado grupo étnico dos povos indígenas de Roraima, com exercício

que possui particularidades, dada a região onde acontece esse tipo de educação. De acordo com o Plano, a educação indígena se dá em territórios etnoeducacionais, que são áreas independentes da divisão político-administrativa do país, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas (PCCREB, 2013, p.3).

Dada a especificidade da região, o quadro a seguir exemplifica como se estrutura a carreira no estado de Roraima.

**Quadro 08: Roraim: Estrutura da Carreira do Magistério Público Estadual.**

Cargo	Classe	Formação	Níveis	Ár. de atuação
Professor da Educação Básica	A-D	Nível Superior	I a V	Ed. Básica
Professor de Educação Indígena	A1	Nível Médio (A1)	I a V	Educação Básica
	A2	Nível Superior (A2)		
	A-D	Nível Superior		

Fonte: Lei nº 892, de 25 de janeiro de 2013.

As informações do quadro acima nos permitem inferir que, com a implantação do PCCREB/2013, ficou instituído o cargo de professor da educação básica, com formação em nível superior em licenciatura plena em áreas específicas ou disciplinas do currículo do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, composta das classes de A - D e do padrão de I a V.

No caso do professor de educação indígena, o plano prevê o ingresso na carreira por meio da formação em nível médio, na classe denominada “A1”; já o magistério indígena mediante nível superior, com licenciatura plena em áreas específicas ou disciplinas do currículo da educação escolar indígena, corresponde à classe “A2”. Em ambas as formas são previstos o padrão de I a V e atuação na educação básica.

De acordo com o art. 9º do Plano, fica instituída a Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (CGPEB), que, dentre outros, possui como um dos seus objetivos: “IV – aplicar critérios de promoção nas carreiras de acordo com a legislação em vigor”. Esta comissão é composta de duas subcomissões,

a saber: I – Subcomissão das Carreiras da Educação Básica; e II – Subcomissão das Carreiras da Educação Indígena.

Diante da estrutura de carreira preconizada no estado de Roraima, as informações apresentadas conforme o Plano de Carreira do estado nos apresentam a complexidade das regras de progressão na carreira. Vejamos a materialidade, a seguir.

### ***Os critérios de movimentação na carreira***

#### **A Titulação e a Formação continuada**

No Art. 22 do PCCREB/2013, a titulação e a formação continuada são itens que se constituem como critérios da **progressão vertical**, que consiste na elevação do servidor para o padrão inicial da classe correspondente à nova titulação, do mesmo cargo, mediante apresentação da documentação exigida para atender ao disposto no art. 23 desta Lei, que versa sobre os documentos comprobatórios para os fins desta progressão (PCCREB, 2013).

Em se tratando da **progressão vertical**, esta acontecerá mediante a apresentação de nova titulação por parte do servidor, assim como a documentação comprobatória exigida. Ressalta-se que os certificados de cursos de pós-graduação, para fins de progressão na carreira, são aqueles obtidos em cursos ou programas que estejam em consonância à área específica do currículo da educação básica ou a área de educação, de acordo com o disposto no Plano.

De acordo com o Art. 23, referente aos professores da educação básica, para fins de progressão vertical serão exigidas as seguintes formações:

Art. 23 (...)

I - para Classe "B": formação de nível superior, Licenciatura Plena, acumulada com pós graduação lato sensu, **Especialização** na área de educação;

II - para Classe "C": formação de nível superior, Licenciatura Plena, acumulada com pós graduação **stricto sensu**, Mestrado na área de educação; III - para Classe "D": formação de nível superior, Licenciatura Plena, acumulada com pós graduação **stricto sensu**, Doutorado na área de educação (PCCREB, 2013).

No caso do professor de educação indígena, serão exigidos os seguintes critérios dispostos no Art. 49:

Art. 49 (...)

I - para Classe "A2": formação de nível superior, Licenciatura Intercultural ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura Plena;

II - para Classe "B": formação de nível superior, Licenciatura Intercultural ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura Plena, acumulada com pós-graduação lato sensu, **Especialização** na área de educação;

III - para Classe "C": formação de nível superior, Licenciatura Intercultural ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura Plena, acumulada com pós-graduação stricto sensu, **Mestrado** na área de educação;

IV - para Classe "D": formação de nível superior, Licenciatura Intercultural ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura Plena, acumulada com pós-graduação stricto sensu, **Doutorado** na área de educação (PCCREB, 2013).

Ressalta-se que as exigências para a progressão vertical por meio de nova titulação se dão de forma diferenciada nos dois cargos, pois existe a progressão por formação de nível superior com habilitação em licenciatura Intercultural ou licenciatura em Pedagogia ou normal superior ou licenciatura plena, no caso dos professores de educação indígena.

### **A Avaliação do Desempenho e o Tempo de Serviço**

No estado de Roraima, a **Progressão horizontal** é prevista no Art. 21, que dispõe sobre a passagem do servidor de um padrão para outro imediatamente superior, dentro da mesma classe, mediante **avaliação periódica de desempenho** e cumprimento do **interstício de 2 (dois) anos** no nível em que se encontra. De acordo com o §1º, a primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório. Como critério de exclusão da progressão, o §2º determina que na avaliação em que o servidor obtiver resultado insatisfatório este não terá direito à progressão horizontal.

No caso do professor da educação indígena, para a progressão horizontal aplicam-se os mesmos critérios. A primeira progressão na carreira acontecerá automaticamente, mediante o término e aprovação no estágio probatório. Em casos de reprovação na avaliação, essa progressão não se efetivará. Diante da estrutura e dos critérios estabelecidos no PCCR/2013, questiona-se: Os critérios estabelecidos no PCCR/2013 têm sido efetivados conforme o previsto em Lei? As informações a seguir tratarão dessa questão.

### ***A trajetória de luta para a efetividade do PCCR no estado de Roraima***

Apesar da conquista da aprovação em Lei do PCCR/2013 no estado de Roraima, a efetivação do Plano não se deu de forma imediata como o esperado pela categoria, sobretudo pela demora no enquadramento dos professores ao novo Plano, o que ocasionou a mobilização da categoria de professores. Nesse sentido, no ano de 2015, houve dois momentos de paralisações em prol do cumprimento do previsto.

A primeira paralisação iniciou-se no dia 20/03/2015, com cerca de 80% de adesão na capital Boa Vista e interiores do estado, segundo as informações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima (SINTER). Para o governo, naquele momento não existia a possibilidade de realizar o enquadramento dos funcionários, pois havia uma série de inconsistências na lei. Porém, o presidente do SINTER afirmava não se tratar da lei por completo, mas apenas alguns artigos, o que não era impeditivo para o enquadramento. Afirmava ainda que, em reunião com o governo, ocorrida no dia 13/03/2015, sobre a questão, foi pedido um prazo de 20 dias para que a Procuradoria Geral do Estado (PGE) pudesse emitir um parecer sobre essa situação, o que foi recusado pela categoria, pois, conforme o depoimento do presidente do SINTER: "Nós já estamos há mais de dois anos esperando que a lei entre em vigor de fato e de direito. No governo anterior, nós já discutimos com a PGE as inconsistências e a lei já tinha sido aprovada" (G1/RR, 20/03/2015).

O SINTER apontou as dificuldades enfrentadas devido a não efetividade do PCCR/2013, sendo a principal o não enquadramento das progressões – tanto as horizontais, que são aplicadas por tempo de serviço; quanto as verticais, concedidas por titulação. A governadora do estado de Roraima, Suely Campos (PP), através de nota, afirmava a impossibilidade de aplicação do PCCR/2013 sem antes passar pela análise e manifestação da PGE, pois “o enquadramento reivindicado pelo SINTER beneficiaria apenas 1.682 professores, deixando de fora o enquadramento de 3.243 professores em efetivo exercício do magistério, conforme o parecer da PCCREB (Comissão de Enquadramento de Servidores Estaduais)” (G1/RR, 20/03/2015).

Em 31/03/2015, após 11 dias de greve dos professores da Rede Estadual de Roraima, as negociações entre o SINTER e o Governo do estado avançaram, o que ocasionou a suspensão da greve. Quanto aos acordos firmados entre as partes, pontuam-se: a criação de uma comissão mista e paritária para debater a incorporação da Gratificação de Incentivo à Docência (GID) ao salário do professor, com o prazo de 90 dias para análise e encaminhamento do projeto de lei para votação na Assembleia de Roraima, para efeitos imediatos aos aposentados e pensionistas e, a partir de janeiro de 2016, a extensão para os demais membros da categoria; realização de um estudo do impacto financeiro para a atualização do PSPN em 2016; atualização das progressões verticais e horizontais a serem analisadas pelas comissões, com pagamento dos retroativos até janeiro de 2016; PCCR para técnicos em educação, com criação de comissão que contará com a participação de três membros do SINTER, cujo prazo para o envio do Projeto de Lei seria até 30/07/2015; criação de concurso público em novembro de 2015 e descarte da realização de processos seletivos. A extensa pauta de compromissos acordados com o governo foi motivo de avaliação positiva do movimento por parte do SINTER, a posição foi de dar “um voto de confiança” ao governo, mas a categoria iria manter-se vigilante ao cumprimento deste acordo.

Contudo, no mês de agosto de 2015, os professores da Rede Estadual de Roraima viveram a sua segunda paralisação do ano, que dessa vez durou cerca de 70 dias, mais intensa do que a do início do ano. Apesar do acordo firmado em março de 2015, o Governo do Estado não cumpriu com os 39 pontos estabelecidos. Os professores, por sua vez, decidiram realizar a segunda greve, iniciada em 10/08/2015, motivada principalmente pelo esgotamento do prazo de 90 dias para a discussão sobre a GDI, a ser incorporada ao salário a partir de janeiro de 2016 – entre outras questões, como a criação de comissão mista para o levantamento do impacto financeiro do pagamento do PSPN, o pagamento das progressões horizontais e verticais, PCCR para os técnicos e o pagamento dentro do mês trabalhado.

**Figura 04: Roraima: Professores da Rede Estadual em manifestação no Centro Cívico, 2015**



Fonte: G1/RR. Foto: Inaê Brandão/G1 RR.

O movimento dos professores da Rede Estadual de Roraima também contou com o apoio das lideranças indígenas, que expuseram a situação de precariedade escolas estaduais de educação indígena. Segundo o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a mobilização em defesa da educação escolar indígena já estava completando 35 dias de paralisação nas 255 escolas estaduais indígenas, encerrando-se no dia 16/09, com avanços conquistados para a categoria. Dentre as 26 propostas apresentadas na última reunião entre as representações indígenas e o Governo do Estado, cita-se:

A contratação de 260 assistentes educacionais, contratação de coordenadores dos Centros Regionais Indígenas (CREIs), execução do Programa do Plano de Ações Articuladas pelo CEFORR (*Murumutá, Tamík'na, Amooko XandanIngaricó*) conforme Termo de Compromisso nº. 7609/2013, entrega da merenda escolar de acordo com o cronograma no prazo de 30 dias, renovação da assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre a Secretaria Estadual de Educação e Deporto (SEED) e o Conselho Indígena de Roraima (CIR) para apoiar o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), realização do Concurso Público Específico e Diferenciado para Professores Indígenas, garantia de melhorias no transporte escolar indígena, reconhecimento e criação de novos Centros Regionais Indígenas (CREIs), e demais propostas priorizadas para atendimento (CIR, 17/09/2015).

Ressalta-se que o movimento de professores da Rede Estadual se somou a aproximadamente 4 mil indígenas em protesto. Além da pauta para a educação estadual indígena, concomitantemente houve outra reivindicação do movimento de professores da Rede Estadual, que diz respeito à revisão do Decreto 18.926-E, de 11 de junho de 2015, que estabelecia o fim do horário corrido dos funcionários da Secretaria de Educação, aumentando a jornada de trabalho de seis para oito horas de trabalho, sem concessão de aumento salarial ou outro tipo de vantagem. Segundo relatos dos representantes do SINTER: "Para muitos trabalhadores esse decreto cortou a renda pela metade, porque eles só podem trabalhar em um local agora. Esse impacto é muito grande na renda familiar" (G1/RR, 10/08/2015).

O governo de Roraima declarou que não havia a necessidade de se chegar ao ponto de uma greve, pois "[o] governo do estado vem pagando os salários dos professores da rede estadual de ensino, integral e em dia. E, após anos de abandono, iniciou o maior programa de revitalização das escolas de Roraima e vem estruturando o processo de reconstrução da educação estadual", conforme nota declarada no G1/RR, 10/08/2015.

Novas negociações foram feitas entre o SINTER e Governo de Roraima, o que gerou um novo acordo entre as partes e a suspensão do movimento grevista no dia 22/08/2015. Segundo a assessoria jurídica do SINTER, grande parte dos 39 pontos presentes na pauta de reivindicações foram atendidos, o que foi comemorado como "conquistas bem proveitosas", e os demais pontos não atendidos serão discutidos posteriormente. Outras pautas, como o abono das faltas de greve e desconto dos salários de professores, foram debatidas e acordadas com o governo, que se comprometeu a retirar as faltas e ressarcir os descontos nos salários dos professores, além disso, foi retirada a multa diária de R\$10.000 ao sindicato pelo descumprimento da decisão de suspensão da greve. Os ganhos da categoria foram os seguintes: a manutenção da carga horária de 25 horas semanais e a criação de duas novas, uma de 30 horas e outra de 40 horas; pagamento das progressões de 2008 a 2014, nos próximos três anos. Contudo, a incorporação da GDI ao salário dos professores foi um dos pontos não atendidos pelo governo.

De maneira geral, as análises apreendidas oportunizaram-nos compreender que as estruturas da carreira do magistério nos estados nos Planos em vigor assumiram configurações diferenciadas, se comparadas à estrutura

estabelecida quando estes estados estiveram regidos por uma única carreira quando na condição de Territórios Federais. Não obstante, algumas características ainda são presentes e se assemelham entre os planos, como os critérios de progressão na carreira: titulação, formação continuada, tempo de serviço e a avaliação do desempenho.

Com relação à titulação e à formação continuada, estes são critérios localizados nas progressões verticais dos estados e, embora não recebam a mesma nomenclatura, resguardam as mesmas condicionalidades, com exceção do estado do Amapá, que acrescenta o interstício de 2 anos para a efetivação da progressão. O quadro a seguir reúne as informações de forma sintética.

**Quadro 09: Promoção/Progressão por Titulação na carreira do magistério nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima**

ESTADO	Nº LEI / ANO	DISPOSIÇÃO	NOMENCLATURA	LOCALIZADOR
ACRE	Lei nº 274/2013	PCCR	Promoção	Seções III e IV
AMAPÁ	Lei nº 0949/2005	PCCS	Promoção	Título IV, Capítulo II
RONDÔNIA	Lei nº 680/2012	PCCR	Promoção Funcional	Capítulo IV, Seções I e II
RORAIMA	Lei nº 892/2013	PCCREB	Progressão Vertical	Seção III, Subseção II

Fonte: Planos de carreira dos estados e legislações correlatas.

Estas progressões são consideradas fundamentais para o fomento da valorização da titulação do professor e da importância da formação continuada, portanto, essenciais para a valorização da profissão de professor. Ressalta-se, por outro lado, que a incorporação de tais critérios corresponde também às novas demandas da sociedade moderna, denominada por Tardif (2013) como “idade da profissionalização”, sobretudo pela exigência de elevar-se o grau de instrução e desenvolver as atividades educacionais com base em conhecimentos científicos. No que concerne aos percentuais obtidos por cada titulação, os dados do quadro a seguir, com base nos planos de carreira dos estados, definem:

**Quadro 10: Adicional por Formação contidos nos planos de carreira dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima**

ESTADO	Nome do Adicional	Formação		
		Especialização	Mestrado	Doutorado
ACRE	Gratificação de Titulação	7,5%	15%	25%
AMAPÁ	Gratificação de Titulação	10%	20%	30%
RONDÔNIA	Gratificação de Titulação	15%	20%	25%

<b>RORAIMA</b>	Gratificação de Incentivo à Qualificação Profissional	7,5%	10%	12,5%
----------------	---	------	-----	-------

Fonte: Planos de carreira dos estados e legislações correlatas.

Cada estado preconiza uma forma diferenciada de adicionais de titulação. Os estados de Rondônia e Amapá são os que oferecem os maiores percentuais em todos os níveis de formação. Para especialistas são definidos: 15% em Rondônia e 10% no Amapá. Para mestres: 20% nos dois estados. Para doutorado: 30% no Amapá e 25% em Rondônia, juntamente com o estado do Acre. O estado de Roraima apresenta os menores percentuais entre os estados, com as variações de 5% para nível superior, 7,5% especialização, 10% mestrado e 12,5% doutorado. Embora os planos de carreira contemplem os adicionais por titulação, estes ainda abarcam um número reduzido de professores, o que pode ser relacionado à dificuldade de acesso destes aos poucos cursos de pós-graduação na Região Norte do país.

No que diz respeito ao tempo de serviço, este critério vem perdendo a centralidade na estrutura da carreira, pois, se na carreira do magistério da educação básica dos Territórios Federais o tempo de serviço era o item principal para a progressão na carreira, em que o professor progredia de classe de 5 em 5 anos, sem obrigatoriamente obter nova formação, nos Planos mais recentes dos estados o tempo de serviço passa a integrar um dos itens da progressão horizontal, ou até mesmo compor somatória para garantir a progressão.

No exemplo do estado do Acre, é exigido o tempo de serviço de 3 anos na função para se conseguir parte da somatória exigida para a progressão; no Amapá, é um dos condicionantes tanto para a promoção, quanto para a progressão funcional, em que são exigidos pelo menos 18 meses na função em ambos os casos; no estado de Rondônia são exigidos 2 anos na função como um dos critérios para ascensão por meio da progressão funcional; em Roraima, como critério para a progressão horizontal, são exigidos 2 anos na função, com exceção da primeira progressão funcional, que ocorre após 3 anos de estágio probatório.

O tempo de serviço tem se materializado nos estados de forma semelhante às características comuns em carreiras de professores da educação básica na América Latina, evidenciada nos estudos de Morduchowicz (2003), em que se avança na carreira de forma automática por tempo de serviço, ou pela

agregação de outros itens como capacitação, mérito, entre outros. Ressalta-se que a valorização do tempo de serviço nos planos de carreira repercute diretamente na qualidade do ensino, seja pela valorização da experiência do professor, assim como pelo incentivo à permanência na carreira.

A avaliação do desempenho tem constado nos planos de carreira dos estados como um critério mais recente, que vem ganhando espaço substancialmente para diferenciação salarial dos professores. Embora ainda haja a falta de regulamentação para essa progressão, esta pode ser considerada como uma tendência de fixação de salário, haja vista a alegação, por parte dos governantes, de falta de recursos para concessão dos reajustes que abarcam os servidores de forma geral. Tal situação foi evidenciada no estudo, com o exemplo do estado do Acre, que instituiu, em 2015, o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP), que em tese atribui gratificações diferenciadas para os melhores servidores com base em critérios como assiduidade e participação em projetos estabelecidos em lei. Entretanto, o recurso destinado para o pagamento dessa bonificação acabou sendo utilizado em um acordo de greve para o pagamento do reajuste dos professores da Rede Estadual dos anos de 2016 e 2017.

Diante do cenário de luta vivenciado pela categoria de professores dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima para a implantação e, principalmente, para a efetividade dos planos de carreira – sobretudo no que concerne ao cumprimento das progressões que incidem na movimentação da carreira, concurso público para o ingresso na carreira, pagamento do PSPN, melhores condições de trabalho, entre outros – podemos destacar que o maior obstáculo enfrentado nos estados para o cumprimento das progressões tem sido a escassez de recursos defendida pelo governo dos estados, sobretudo justificada pela crise econômica vivenciada no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração e os critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica dos estados definidos resguardam, a partir da década de 1990, estreita relação com o contexto macro de mudanças globais a partir da Crise Mundial Capitalista, no final da década de 1970. Isso porque essa nova orientação global provocou mudanças de cunho político e econômico que influenciaram o direcionamento das políticas sociais nos países centrais, assim como nos periféricos, o que foi, em certa medida, ocasionado principalmente pela adoção de alguns mecanismos utilizados pelo capitalismo para a superação da crise, entre eles: a Globalização, o Neoliberalismo, a Reestruturação produtiva e a Terceira Via. Todas essas estratégias, cada uma com sua peculiaridade, foram introduzidas nos países e impactaram na forma de atendimento das políticas sociais desempenhadas pelo Estado, o que influenciou no atual modelo de carreira de professores da educação básica brasileira.

No Brasil, essas mudanças de orientação neoliberal vêm sendo gradativamente incorporadas pelos governos, com destaque especial para a Reforma do Estado de 1990, que tem como uma de suas premissas a passagem de uma administração do tipo burocrática para uma gestão gerencial. Esta última, de acordo com a tese neoliberal, seria capaz de modernizar a administração pública, resgatar a competitividade internacional e torná-la mais eficaz (PDRAE, 1995). Ressalta-se que esta mudança de paradigma se tornou questão central para compreender a estrutura da carreira do magistério da educação básica no Brasil e, sobretudo, os critérios de movimentação contidos nos planos de carreira dos estados analisados, com ênfase para a adoção do critério de avaliação do desempenho e a importância atribuída na aferição da competência e responsabilização dos professores no exercício de suas funções. Tais medidas, em conformidade com o PDRAE (1995), seriam fundamentais para que a motivação do funcionário público se desse não apenas por meio de concurso público, mas também através de promoções na carreira em função do mérito, com impacto na remuneração.

No estado do Acre, essa situação se materializou com a implantação do Prêmio de Valorização e Desenvolvimento Profissional, o VPD, instituído no ano de 2015, que prevê a premiação dos servidores através de critérios como a assiduidade e participação em projetos educacionais, como uma forma de aferir a competência e o trabalho desenvolvido. Contudo, observou-se, a partir da análise do PDRAE/1995, que as medidas de premiação do mérito pessoal têm como pano de fundo a redução de concursos públicos e a implantação de processos seletivos, a fim de flexibilizar as relações trabalhistas no setor público, o que ocorreria por meio da contratação de funcionários pelo regime celetista, sem a obrigação de constituir-se uma carreira, o que significa a quebra da estabilidade no serviço público. Um exemplo que ficou evidente neste estudo, também localizado na Rede Estadual do Acre, foi o crescimento do número de professores em contrato temporário como uma forma de contenção de gastos, o que revelou um panorama de precariedade das condições de trabalho no magistério público neste estado. Destacamos essa medida como um dos reflexos da estratégia de reestruturação produtiva, que preconiza, entre outros fatores, a flexibilização e a precarização das condições de trabalho aos moldes neoliberais (ANTUNES, 2015).

Ademais, no que concerne ao nível de formação dos professores nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, foi possível identificar que ainda são mantidos professores que não possuem nem a formação mínima para atuação na educação básica. Em um panorama geral, as maiores dificuldades encontradas para a garantia da educação básica como um direito constitucional tem sido a extensa dimensão territorial da Região Norte, a criação tardia dos poucos Programas de Pós-Graduação no Norte, a precariedade de serviços de transporte e de comunicação como fatores que tendem a comprometer a qualidade do ensino nesses estados, assim como implicam diretamente na dificuldade dos professores elevarem seus níveis de formação. Ressalta-se que essas desigualdades regionais estão em sentido oposto ao modelo de Federalismo estabelecido na Constituição Federal de 1988, que preceitua, entre outros fatores, a diminuição dessas assimetrias.

É importante destacar que os territórios federais do Amapá, Rondônia e Roraima foram elevados à estados no contexto de redemocratização brasileira, em que o país vivenciou a intensa luta da classe de professores pela

valorização da profissão e defesa da qualidade da educação pública, inclusive sendo assegurado, na Constituição Federal de 1988, como direito social de segunda geração na sistemática de direitos fundamentais e que contempla a valorização dos professores por meio da instituição de planos de carreira que possam assegurar formação continuada, critérios para progressão na carreira que perpassam pela valorização do tempo em serviço e da formação, além de remuneração condigna aos profissionais.

Em contrapartida ao estabelecido na Carta Magna, foi evidente no estudo, a partir da revisão da legislação nacional, a incorporação dos princípios da nova gerência pública nas diretrizes norteadoras dos planos de carreira, especialmente a partir da Emenda Constitucional nº19/98, que veio regulamentar alterações na gestão pública, proposta no PDRAE. Nesse sentido, os planos de carreira dos estados investigados têm contemplado as orientações contidas na Resolução nº 02/2009, pois consideram a valorização do professor através do tempo de serviço e de critérios estabelecidos de avaliação do desempenho no exercício do magistério.

No que concerne à estrutura da carreira para professores da educação básica nos estados analisados, enquanto na condição de Territórios Federais com uma única carreira, exceto o Acre – mas que provavelmente teve a sua carreira estabelecida de forma semelhante –, identificamos a centralidade no tempo de serviço como critério de progressão na carreira e a titulação se apresentando de forma secundária. Essas características demarcam a estrutura de carreira do tipo tradicional, em que a formação do professor não tem centralidade como a experiência que este profissional possa alcançar, inclusive a lei prevê o notório saber como um dos seus critérios. Não obstante, com a análise dos planos de carreira, ficou evidente que, quando estes territórios passaram à condição de estado, as políticas educacionais implantadas após CF/1988 redimensionaram a estrutura e os critérios de movimentação para uma nova orientação.

Em consonância com a discussão teórica sobre as concepções de carreira, identificamos algumas similaridades com a carreira atualmente proposta na legislação brasileira e, por conseguinte, nos planos dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, tais como a progressão linear vertical e a estabilidade, características provenientes do modelo tradicional, embora

ameaçados pelas orientações da Reforma do Estado a partir de 1990. Por outro lado, constataram-se também características como a elevação do grau de instrução, a possibilidade de licença para cursos de formação, aumento do número de mulheres na profissão, como mudanças na carreira oriundas do modelo moderno. Ressalta-se que, neste último modelo, os indícios são de uma carreira do tipo profissional, dada a necessidade do professor aperfeiçoar-se cada vez mais, para que possa vir a progredir na carreira dessa forma. É importante destacar que essas características foram percebidas com o advento da “idade da profissionalização” (TARDIF, 2013), em que se tem maior obrigação por resultados e a centralidade no desempenho pessoal do professor.

Nesse sentido, não há como definir apenas um modelo e tipo específico de carreira para o magistério público no Brasil, mas que os tipos de carreira e sua evolução conceitual são determinados sob a égide da sociedade capitalista, que dita as normas, conforme as necessidades do capital. Entretanto, em meio à essa “arena de disputa” evidenciada no estudo, haja vista a intensa luta dos professores das Redes Estaduais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima e o posicionamento dos governantes, a categoria dos professores tem conquistado, pelo menos nos acordos de greve, o atendimento de alguns itens fundamentais para a valorização da carreira de professor contidos nos planos de carreira. Constatou-se que, em um determinado momento, os estados se assemelharam na luta pela garantia do cumprimento dos PCCR’S, especialmente pela efetividade dos critérios de movimentação na carreira, evidenciados nas sucessivas greves dos professores.

No que diz respeito à configuração desses critérios de movimentação na carreira nos estados, todos encontram-se em consonância com o previsto na Legislação Educacional Nacional, que abarca a questão da progressão funcional dos profissionais da educação através da titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho. Identificamos, assim, que a forma de progressão na carreira através de nova habilitação/titulação está presente em 100% dos estados analisados, com diferentes nomenclaturas no decorrer dos planos, no Acre (promoção), Amapá (promoção funcional), Rondônia (promoção funcional) e Roraima (progressão vertical).

Outro ponto que merece destaque são os critérios de avaliação do desempenho como quesitos para progressão na carreira. Essa questão se materializou da seguinte forma nos estados investigados: Acre (progressão), a partir da pontuação mínima de 70% com base na avaliação do desempenho, do conhecimento e da qualificação profissional e de 3 anos de efetivo exercício; Amapá (progressão funcional), através de avaliação do desempenho, 18 meses de efetivo exercício e ausência de faltas injustificadas ou penalidade disciplinar; Rondônia (progressão funcional), por meio dos critérios de antiguidade, assiduidade e avaliação sistemática do desempenho profissional, sendo que para a assiduidade será considerado o quantitativo abaixo de 5 faltas injustificadas; Roraima (progressão horizontal), mediante avaliação periódica de desempenho e cumprimento do interstício de dois anos no nível em que se encontra.

Constatamos, com base nos planos dos estados analisados neste estudo, que a estrutura e os critérios de movimentação se direcionaram de maneiras distintas, dada as particularidades de cada localidade, com destaque para a abrangência, de forma destacada no plano, para a carreira do professor de educação indígena no estado de Roraima.

Especificadamente nos estados foi possível elucidar que a titulação e o tempo de serviço ainda são os critérios predominantes para a movimentação na carreira nos planos adotados nos estados. Compreende-se a titulação como um importante critério de movimentação na carreira, pois estimula o professor a buscar cada vez mais aperfeiçoamento, uma vez que é da natureza do trabalho do professor a busca pelo conhecimento e isso pode refletir de forma positiva na qualidade do trabalho a ser desenvolvido. O tempo de serviço também se constitui como um critério de valorização da carreira de professor, pois a troca de saberes é fundamental para que se obtenham experiências exitosas de práticas educacionais, e isso acontece na interação entre os professores mais experientes compartilhando suas experiências profissionais e auxiliando os mais recentes na docência, uma vez que a insegurança é presente na fase de entrada na carreira (HUBERMANN, 1989).

Por outro lado, esses critérios não têm sido adotados de forma exclusiva, pois a avaliação do desempenho/merecimento tem sido agregada como mais um critério para a progressão na carreira. Observou-se que a

avaliação do desempenho/merecimento tem crescido como uma forte tendência para a progressão na carreira do magistério público, e tem sido pautada principalmente na: valorização do mérito por meio do desempenho eficiente no trabalho; dedicação ao serviço; assiduidade; pontualidade e responsabilidade – que são, em contrapartida, questionáveis, pois desconsideram as condições materiais de trabalho do professor, estimulam a meritocracia, a individualidade, o clima de ranqueamento, além de desmobilizar a categoria na luta por melhores condições de trabalho. Enfim, embora os critérios de movimentação na carreira sinalizem alguns incentivos para a permanência na carreira do magistério, ainda há muito o que se avançar em matéria de políticas de valorização do magistério.

Por fim, consideramos que a experiência de conhecer algumas das particularidades da carreira do magistério da educação básica nas redes estaduais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima foi indiscutivelmente valorosa, especialmente pelas informações sobre as contradições que permeiam a materialidade das progressões na carreira. Nesse sentido, sem a intenção de esgotar as inquietações sobre a temática da carreira de professores da educação básica, em específico sobre a diversidade no tratamento dos critérios de movimentação na carreira, esperamos que este estudo possa suscitar questionamentos posteriores, nestes e em outros estados, assim como nos diversos municípios brasileiros, além de fomentar a luta pela valorização da carreira e da profissão de professor, historicamente tão desvalorizada.

Apesar da minimização de direitos duramente conquistados em anos de luta pela carreira do magistério público, acreditamos que por meio da mobilização do movimento de professores, com clareza sobre os nossos referenciais de valorização da profissão, constrói-se uma base sólida e fortalecida de posicionamento perante as imposições dos governos na totalidade de uma sociedade capitalista, que é excludente por natureza e orienta-se na flexibilização das relações de trabalho, as quais, por sua vez, refletem na desmobilização das classes sociais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza; BALZANO, Sônia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**. Brasília: PRASEM, 2000.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.143, p.606-639, maio/ ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. (Coleção Mundo do Trabalho).

\_\_\_\_\_. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101508/barbosa\\_a\\_dr\\_ara\\_fcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101508/barbosa_a_dr_ara_fcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 01 mar. de 2016.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Cartilhas Consulta Popular**, São Paulo: [S.n.], [1994 ou 1999]. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma – desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. ; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v.2)

BRASIL, Marília Carvalho. Os fluxos migratórios na região norte nas décadas de 70 e 80: uma análise exploratória. **Cadernos de estudos sociais**, Recife, v.13, n. 1, p. 61-84, jan./ jun., 1997. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1197/917>>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 60, de 11 de Novembro de 2009. Altera o art. 89 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para dispor sobre o quadro de servidores civis e militares do ex - Território Federal de Rondônia. Constituição. **Emendas constitucionais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc60.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc60.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL, Decreto nº 85.712, de 16 de Fevereiro de 1981. Dispõe sobre a Carreira do magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D85712.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D85712.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: [S.n.], 1995.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm)>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm)>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em 30 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm)>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03, de 1997. Fixa Diretrizes para novos Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério Público dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: em 30 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 053, de 31 de Dezembro de 2001. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado de Roraima e dá outras providências. Legislações estaduais. **Legislações complementares estaduais**. Disponível em: <<http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/LeisComplementaresEstaduais/2001/lce%20n.%20053%20-%20atualizada%20-%202002.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 41, de 22 de Dezembro de 1981. Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp41.htm)>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 274, de 09 de janeiro de 2013. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual. **Legislações estaduais**. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp274.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 420, 09 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências. **Legislações estaduais**. Disponível em: <[http://sapl.al.ro.leg.br/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/3849\\_texto\\_integral](http://sapl.al.ro.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/3849_texto_integral)>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 5, de 16 de Dezembro de 1981. Dispõe sobre a nova redação da Lei nº 529/74 do Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus. **Legislações estaduais**. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/03/LeiComp5.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências. **Legislações estaduais**. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/03/LeiComp67.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. **Legislações estaduais**. Disponível em: <[http://sapl.al.ro.leg.br/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/5882\\_texto\\_integral](http://sapl.al.ro.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/5882_texto_integral)>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 87, de 13 de Setembro de 1996. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR). Leis complementares. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 set. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LCP/Lcp87.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp87.htm)>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 892, de 25 de Janeiro de 2013. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências. Legislações estaduais. **Leis ordinárias estaduais**. Disponível em: <<http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/2013/Lei-Estadual-892-2013.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 609, de 6 de agosto de 2007. Dispõe sobre a carreira do Magistério Público do Estado de Roraima e dá outras providências. Legislações estaduais. **Leis ordinárias estaduais**. Disponível em: <<http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/2007/Lei%20Estadual%20609-2007.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. Lei nº. 0066, de 03 de Maio de 1993. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Cíveis do Estado, das Autarquias e Fundações Públicas Estaduais. Legislações estaduais. **Legislações**. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=563](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=563)>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Legislações estaduais. **Legislação**. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=21549](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=21549)>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 1742, de 26 de abril de 2013. Incorpora a Gratificação de Regência de Classe ao vencimento básico dos Professores do Quadro Permanente de Pessoal do Estado do Amapá e dá outras providências. Legislações estaduais. **Legislação**. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=43115](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=43115)>. Acesso em: 02 maio 2016.

CAMARGO, Rubens de B; JACOMINI, Márcia A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 14, n. 17, p.129-167, Jul. 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106/141>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas. **Projeto de Pesquisa**. Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva: reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1139-1166, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 01/03/16.

CENEVIVA, R. *Accountability*: novos fatos e novos argumentos – uma revisão da literatura recente. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, 2., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPAD, 2006. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/~anpad/abrir\\_pdf.php?e=NjU2Ng==](http://www.anpad.org.br/~anpad/abrir_pdf.php?e=NjU2Ng==)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov. /dez., 1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38319/37035>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Kelerson S. Apontamentos sobre a formação histórica da Amazônia: uma abordagem continental. **Faculdade de Latino – Americana de Ciências Sociais - Brasil**, Brasília, DF, jun., 2009. (Série Estudos e Ensaios/ Ciências Sociais). Disponível em: <[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Kelerson\\_Costa.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Kelerson_Costa.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8E3FJW/tese\\_\\_\\_\\_ltima\\_\\_vers\\_o\\_final\\_20.12.2010.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8E3FJW/tese____ltima__vers_o_final_20.12.2010.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar. *et al.* **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: Fundescola / MEC, 2000.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa: 2009.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Boitempo Editorial, [S.l.], 2008.

FERREIRA, Denielson M. **Mudanças e permanências na carreira do magistério estadual do Pará: 1986-2010**. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8676/1/Dissertacao\\_MudancasPermanenciasCarreira.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8676/1/Dissertacao_MudancasPermanenciasCarreira.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2738/1/Tese\\_OrganizacaoCooperacaoDesenvolvimento.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2738/1/Tese_OrganizacaoCooperacaoDesenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. 30 nov. 2015.

FRANÇA, Magna. Os Planos de Cargos, Carreira e remuneração (PCCR) dos docentes municipais de Natal e estaduais do RN e o piso salarial nacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0316.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FREITAS, Helena Costa L. de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.

100 - Especial, p. 1203-1230, out., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FREITAS, Helena Costa L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p.379-404, abr./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p.69-90.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed., Campinas/SP: Autores associados, 2000.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GEMAQUE, Rosana; GUTIERRES, Dalva Valente. Disputas e Prioridades na distribuição dos recursos financeiros da União destinados à Educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

DA EDUCAÇÃO, 24, 2009, Espírito Santo. **Anais eletrônicos**. Espírito Santo: ANPAE, UFPES, 2009. Disponível em: [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/302.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/302.pdf). Acesso em: 20 ago. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMEZ, Carlos M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GOUVEIA, Andréa B.; POLENA, Andrea. Financiamento da educação e indicadores de qualidade: um estudo exploratório de seis municípios brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 255-273 mai./ago., 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/61727/36488>. Acesso em: 30 out. 2016.

GOUVEIA, Andréa B.; TAVARES, Taís M. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p.185-197, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/178/335>. Acesso em: 30 out. 2016.

GURGEL, Rogério F. **Trabalho docente**: políticas de financiamento da carreira e remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4668/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GUTIERRES, Dalva Valente G. Planos de Carreira de Professores da Educação Básica no Estado do Pará e em Municípios Paraenses após o FUNDEB e o PSPN: configurações, tendências e perspectivas. Relatório técnico-científico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Departamento de Pesquisa, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://www.pibic.ufpa.br/relParciais/8468027.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente G. **Política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará e suas relações com a reforma do Estado**. 2005. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1690/1/Dissertacao\\_PoliticaMunicipalizacaoEnsino.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1690/1/Dissertacao_PoliticaMunicipalizacaoEnsino.pdf). Acesso em: 02 set. 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização Educacional**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21368/000736846.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set. 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente; ROLIM, Rosana Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 151-169, jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62667/37764>>. Acesso em: 02 set. 2016.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global Editora, 1983.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, 2008.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVÓA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. [S. l.]: Porto Editora, 2007.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, Sueli Maria Ribeiro. A outra face da crise do estado de bem-estar social: Neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP**, n. 13, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.nepp.unicamp.br/images/cadernos-e-livros/cadernos-do-nepp/pdfs/caderno13.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de; PORTO, Jadson Luís Rebelo. Ordenamento territorial amapaense; dinâmicas de um estado brasileiro na fronteira Amazônia. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 10, 2008,

Barcelona. **Anais eletrônicos...** Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/100.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

LUKÁCS, Gyorgy. **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como categoria da Estética. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MACHADO, Jarbas de Paula. Carreira e remuneração docente: a ótica do Banco Mundial e algumas das proposições em curso no Brasil. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 6., 2015, Goiás. **Anais eletrônicos...** Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2015. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT12%20Sociologia%20PDF/GT12%20Jarbas.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**. Campinas: UNICAMP, 1990.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Carreira e formação de professores no Tocantins**: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1120/1/TESE%20PAULO%20FERNANDO.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da formação de professores. **Revista Ver a Educação**, Belém, v. 6, n. 1, p. 1-117, jan./jun., 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 23. ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2009.

MONLEVADE, 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. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <[http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade\\_JoaoAntonioCabralde\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2015.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à questão social e a funcionalidade do terceiro setor. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 8, p. 53-64, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18912/14066>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autoregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e Políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12921.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes: In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Evolução institucional. Biblioteca digital. **Documentos eletrônicos**. (Série PREAL Documentos, nº. 23) Disponível em: <<http://dokumen.tips/documents/carreras-incentivos-estructuras-salariales-docentes-morduchowicz-portugues.html>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

NASCIMENTO, Alessandra Bertasi; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Vencimento e carreira na Rede Estadual de Educação em Rondônia: em busca da valorização docente. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p.1-16, anual, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67641/39140>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2005.

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

em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19917/11557>>. Acesso em: 30 out. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set. /dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSA, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

ORMOND, D.; LÖFFLER, E. A nova gerência pública: o que aproveitar e o que rejeitar? In: **Revista do Setor Público**, v. 50, n. 2, p. 67-96, abr./jun., 1999. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/347/353>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Trabalho docente: características e especificidades. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ambiente Solar**. Disponível em: <[www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_/aula\\_01/imagens/03/trabalho\\_docente.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_/aula_01/imagens/03/trabalho_docente.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2016.

PAULANI, Leda. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, C. BRAGA; R. RIZEK, C. (Org.) **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PEREIRA, Potyara A.P. **Política social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREZ, Maria Isabel Lopes. **Competência**: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. [S. n.]: [S. l.], 2005.

PERONI, V. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. et al. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990**. SP: Xamã, 2003.

PERONI, V; CAETANO, M. Raquel. Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez., 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7ZEJCM3pUM0xseVU/edit>>. Acesso em: 16 set. 2016.

PINTO, José Marcelino de A. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.197-227, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18877/10996>>. Acesso em: 16 set. 2016.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 108-135, set., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. Os territórios federais e sua evolução no Brasil. **Presença**: Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente, Rondônia, v. 3, n. 15, 1999. Disponível em: <[http://www.revistapresenca.unir.br/artigos\\_presenca/presenca15completa.pdf](http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/presenca15completa.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte**. 2009. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-113240/pt-br.php>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Brasília, DF: Liber livro, 2010.

SANTOS, Adriana Ramos dos. As políticas de valorização docente: uma realidade dos professores do campo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 229-242, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/661/683>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SARNEY, J; COSTA, Pedro. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. Brasília, DF: Senado Federal, 2004. (Coleção Brasil 500 anos, v.35).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: 2008.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIEMS - MARCONDES, Maria Edith Romano. Educação especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 963-987, out./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0963.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SILVA, Renilson Rodrigues da. **Aglomerções populacionais na região norte do Brasil de 1980 a 2000**: uma abordagem por meio da nova geografia econômica. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura "Luis de Queiroz", Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-02052011-090008/pt-br.php>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SOUSA, S. Z. Avaliação de desempenho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2/3, p. 81-93, jan./dez., 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/126/229>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p.1105-1121, out./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SOUZA, Alexis Sales de Paula e. A origem do federalismo brasileiro. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 15, n. 2642, set., 2010. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/17486/a-origem-do-federalismo-brasileiro>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n.123, pp.551-571, abr./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

TAVARES, Maria Goretti da C. A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. **Revista GEOUSP**: espaço e tempo, São Paulo, n. 29, pp. 107-121, 2011. (v. especial: África). Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74209>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

THE WORLD BANK. What we do. Development Knowledge. Open Knowledge Repository. Documents and Reports. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. Washington, DC, 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

TOLFO, Suzana da Rosa. A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 39-63, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v2n2/v2n2a03.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

TORRICELLA, F.J.M. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: BALZANO, Sônia. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, DF: CONSED, UNESCO, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paula, Atlas, 1987.

UNITED NATIONS FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE ORGANIZATION. A recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos Professores e A recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização. Publicações no Brasil. **Catálogo**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.