



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PRÁXIS EDUCATIVA

FÁDYLA KÉSSIA ROCHA DE ARAÚJO

**DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE:
CARREIRA E REMUNERAÇÃO (2009–2015)**

NATAL/RN

2017

FÁDYLA KÉSSIA ROCHA DE ARAÚJO

**DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE:
CARREIRA E REMUNERAÇÃO (2009–2015)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Política e Práxis Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Magna França

NATAL/RN

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Araújo, Fádyla Késsia Rocha de.

Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009–2015) / Fádyla Késsia Rocha de Araújo. - Natal, RN, 2017.

258 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Magna França.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Remuneração - Professores – Tese. 3. Educação básica - Tese. 4. Valorização do professor – Tese. 5. Valorização - FUNDEF – Tese. I. França, Magna. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37:331.27

FÁDYLA KÉSSIA ROCHA DE ARAÚJO

**DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE:
CARREIRA E REMUNERAÇÃO (2009–2015)**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Magna França (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Luis Carlos Sales (Titular Externo)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo (Titular Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Prof. Dr. Gilmar Barbosa Guedes (Titular Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Queiroz (Titular Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (Suplente Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Cabral Barbalho (Suplente Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

NATAL/RN

2017

Aos principais coadjuvantes para o desenvolvimento desta tese – aqueles que se dedicaram a mim, na mesma proporção em que eu me dediquei para a materialização dessa conquista: Maria Gorette Rocha de Araújo, José Medeiros de Araújo e Pedro Azevedo Alves Júnior.

Aos meus queridos avós, que partiram durante a produção deste trabalho, Francisca Pereira Rocha e Francisco Di Assis Basílio Rocha. Talvez, eles não tenham dimensão do significado desse trabalho academicamente, mas foram os valores que aprendi com eles que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois é graças a ele que cheguei até aqui, ele quem me fortalece diariamente, quem me permite superar todas os desafios que a vida me impõe.

A minha família, especialmente, aqueles que me amparavam nos dias mais difíceis que fazem parte da árdua caminhada desta etapa da vida acadêmica, meu pais, Medeiros e Gorette, e meu esposo, Pedro.

A minha orientadora, Professora Magna França, pessoa que guardarei sempre em meu coração como exemplo de alegria, perseverança e rigorosidade, tornando-se para mim um grande exemplo a ser seguido durante o resto da minha vida.

Aos professores e amigos que fizeram e fazem parte do grupo de pesquisa sobre Remuneração docente no Rio Grande do Norte, Mônica, Janaína, Nathália, Polyana, Íris, Ediely, Bruno Portela, Aparecida, Rosângela e Magna, com eles vivenciei grandes descobertas sobre a carreira e a remuneração docente. De maneira especial, agradeço aos amigos Amilka e Edmilson que estiveram comigo em todos os momentos deste trabalho, desde a coleta de dados (foram muitas idas e vindas) até a organização e análise desses. O que hoje eu sei sobre esse assunto foi construído na união desse grupo e minha vontade de aprender mais, foi uma semente plantada por todos eles.

Aos professores e amigos que participaram e ainda participam do grupo de pesquisa sobre Remuneração docente no contexto nacional, com os quais pude compartilhar informações de grande relevância acerca da carreira e remuneração dos professores da educação básica em alguns estados e capitais distribuídos pelo país, especialmente, Professor Rubens, Professor Marcos Bassi, Professor Luiz Carlos, Professor Rogério, Professor Thiago Alves, Professor Marcelino Pinto, Professora Dilnéia, Professora Vera, Professor Fabrício, Professor Juca, Professora Márcia, Aline, Franceline, Luiza, Renata e Emile.

Aos amigos da pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com os quais pude compartilhar momentos de descontração e muito aprendizado, Amilka, Daniela Terto, Maria Paula, Gerlane, Janaína, Ângela, Kize, Fabíola, Josielle, Nelson, Arécia, Héllen, Danilma, Girliany, Jailda, Rute, Danielle Marques, especialmente, aqueles com os quais compartilhei momentos únicos durante o Doutorado Sanduiche em Portugal, Allan, Nataniel e Graça Baracho.

Aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Política e Práxis educativas, Professora Alda Castro; Professora Luciane Terra; Professora Magna França; Professor

Antônio Cabral Neto; Professor Antônio Lisboa; Professor Dante Moura; Professora Aparecida de Queiroz; Professor Gilmar Guedes; Professora Goretti Cabral e Professor Walter Pinheiro.

Aos professores e amigos que conquistei na Universidade de Lisboa que me acolheram durante seis meses em uma experiência incrível e enriquecedora, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, Professora Luisa Cerdeira, Professor Belmiro Gil Cabrito, Professor Tomás, Professor Pedro da Ponte, Professora Ana Luísa e Professor Pedro Mucharreira, Edna Prado, Luisa e Thayse.

A Secretaria de Administração e Recursos Humanos do Rio Grande do Norte (SEARH/RN), especialmente, na pessoa de Zailton Tavares, que nos forneceu dados de grande relevância para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE/RN), especialmente, nas pessoas de Fátima Cardozo, José Teixeira e Freire, pois eles foram atenciosos em todas as nossas solicitações, nos concedendo documentos, informações e legislações, e esclarecendo dúvidas acerca da realidade da rede que nos ajudaram, significativamente, na construção dessa tese.

A Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim, especialmente, às pessoas de Rosimar Moreira, Rildo Cruz e Wandilma Oliveira, com os quais pude dialogar sobre minha necessidade de afastamento da rede municipal de ensino para cursar o doutorado, inclusive, quando estive fora do país.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória na vida escolar e me possibilitaram acesso ao conhecimento.

Aos alunos que passaram por mim até hoje, com os quais pude confirmar minha paixão pela docência.

LISTA DE SIGLAS

ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINBRA	Finanças do Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEMA	Instituto de Defesa do Meio Ambiente
IE	Imposto de Exportação
II	Imposto de Importação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IOF-ouro	Imposto sobre Operações Financeiras sobre a Extração do Minério Ouro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPI-Exp.	Imposto sobre Produtos Industrializados Destinados à Exportação
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IR	Imposto de Renda
IRRF	Imposto de Renda Retido na Fonte
ISS	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI	Imposto de Transmissão de Bens Imóveis – inter vivos
ITCMD	Imposto sobre a Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	Imposto Territorial Rural
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional

PT	Partido dos Trabalhadores
RN	Rio Grande do Norte
SEARH	Secretaria de Administração e Recursos Humanos
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEPLAN	Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças
SINTE-/RN	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande Norte
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UF	Unidade da Federação
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Professores por Classe (A-E) no período de 2009 a 2015 na rede pública estadual de ensino do RN	166
Gráfico 2 – Número de Professores por Classe (F-J) no período de 2009 a 2015 na rede pública estadual de ensino do RN	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Local de lotação dos professores doutores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015).....	191
Quadro 2 – A carreira dos professores com doutorado na rede pública estadual de ensino do RN (2006-2015).....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos do Fundeb arrecadados e aplicados com a manutenção da educação básica e a remuneração dos profissionais do magistério no estado do RN, no período de 2007 a 2015	124
Tabela 2 – Número de matrículas na educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2006-2015)	126
Tabela 3 – Número de escolas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2006-2015)	129
Tabela 4 – Número de turmas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte por etapa de ensino (2006-2015).....	131
Tabela 5 – Média de alunos por turma na educação básica da rede pública estadual de ensino do RN (2007-2015).....	132
Tabela 6 – Vencimento básico dos professores do RN com ensino médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado em início e final de carreira em valores nominais – 30 horas	144
Tabela 7 – Vencimento básico dos professores do RN com ensino médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado em início e final de carreira em valores corrigidos pelo INPC/IBGE.....	148
Tabela 8 – Salário mínimo nacional anual (2006-2014) – valores nominais e atualizados pelo INPC/IBGE.....	151
Tabela 9 – Quantidade de salários mínimos recebidos pelos docentes da Rede Pública Estadual de Ensino do RN (2006-2014)	152
Tabela 10 - Funções docentes e valores das despesas em cada folha de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)	156
Tabela 11 – Número de funções docentes por local de lotação na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2009-2015)	158
Tabela 12 - Número de funções docentes por tipo de cargo na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2009-2015)	159
Tabela 13 - Número de funções docentes por local de lotação e cargo na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2009-2015)	160
Tabela 14 - Número de funções docentes por tempo de serviço	161
Tabela 15 – Número de professores por nível de formação (2009-2015)	162

Tabela 16 – Remuneração média dos professores da rede pública estadual de ensino do RN por tempo de carreira (2009-2015)	173
Tabela 17 – Remuneração média dos especialistas da rede pública estadual de ensino do RN por tempo de serviço (2009-2015)	176
Tabela 18 – Gasto total com remuneração por nível de formação dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)	178
Tabela 19 – Remuneração média por nível de formação dos Professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)	180
Tabela 20 – Frequência das gratificações na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)	183
Tabela 21 - Valores totais gastos com gratificações na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)	187
Tabela 22 - Ano de admissão e tempo de serviço dos professores doutores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)	194
Tabela 23 – Carreira e remuneração do Professor 1	199
Tabela 24 – Carreira e remuneração do Professor 2	201
Tabela 25 – Carreira e remuneração do Professor 3	202
Tabela 26 – Carreira e remuneração do Professor 4	204
Tabela 27 – Carreira e remuneração do Professor 5	205
Tabela 28 – Carreira e remuneração do Professor 6	207
Tabela 29 – Carreira e remuneração do Professor 7	208
Tabela 30 – Carreira e remuneração do Professor 8	209
Tabela 31 – Carreira e remuneração do Professor 9	210
Tabela 32 – Carreira e remuneração do Professor 10	211
Tabela 33 – Carreira e remuneração do Professor 11	212
Tabela 34 – Carreira e remuneração do Professor 12	213
Tabela 35 – Carreira e remuneração do Professor 13	214
Tabela 36 – Carreira e remuneração do Professor 14	215
Tabela 37 – Carreira e remuneração do Professor 15	216
Tabela 38 – Carreira e remuneração do Professor 16	218
Tabela 39 – Carreira e remuneração do Professor 17	219
Tabela 40 – Carreira e remuneração do Professor 18	221
Tabela 41 - Remuneração dos professores doutores x salário mínimo	222

RESUMO

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

Esta tese contempla duas grandes áreas da política educacional: o financiamento e a valorização dos professores da educação básica, especialmente a partir da política de Fundos (Fundeb), uma vez que a valorização desses profissionais foi considerada uma das suas principais proposições. O objetivo desta pesquisa é analisar a valorização dos professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte por meio da carreira e da remuneração (2009-2015). Utiliza-se, para tanto, de revisão da literatura e de pesquisa documental, especificamente, do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), aprovado pela Lei Complementar n. 322/2006, e das folhas de pagamento (referentes ao mês de outubro de cada ano), cedidas pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos do RN (SEARH-RN), e dos estudos de Gatti (2011), Oliveira (2014), Arelaro (2007), entre outros estudiosos da área. Parte-se do pressuposto de que a política de financiamento da educação básica não é coerente com a política de valorização docente, proposta em documentos e legislações. A implementação da política de Fundos (principal mecanismo político que financia a educação básica) na rede pública estadual de ensino do RN não tem sido suficiente para garantir uma efetiva valorização do trabalho docente, especialmente por meio da carreira e da remuneração. Os resultados apontam que na rede pública estadual de ensino do RN os vencimentos dos professores, em valores nominais, tiveram um aumento pouco maior de 100% no período, porém, ao analisar os valores atualizados corrigidos pelo INPC/IBGE, percebe-se que os ganhos reais dos professores, no que diz respeito aos seus vencimentos, foram menores. O que ocorre, de fato, são perdas nos valores recebidos pelos professores, sobretudo quando se observa a involução que compreende a carreira desses profissionais. Analisando a remuneração dos docentes, observa-se uma grande diversidade nos valores recebidos por eles, inclusive entre aqueles que se encontram no mesmo nível e classe da estrutura da carreira. As diferenças, em sua maioria, ocorrem em função das diversas possibilidades de gratificações previstas na rede de ensino, apesar de nem todas serem contempladas no PCCR. Conclui-se que é um desafio constante do Estado garantir uma efetiva valorização de todos os professores da educação básica por meio de uma carreira atrativa e que proporcione melhor remuneração, dada a relevância dessa profissão em face das necessidades postas pela sociedade. A luta pela valorização docente não se esgota na implementação da política, sendo fundamental que haja reivindicações de melhorias salariais por parte da categoria, uma vez que a maneira como a política tem funcionado contribui para a manutenção da hegemonia e do controle social, favorecendo o sistema capitalista e mantendo as desigualdades. O Fundeb não tem sido suficiente para garantir carreira e remuneração que caracterizem valorização docente, tornando-se mais uma das políticas educacionais que compreendem o contexto das políticas neoliberais.

Palavras-chave: Valorização dos professores. Fundeb. Carreira. Remuneração.

ABSTRACT

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Challenges in the enhancement of the teachers from basic education in the educational public system in the Rio Grande do Norte: career and salary (2009-2015)**. 2016. Thesis (Doctorate in Education) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

This thesis reaches two big areas from educational politics: financing and enhancement of teachers in the basic education, specially based on Fund politics (Fundeb), since enhancement of those professionals is one of mainly propositions. This research aims to analyze the enhancement of the teachers from basic education in the educational public system in the Rio Grande do Norte related to the career and salary (2009-2015). It researches, for that, literature review and documental research, specifically, from Position, Career and Salary Plan (PCCR), created by Complementar Law n. 322/2006; payroll (referring to the October month of each year), sent to Secretaria de Administração e Recursos Humanos do RN (SEARH-RN); and theoretical assumptions from Gatti (2011), Oliveira (2014), Arelaro (2007), among other researchers from those areas. It points the financing politics of basic education is not coherent to the teacher enhancement politics that is proposed in the documents and laws. The implementation of Fund politics (main political mechanism that finances basic education) in the State public educational system in the RN is not enough to guarantee the effectiveness of the enhancement of teacher working, specially about career and salary. The results point that in the State public teaching system in the RN the teacher salary, in nominal values, had an increase little more than 100% in the period of this research, however, analyzing the values updated by INPC/IBGE, the real gain of the teachers, related to the salary, is lower. In fact, teachers' salaries have damages in the values received, mainly when analyzed the involution related to the career of those professionals. An analyze of those teacher salary shows a big diversity in the value received, even among those who are on the same level and class in the career structure. The differences, the most of them, are result of diverse possibilities of gratification in the educational system, in spite of, just some of them, are in the PCCR. It concludes is a continuous challenge to the State to guarantee an effectiveness enhancement of the basic education teachers based on an attractive career that brings a better salary, considering the relevance of this profession to the society. The fight of enhancement of the career does not end in the politic implementations, it is fundamental to claim for better salaries, because the current political system contributes to the maintenance of hegemony and social control, contributing to capitalist system and inequality. The Fundeb is not enough to guarantee career and salary that characterizes teacher enhancement, becoming one more educational politics that contents neoliberal politics context.

Keywords: Teachers enhancement. Fundeb. Career. Salary.

RESUMEN

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Desafíos de valoración de los profesores de la educación básica de la red pública de enseñanza del Rio Grande do Norte: carrera y remuneración (2009-2015)**. 2016. Tesis (Doctorato en Educación) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

Esta tesis contempla dos grandes áreas de la política educacional: el financiamiento y la valoración de los profesores de la educación básica, especialmente a partir de la política de Fondos (Fundeb), una vez que la valoración de estos profesionales fue considerada una de sus proposiciones. El objetivo de esta investigación es analizar la valoración de los profesores de red pública estadual de educación del Rio Grande do Norte por medio de la carrera y de la remuneración (2009-2015). Se utilizó, para tanto, de revisión de literatura y de investigación documental, específicamente, del Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), aprobado por la Ley Complementar n. 322/2006, y de las hojas de pagamiento (referentes al mes de octubre de cada año), cedidas por la Secretaria de Administração e Recursos Humanos del RN (SEARH-RN), y de los estudios de Gatti (2011), Oliveira (2014), Arelaro (2007), entre otros estudiosos del área. Se parte del presupuesto de que la política de financiamiento de la educación básica no es coherente con la política de valoración docente, propuesta en documentos y legislaciones. La implementación de la política de Fondos (principal mecanismo político que financia la educación básica) en la red pública estadual de enseñanza del RN no tiene sido suficiente para garantizar una efectiva valoración del trabajo docente, especialmente por medio de la carrera y de la remuneración. Los resultados apuntan que en la red pública estadual de enseñanza del RN los vencimientos de los profesores, en valores nominales, tuvieron un aumento poco mayor de 100% en el periodo, mas, al analizar los valores actualizados corregidos por el INPC/IBGE, se percebe que los logros reales de los profesores, en lo que dice respecto a sus vencimientos, fueron menores. Lo que ocurre, de facto, son pérdidas en los valores recibidos por los profesores, sobre todo cuando se observa la involución que comprende la carrera de estos profesionales. Analizando la remuneración de los docentes, se observa una gran diversidad en los valores recibidos por ellos, incluso entre aquellos que se encuentran en el mismo nivel y clase de la estructura de la carrera. Las diferencias, en su mayoría, ocurren en función de las diversas posibilidades de gratificaciones previstas en la red de enseñanza, a pesar de ni todas sean contempladas en el PCCR. Se concluye que es un desafío constante del Estado garantizar una efectiva y que proporcione mejor remuneración, dada la relevancia de esa profesión en delante de las necesidades puestas por la sociedad. La lucha por la valoración docente no se agota en la implementación de la política, siendo fundamental que haya reivindicación de mejoras salariales por parte de la categoría, una vez que la manera como la política tiene funcionando contribuye para la mantención de la hegemonía y del control social, favoreciendo el sistema capitalista y manteniendo las desigualdades. El Fundeb no ha sido suficiente para garantizar carrera y remuneración que caracterizen valoración docente, se tornando más una de las políticas educacionales que comprenden el contexto de las políticas neoliberales.

Palabras clave: Valoración de los profesores. Fundeb. Carrera. Remuneración.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 QUESTÃO DE PESQUISA	30
1.2 OBJETIVOS	30
1.2.1 Geral	30
1.2.2 Específicos	30
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA (METODOLOGIA).....	30
1.4 ESTRUTURA DA TESE	39
2 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1990-2014) E O FUNDEB	42
2.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO – CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E LDB N. 9.394/1996.....	52
2.2 A POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF E FUNDEB): AVANÇOS E RECUOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL	56
2.3 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS GOVERNOS DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) E DILMA VANA ROUSSEFF (2011-2014) À LUZ DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS	61
2.4 O FEDERALISMO FISCAL E O FUNDEB: ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS DO REGIME DE COLABORAÇÃO	70
2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010): O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	79
3 O FUNDEB ENQUANTO MECANISMO FINANCEIRO NA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: DIRETRIZES PARA A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO	83
3.1 O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN) ENQUANTO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO NO VENCIMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO FUNDEB.....	91
3.2 DIRETRIZES PARA A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: RESOLUÇÃO CNE N. 02/2009 E PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO	96
3.3 CARREIRA E REMUNERAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E CONDIÇÕES DO TRABALHO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	100

3.3.1 Carreira e Remuneração.....	104
3.3.2 Formação inicial e continuada	110
3.3.3 Condições do trabalho docente.....	112
4 O VENCIMENTO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN: OS NÍVEIS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO NACIONAL (2006-2014).....	117
4.1 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO RIO GRANDE DO NORTE	118
4.2 OS DADOS EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN	121
4.3 DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN: LEI COMPLEMENTAR N. 322/2006 (PCCR/RN).....	137
4.4 VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES: CONCEITOS BÁSICOS	140
4.5 O VENCIMENTO DOS PROFESSORES COM DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO – MÉDIO, GRADUAÇÃO, ESPECIALISTA, MESTRADO E DOUTORADO: A RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO NACIONAL ANUAL	143
4.6 O VENCIMENTO DOS PROFESSORES: OS DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO NACIONAL (2006-2014).....	145
5 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN: ANÁLISE DAS FOLHAS DE PAGAMENTO (2009-2015).....	150
5.1 A CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN.....	151
5.2 A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E OS GASTOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN.....	166
5.3 A INCIDÊNCIA DAS GRATIFICAÇÕES E VANTAGENS NA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES NO RN.....	176
5.4 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES COM DOUTORADO	183
5.5 A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES COM DOUTORADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN (2006-2015).....	193
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS	226

APÊNDICES	236
ANEXOS	244

1 INTRODUÇÃO

No contexto mundial, a década de 1970 foi marcada por um conjunto de crises que refletem em diversas mudanças administrativas e organizacionais no setor produtivo. Essas crises deram-se em função de vários fatores, como, por exemplo, o esgotamento do padrão de acumulação capitalista, a partir do qual o modelo de produção taylorista/fordista entrou em crise. Além disso, essa década foi marcada pela crise do petróleo (1973) e, na década seguinte (1980), especialmente na América Latina, evidenciou-se uma recessão econômica que fez com que esse período fosse nomeado de “Década perdida”.

Essas crises eram, de fato, reflexo de uma crise maior, a crise do capitalismo¹ mundial, identificada, sobretudo, como o esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista, da administração Keynesiana² e do Estado de bem-estar social. Logo, a prioridade era reorganizar o modelo de produção, já que o fordismo não atendia mais às necessidades do capital.

Esse contexto de crises exige algumas mudanças que implicam uma nova forma de administração pública e refletem na redefinição do papel do Estado. Compreende-se o Estado conforme Afonso (2001, p. 17), que o define como “uma organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social”.

Entre as mudanças realizadas nesse contexto, destacamos a reestruturação da sociedade, na qual se altera sua estrutura política, social, econômica e cultural através de algumas estratégias que foram criadas para superar esse contexto de crises. Entre elas, destacam-se as políticas de ajuste fiscal, que implicam cortes de verbas, afetando, diretamente, a população mais pobre, uma vez que o Estado era o provedor de políticas que atendiam a essa população (políticas sociais), mas, diante do ajuste, reduzia, em grande

¹ Segundo Harvey (1993), no sistema capitalista, as crises possuem um movimento cíclico. Nas palavras de Chaves (2011, p. 20-22): “De tempos em tempos, o sistema capitalista, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que advêm do caráter contraditório do seu processo de produção”. Para essa autora: “As crises da economia capitalista resultam, portanto, da incapacidade do capitalismo de dar respostas aos problemas criados por ele mesmo”.

² Segundo Anderson (1995), tanto o Keynesianismo quanto o Neoliberalismo foram ideologias que almejavam o desenvolvimento capitalista, porém, o primeiro estava aliado a políticas de bem-estar social e o segundo defendia a não participação do Estado na economia (não regulação do mercado por parte do Estado).

medida, sua função provedora, penalizando a população, com um conjunto de reformas que visam resolver os problemas econômicos dos países³.

Nesse contexto, o neoliberalismo se consolidou enquanto resposta à crise, defendendo a necessidade de o Estado intervir minimamente no setor social, reduzir sua função de provedor e ampliar a função de regulador. Para os defensores⁴ desse modelo de Estado, os investimentos demasiados na área social (Estado de bem-estar social) comprometem sua capacidade financeira. Progressivamente, vai sendo introduzida no setor público a lógica da produtividade, a qual, até então, era presente com maior ênfase no setor privado, disseminando-se a ideia de que o Estado precisa se reorganizar e quitar a dívida externa. Para isso, algumas reformas tornaram-se necessárias para superar a crise, buscando reduzir o papel do Estado nos gastos públicos.

Diante dessa ideologia, os gastos em setores sociais, como, por exemplo, saúde e educação, são reduzidos, pois defendia-se que o Estado de bem-estar social precisava ser reduzido, abrindo espaço para um novo modelo menos burocrático, que contribuísse com o pagamento da dívida.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo foi implementado de maneiras diferentes em cada um dos países que o adotaram, com maior ou menor intensidade e em tempos diferentes, o que possibilitou consequências diferentes em cada país. Nas palavras do autor:

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schimidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita (ANDERSON, 1995, p. 11).

³ Alguns estudiosos da política educacional, como Harvey (1993) e Anderson (1995), destacam que todo esse movimento buscava, na verdade, conter o endividamento dos países periféricos, pois eles são os que possuem uma dívida externa considerável e, frente ao contexto de crises, não teriam condições de pagar o que deviam. Então, as mudanças foram pensadas estrategicamente para que os países periféricos, mesmo em um contexto de crises, pudessem conter os gastos para pagar parte da dívida.

⁴ Entre os defensores da ideologia Neoliberal, destacaram-se: Friedrich Hayek (autor do texto de origem dessa ideologia, o qual recebeu o título de “O caminho da servidão”, escrito em 1944); Milton Friedman; Karl Popper; Lionel Robbins; entre outros. Juntos, eles fundaram a Sociedade de Mont Pèlerin, que funcionou como uma associação organizada para combater o Keynesianismo.

O autor argumenta que nos anos 1980 a ideologia neoliberal foi aceita, na região onde o capitalismo estava mais avançado, com pouca contestação, sendo o modelo inglês o mais sistemático e ambicioso, liderado por Margaret Thatcher, a qual ficou conhecida como “Dama de Ferro” por suas medidas rigorosas para a contenção de gastos. Nesses países desenvolvidos, o neoliberalismo teve êxito no que se refere ao controle das taxas de inflação que predominavam nos anos 1970 com a crise do Petróleo e em relação ao fato de ter se tornado uma hegemonia mundial no que se refere ao pensamento econômico e ideológico, no entanto, ele fracassou economicamente, pois não conseguiu a revitalização básica no capitalismo avançado por meio da elevação da taxa de lucros.

No Brasil, essa ideologia foi assumida como estratégia para a reorganização da sua economia, que estava estagnada na década de 1980, motivo pelo qual alguns estudiosos dizem que ela ocorreu tardiamente, em relação aos países desenvolvidos. Segundo Oliveira (1995), foi durante a Ditadura Militar que teve início, no Brasil, o processo de dilapidação do Estado brasileiro, a partir do qual se iniciou um endeusamento do mercado, que teve sequência na Nova República, no governo “democrático” de José Sarney (1985-1990). No governo de Fernando Collor, a ideia de que o Estado precisava ser diminuído e racionalizado ganhou “terreno fértil”, ao mesmo tempo em que a sociedade civil organizava-se contra o governo desse presidente (Movimento Caras-pintadas), contribuindo para o processo de *impeachment* do mesmo (sob acusação da prática de corrupção). Nesse ínterim, o aumento da dívida externa, a hiperinflação e a estagnação da economia vivida em toda a América Latina na década de 1980 acabaram abrindo espaço para a política neoliberal no Brasil, que teve seu auge no governo de Itamar Franco e do seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (FHC).

As mudanças estruturais efetivadas nesse contexto implicam diretamente mudanças nas políticas educacionais, pois, diante desse novo modelo de sociedade, surgia a necessidade de se obter um novo profissional e a educação precisava ser repensada para formar o profissional com o perfil adequado ao modelo vigente. Logo, a educação também passa por um conjunto de reformas, nas quais a ordem era fazer mais com menos, ou seja, gastar o mínimo de recursos e realizar o máximo de ações possíveis, seguindo a lógica do mercado⁵. Além disso, a partir da implementação do projeto neoliberal nas políticas educacionais, o

⁵ O problema das mudanças inseridas na educação diante desse novo contexto é que a preocupação não era com a formação integral do cidadão e sim com a formação de um trabalhador preparado para atender aos interesses do capital, do novo cenário político e econômico. Esse é o verdadeiro sentido das reformas educacionais: formar o novo profissional de que o mercado precisa. Assim, três elementos tornaram-se centrais nos objetivos das reformas educacionais, quais sejam: eficiência, equidade e qualidade. Esses elementos denotam a influência do modelo empresarial sendo inserida na educação.

investimento de recursos públicos em instâncias privadas tendia a aumentar, o que tornava a educação, cada vez mais, um elemento do mercado.

As mudanças efetivadas na educação diante desse cenário repercutem na organização da gestão do sistema educacional e da escola, no trabalho do professor, bem como na sua formação, no financiamento da educação e na autonomia dos gestores, das escolas e das secretarias de educação.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) foi o organismo internacional⁶ que ficou responsável por articular propostas para as políticas educacionais, em cooperação com a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal). Esses organismos internacionais convocaram a conferência entre os ministros da educação e da economia para pensar um projeto hegemônico para a educação da América Latina no intuito de resolver os problemas desse setor. Esse projeto ficou conhecido como Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC).

Por meio dele, buscava-se a definição de um consenso sobre as diretrizes que delineariam as reformas educacionais nos países da América Latina. Segundo Cabral Neto e Castro (2004, p. 99),

o Projeto Principal de Educação tem se constituído em uma referência para a tomada de decisão no campo educacional no continente latino-americano. Os ministros da Educação e seus representantes têm se reunido periodicamente para proceder à avaliação das políticas educacionais implementadas e traçar novos planos de ação.

As orientações desse projeto disseminaram a ideia de que o sistema educacional deveria ser baseado em novos modelos de gestão que valorizassem a descentralização, a flexibilização curricular, os programas focalizados, a capacitação maciça dos profissionais da

⁶ Na ideologia neoliberal, os organismos internacionais são instituições que agregam em si ações de vários países com objetivos comuns e exercem o papel essencial de monitorar como os países membros estão agindo frente a todo esse contexto, uma vez que tais organismos financiam esses países e condicionam o repasse de recursos mediante o cumprimento dos acordos firmados entre eles. A título de exemplo desses organismos internacionais, podemos citar o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses organismos passam a conduzir a elaboração de documentos e legislações que atendam todo esse ideário neoliberal, uma vez que foram instituições criadas para manter a ordem capitalista em nível mundial. Para eles, a superação da crise mundial seria alcançada através de elementos como: desregulamentação, privatização e descentralização. Cabral Neto e Castro (2004, p. 103) chamam atenção para o fato de que a influência desses organismos em países como o Brasil não ocorre de forma unilateral. Ela se concretiza em decorrência de haver confluência de interesses entre esses organismos internacionais e o governo brasileiro. Não se pode responsabilizar apenas essa instituição financeira pela implantação das políticas nacionais de educação; existe uma grande corresponsabilidade dos atores internos nessas negociações.

educação, entre outros princípios, de maneira que a comunidade local fosse responsabilizada pelos problemas locais, em relação à gestão escolar. No entanto, sabemos que a real intenção dessa definição era reduzir o papel do Estado e abrir espaço para o setor privado.

Vinte anos após a aprovação do Projeto Principal de Educação, em 1980, alguns temas desse setor social ainda se encontravam pendentes, ou seja, não foram resolvidos, conforme avaliação realizada pelos países participantes da reunião realizada em Habana-Cuba entre os dias 14 e 16 de novembro de 2002, a qual resultou na elaboração do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) para o período de 2002 a 2017.

De acordo com esse Projeto Regional, um dos grandes desafios que precisavam ser vencidos pelos países dessa região era resolver os temas da educação, que ainda estavam pendentes após 20 anos de aprovação do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC)⁷, em 1980, e enfrentar as novas tarefas do século XXI, das quais dependem o desenvolvimento humano, a equidade social e a integração cultural.

Entre os aspectos pendentes da situação educacional enfatizados nesse projeto, destacaram-se o financiamento da educação e a importância dos professores para o sistema educacional. O financiamento da educação aparece nesse documento quando se definem os aspectos pendentes da situação educativa, apesar dos enormes esforços realizados nos últimos 20 anos, no âmbito do Projeto Principal de Educação. Nesse documento, observa-se que há um conjunto de importantes questões pendentes ou deficiências que afetam a educação na região, entre elas, o financiamento da educação, pois ele se encontra seriamente limitado pelas restrições orçamentárias em função do ajuste fiscal, fortemente priorizado desde a Reforma do Estado brasileiro desencadeada na década de 1990.

Nesse mesmo documento, os professores apareceram entre os cinco focos estratégicos para os quais deveriam se concentrar os esforços e recursos dos países da região nos últimos 15 anos. Os focos são: a) os conteúdos e práticas de educação para a construção de significados a respeito de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos; b) os professores e o reforço da sua participação na mudança da educação para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos; c) a cultura das escolas, para que se tornem comunidades de aprendizagem e participação; d) a gestão e a flexibilidade dos sistemas de ensino, para oferecer oportunidades de aprendizagem eficazes ao longo da vida; e) a

⁷ Tanto o PROMEDLAC quanto o PRELAC são projetos que estão articulados à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), na Tailândia, cujo documento básico denomina-se “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, e à Conferência realizada em Dakar, Senegal (2000), na qual os compromissos efetivados em Jomtien foram reafirmados.

responsabilidade social pela educação, para gerar compromisso com seu desenvolvimento e resultados (PRELAC).

Seguindo essas diretrizes, no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, algumas medidas foram tomadas na perspectiva de viabilizar políticas públicas no campo educacional que reconhecessem a importância da função social dos professores e considerassem sua contribuição para a transformação dos sistemas de educação. Aliadas a essas medidas, também foram desenhadas novas políticas em torno do financiamento da educação, evidenciando, assim, estratégias para superar os dois aspectos pendentes da situação educacional enfatizados no Projeto Principal de Educação.

Como exemplo dessas medidas, tem-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Essas políticas tornaram-se centrais nas discussões sobre o financiamento da educação e a valorização docente. No entanto, conforme destacam Cabral Neto e Castro (2004, p. 102),

cabe evidenciar que as reformas empreendidas no país, apesar de serem justificadas por razões de competitividade e de equidade, na prática, são essencialmente motivadas por questões de ordem financeira. Elas incorporam um conjunto de estratégias que significam a redução dos investimentos na área educacional, em especial, no que concerne aos gastos com pessoal docente. Assim, essas reformas provocam efeitos econômicos e educativos que, na maioria das vezes, não se traduzem na melhoria da qualidade nem da equidade, pelo contrário, em muitos casos, essa situação é agravada pelos cortes dos investimentos.

Foi com essa perspectiva que a política de fundos foi instituída no Brasil, com o discurso de que ela serviria para superar o problema da desvalorização docente. Na realidade, ela foi a melhor estratégia possível naquele momento para a contenção de despesas, uma vez que se definiam valores mínimos a serem gastos com a valorização dos professores por via da remuneração e com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Por outro lado, não deixamos de considerar que a política de fundos trouxe avanços significativos para a educação brasileira, considerando que ela apresentou, entre outros fatores, novas perspectivas para os professores, sobre as quais apontamos maiores detalhes no desenvolvimento deste trabalho. A compreensão de que essa política trouxe pontos positivos e

negativos para a valorização docente, principalmente, por via da carreira e da remuneração, é um dos motivos pelos quais a consideramos em nossas análises.

Dito isso, este trabalho apresenta um estudo que contempla duas grandes áreas imbricadas na política educacional, quais sejam: a política de financiamento da educação básica e a política de valorização dos professores da educação básica. Analisa-se a política de valorização dos professores da educação básica a partir dos pressupostos da reforma da educação, instituída no Brasil na década de 1990, considerando a política de financiamento da educação básica, especialmente, a Política de Fundos⁸ (Fundeb), uma vez que a valorização desses professores foi considerada uma das suas principais proposições. Além disso, concordamos com Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013, p. 28-29), quando afirmam:

Promover melhorias no sistema educacional significa, também, investir uma maior quantidade de recursos financeiros, o que, na atualidade, constitui-se em uma limitação, visto que as políticas sociais têm assumido características focalizadas apenas em setores fragilizados da sociedade.

Logo, não dissociamos a discussão da valorização docente do debate sobre o financiamento da educação, pois compreendemos a valorização dos professores como um aspecto essencial na conquista de melhorias para o sistema educacional e que exige elevação do financiamento para sua materialização, diferente do que está posto com as políticas de ajuste fiscal defendidas pelas políticas neoliberais. Assim, neste trabalho, a análise da valorização docente implica a compreensão da política de financiamento da educação básica, em especial, a política de Fundos, instituída no contexto da redemocratização do Estado brasileiro.

Compreendemos a valorização docente a partir de quatro dimensões: carreira, remuneração, condições de trabalho e formação (inicial e continuada). Neste estudo, consideram-se para análise as dimensões carreira e remuneração, sendo elas analisadas no período de implementação do Fundeb. Logo, destaca-se que a carreira e a remuneração docente configuram-se como categorias de análise do trabalho ora apresentado.

Com a instituição da política de Fundos (Fundef e Fundeb), a discussão sobre a valorização docente passou a ganhar espaço nas discussões acadêmicas e a ocupar os debates realizados no âmbito das políticas de financiamento da educação básica em todo o país. A

⁸ A Política de Fundos é um mecanismo de redistribuição dos recursos vinculados à educação constitucionalmente, ou seja, trata-se de uma subvinculação desses recursos para serem usados em ações específicas e prioritárias da área educacional.

partir do contexto da política de financiamento da educação básica e da proposição de valorização docente, delineou-se esta pesquisa.

A discussão sobre o financiamento da educação básica e a valorização docente, especialmente no que concerne a carreira e remuneração, compreende um processo histórico, inserido na luta dos profissionais da educação que está reforçada em alguns marcos legais, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96; a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Plano Nacional de Educação (2001-2010); a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério – Resolução n. 02/09; o Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outros documentos e legislações que os destacam como elementos fundamentais na política educacional.

Esses documentos e legislações que abordam a valorização dos docentes da educação básica e o financiamento da educação estão atrelados aos condicionantes de construção da reforma educacional dos anos de 1990 e 2000, pautados no ideário de um projeto global (Neoliberalismo) e de um conjunto de planos setoriais (PROMEDLAC, PRELAC) decorrentes dos acordos internacionais de formulação da agenda político-educacional para os países da América Latina, no caso específico o Brasil.

Nesse contexto, o financiamento da educação torna-se um dos temas centrais da política educacional brasileira na atualidade⁹, do qual a sociedade precisa tomar conhecimento para que possa participar, de maneira efetivamente democrática, na busca por uma educação

⁹ No processo de construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o financiamento educacional apresentou-se como um tema polêmico, objeto de inúmeras discussões, especialmente na definição dos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) a serem investidos na educação, pois aqueles que defendem a educação em sua melhor estrutura são cientes de que um sistema nacional de educação não se constrói sem a necessária destinação de recursos e a definição clara das competências dos entes federados (União, estados e municípios), associando-se a responsabilização desses entes com um projeto de educação concebido como política de Estado. Para Saviani (2015), não há, no Brasil, um sistema educacional, e sim uma estrutura educacional composta por algumas legislações que norteiam a organização da educação brasileira, destacando-se entre elas a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96. Para que haja um sistema educacional, tornam-se necessárias intenção, unidade e coerência interna e externa. No entanto, as contradições e as incoerências que permeiam esse conjunto de legislações impedem ou limitam os avanços necessários à educação. Entre as incoerências, podemos citar a ausência de uma política de financiamento que corresponda aos anseios de uma educação com qualidade.

de qualidade, exigindo a aplicação dos recursos com transparência¹⁰, inclusive no que se refere à aplicação de recursos destinados ao pagamento do pessoal docente.

É fundamental uma política de financiamento coerente com a proposta de valorização analisada em documentos e legislações regulamentados desde a reforma educacional da década de 1990 até os dias atuais, pois esses documentos apontam para uma evolução, ainda que lenta, da valorização docente, bem como nos permitem confirmar que a valorização do magistério é um elemento crucial na política educacional e compreende, assim, uma luta histórica dos profissionais da educação decorrente de longa data.

O financiamento da educação constitui um dos elementos fundamentais da política educacional a ser analisado, tendo em vista que através dele a democratização da educação poderá tornar-se realidade, uma vez que ele é o meio que pode garantir condições materiais para que as prioridades da educação sejam alcançadas, permitindo-se ir além dos discursos.

Além disso, a remuneração docente compõe um dos temas de maior peso no financiamento público da educação, o que pode ser notado quando analisamos que os dois fundos criados na política de financiamento brasileira destinam a maior parte dos seus recursos à remuneração.

Ao tratar da valorização dos professores da educação básica, é fundamental o conhecimento acerca do financiamento da educação, especialmente no que se refere ao Fundeb, pois o financiamento é uma das condições para que a carreira e a remuneração desses profissionais sejam materializadas conforme almejado pela categoria, atendendo às necessidades dos diversos segmentos que atuam no processo educativo e assegurando recursos e ações suficientes para prover à população educação de qualidade.

Uma ressalva importante a ser feita é que partimos da compreensão de que a política de Fundos, imbricada na política de financiamento da educação brasileira, e a política de valorização docente estão inseridas no contexto das políticas neoliberais, fazendo com que tais políticas sejam desenvolvidas em um campo de contradições. Por esse motivo, julgamos necessário que o desenvolvimento deste trabalho deve partir da compreensão de que o professor possui um papel central no avanço da qualidade da educação e a devida valorização desse profissional torna-se fundamental, inclusive, pela via da carreira e da remuneração, o que exige ampliação dos gastos a serem dispensados nessa área.

¹⁰ É nesse contexto da Reforma do Estado que o termo *accountability* ganha espaço, tornando-se um termo recente no vocabulário da política brasileira. Refere-se a transparência, prestação de contas em órgãos administrativos, responsabilização.

Além disso, mostra-se relevante compreender os docentes como sujeitos que realizam um trabalho social significativo e possuem capacidade de contribuir com as mudanças necessárias à sociedade na qual desenvolvem seu trabalho, e não como objetos ou recursos que irão melhorar a qualidade da educação medida por indicadores que nem sempre correspondem à realidade. Logo, as políticas direcionadas a eles devem respeitar essa compreensão.

A proeminência de pesquisar sobre a valorização de professores de escolas públicas da educação básica do estado do Rio Grande do Norte, no período de implementação do Fundeb, deve-se às inquietações acerca da atual configuração da valorização dos profissionais da educação, uma vez que essa valorização está prevista em documentos e legislações brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação (2014-2024)¹¹ – aprovado através da Lei n. 13.005/2014 –, o qual possui importantes desdobramentos para a educação nacional, sendo o Fundeb um dos principais impulsores dessa política de valorização.

Diante dos esclarecimentos realizados até aqui, consideramos necessária uma discussão em torno das políticas públicas implementadas no setor educacional em favor do profissional da educação no estado do Rio Grande do Norte, tendo em vista ser essa uma das prioridades nos planos governamentais desse estado em face da melhoria da qualidade do ensino. A política de valorização dos docentes da educação básica é, pois, um dos aspectos contemplados no financiamento da educação. Por essa razão, este trabalho busca compreender o tratamento direcionado a esse profissional no que diz respeito a sua carreira e remuneração, a partir de alguns condicionantes da valorização dos docentes da educação básica pública, como, por exemplo, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e as Folhas de Pagamento do pessoal docente da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, documentos que contemplam as dimensões em análise.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) aborda o tema Valorização do Magistério em, pelo menos, quatro de suas 20 metas. Porém, para atingi-las, será preciso superar algumas lacunas, como, por exemplo, a difícil construção de consensos sobre os diversos temas presentes nesse plano e a lentidão dos governos locais na elaboração, aprovação e implementação de seus planos estaduais e municipais. A construção desse plano compreendeu um processo de elaboração permeado por avanços e recuos: da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 ao Congresso Nacional. Além disso, em novembro de 2014, houve ainda a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, na qual apresentou-se um conjunto de propostas que subsidiou a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. No Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, a valorização do magistério e o financiamento da educação são apresentados nas metas 15 a 18 e 20, respectivamente.

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa nacional, no qual participei na condição de pesquisadora desde 2013. O projeto de pesquisa intitulado “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN” foi aprovado e financiado através do Edital n. 049/2012/CAPES/INEP¹² – Programa Observatório da Educação, do Ministério da Educação, sendo a coordenação institucional responsabilidade da Universidade Federal do Paraná na pessoa do Professor Doutor Marcos Edgar Bassi. Essa pesquisa está sendo desenvolvida em rede entre 12 instituições de ensino superior que analisam a rede estadual e municipal de ensino de cada capital.

Meu envolvimento em pesquisas sobre carreira e remuneração docente desde a iniciação científica¹³ fortalece a motivação pessoal de aprofundar os conhecimentos acerca do assunto, uma vez que hoje participo desses estudos como professora da educação básica. A condição de docente da educação básica também é um fator que desperta o interesse em desvelar esse objeto de estudo, pois me sinto parte desse processo de (des)valorização e precarização do trabalho do professor.

Cientes de que este trabalho não esgota as discussões em torno dessa temática, esperamos, com os resultados aqui encontrados, somados a outros estudos já desenvolvidos na área, contribuir com o debate das políticas educacionais, especialmente as políticas de valorização dos professores e financiamento da educação, com o objetivo de superar as limitações que permeiam a valorização dessa categoria, inclusive, da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Não temos a intenção de corroborar o senso comum de que o professor é o único responsável pela melhoria da qualidade da educação, mas esperamos que sua valorização seja somada a outros esforços, por parte do poder público, para se alcançar a qualidade desejada nos sistemas de ensino.

¹² Esse projeto dá sequência e aprofunda um projeto desenvolvido desde 2009 no qual participei como bolsista de iniciação científica durante a graduação e como colaboradora após a conclusão da graduação e durante o desenvolvimento do mestrado. O projeto anterior, intitulado “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, foi aprovado e financiado através do Edital n. 001/2008/CAPES/INEP/SECAD – Observatório da Educação, sendo a coordenação institucional responsabilidade da Universidade de São Paulo, na pessoa do Professor Doutor Rubens Barbosa de Camargo.

¹³ Aluna do curso de Pedagogia da UFRN desde o segundo semestre de 2006, ingressei na iniciação científica no ano de 2008 para participar de um projeto sobre a qualidade das escolas consideradas de referência no município de Natal, desde então me envolvi com pesquisas no universo acadêmico e me apaixonei pela educação de maneira que o desejo de ingressar em outro curso foi sendo preterido, uma vez que minha decisão de concorrer ao vestibular para Pedagogia foi uma estratégia inicial para futuramente realizar o curso de Psicologia e poder atuar em escolas como psicóloga (esse foi o sonho que eu tracei no ensino médio). Porém, percebi que na condição de Pedagoga eu poderia galgar os espaços com os quais fui me encantando ao longo do tempo, entre eles, a docência no ensino superior, com a qual me apaixonei ainda na graduação e confirmei que essa seria minha meta durante o mestrado em educação que fiz logo após o término do curso de Pedagogia.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

A política de carreira e de remuneração dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte contribui para a valorização docente no período de 2009 a 2015?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Analisar indicadores da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte tendo por base as dimensões carreira e remuneração.

1.2.2 Específicos

- Analisar a política de financiamento da educação básica no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff;
- Analisar as diretrizes da política de valorização dos professores da educação básica no Brasil a partir da política de financiamento da educação (Fundeb);
- Analisar a política de vencimento dos professores da rede pública estadual de ensino do RN na perspectiva da valorização docente;
- Analisar a carreira e a remuneração dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN, especificando os casos dos professores com formação em nível de doutorado.

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA (METODOLOGIA)

Diante das considerações destacadas, delimitamos como objeto de estudo a ser desvelado neste trabalho a análise de duas dimensões da valorização docente, a saber: a carreira e a remuneração dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Para essa definição, consideramos o que afirma Minayo

(2007, p. 182-183): “Objeto ou problema é uma parte, um fragmento, um recorte de determinada totalidade que, para ser estudada em sua significação, deve conter relações essenciais e expressar especificidade”.

Reconhecemos a necessidade de desvelar esse objeto de estudo, pois, apesar de a valorização docente ser apontada como prioridade nos documentos e legislações citados anteriormente, os professores da educação básica ainda enfrentam condições de trabalho, carreira e remuneração não atraentes nem recompensadoras, assim como as formações às quais se submetem estão longe de atender as suas necessidades na profissão docente. Esse fato pode ser comprovado com a baixa atratividade da profissão para as novas gerações e o elevado número de mobilizações que compreende o universo desses profissionais, sinalizando desconforto salarial e de carreira, conforme estudos já realizados por Gatti (2009, 2011).

Conjecturamos, dessa forma, que a nossa tese antecipada¹⁴ parte da premissa de que a política de financiamento da educação básica não é coerente com a proposta de valorização dos professores analisada em documentos e legislações regulamentados desde a reforma educacional da década de 1990 até os dias atuais. Os documentos que tratam da valorização docente e do financiamento da educação apontam para uma evolução, ainda que lenta, da compreensão de que a valorização dos professores é um elemento crucial na política educacional e compreende, pois, uma luta histórica dos profissionais da educação decorrente de longa data, porém a implementação dessas políticas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte não tem sido suficiente para garantir uma carreira atrativa que possibilite melhorias na remuneração dos professores, caracterizando, assim, uma valorização efetiva do trabalhador docente.

A política educacional e o seu financiamento sempre estiveram atrelados aos interesses econômicos da classe dominante e do Estado. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma educacional tinha como um dos seus princípios a racionalização dos recursos, sendo o Fundef criado para atender a esse princípio. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva dá continuidade a alguns programas do governo anterior, mantendo a política de Fundos, especificamente o Fundeb, que passa a ser considerado como principal mecanismo de financiamento da educação básica para a remuneração dos professores, no entanto, historicamente, enfrenta-se, no Brasil, por parte dos entes federados, uma dificuldade crucial na ampliação dos gastos em educação, além das definições constitucionais. Diante desse

¹⁴ A hipótese ou tese antecipada é uma proposição antecipadora à comprovação de uma realidade existencial. É uma espécie de pressuposição que antecede a constatação dos fatos, por isso se diz também que as hipóteses de trabalho são formulações provisórias do que se procura conhecer e, em consequência, são supostas respostas para o problema ou assunto da pesquisa.

contexto, a carreira e a remuneração dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN não caracterizam valorização docente, pois estão relegadas aos interesses do Estado e são planejadas frente às contradições da política educacional e do seu financiamento.

Assim como evidencia Eco (2005), pretendemos pesquisar e elaborar uma tese que nos conduza a afirmar algo que ainda não foi dito ou revê-lo por outra lente, percebendo-o de forma diferente da que já foi ou está posta. Com isso, consideramos que a temática da carreira e da remuneração dos professores enquanto política de valorização docente, a partir da política de Fundos (Fundeb), se insere em uma problemática relevante para a discussão atual acerca das políticas educacionais que chegam ao âmbito escolar e são conduzidas de modo conflitante.

A pesquisa parte sempre de um problema, de uma inquietação. Nessa perspectiva, segundo Bachelard (1996), a formulação do problema é a característica do espírito científico.

[...] Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

O problema analisado neste trabalho parte da compreensão de que a educação não é um fenômeno neutro e, por ser político, sofre os efeitos do pensamento dominante e as interferências de outros modos de pensá-la (ARANHA, 1996). Para Saviani e Duarte (2012), o simples fato de a educação ser ofertada no contexto do neoliberalismo já se configura uma contradição, pois o trabalho educativo na escola consiste na socialização do conhecimento, porém o conhecimento é parte dos meios de produção que são uma propriedade privada do capital, logo não poderiam ser socializados. Essa seria, então, a primeira contradição da educação na sociedade capitalista. Arelada a essa contradição, encontram-se todos os outros elementos imbricados no sistema educacional, entre eles, os professores que o compõem e o seu financiamento.

Poucas foram as pesquisas desenvolvidas sobre a política de valorização dos professores da educação básica no estado do Rio Grande do Norte¹⁵, o que impulsiona a busca

¹⁵ No Rio Grande do Norte, as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas sobre a política de valorização dos professores da educação básica foram: a) a dissertação de mestrado intitulada “A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e

de informações para ampliar tais conhecimentos, a fim de que sejam analisados e disponibilizados por intermédio de materiais escritos que possam subsidiar pesquisas, planejamentos e formulação de políticas públicas para os profissionais da educação.

Responder aos questionamentos voltados para essa temática implica proceder a uma análise da atenção dispensada à valorização docente nas políticas implementadas após a reforma educacional da década de 1990. Nessa perspectiva, o estudo intitulado “Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)” apresenta respostas a algumas inquietações sobre o delineamento da política de valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN, por meio da carreira e remuneração deles, levando em conta a política de financiamento da educação básica, especialmente a partir do Fundeb, principal mecanismo do qual partem os recursos para pagamento desse pessoal docente.

Consideramos que a complexidade na construção do conhecimento demanda a compreensão da agenda educacional nesse campo, especialmente, aquela delineada a partir dos anos de 1990, com base em uma concepção crítica em que sejam abordadas as inferências da estrutura político-econômica e social no contexto de uma pesquisa comprometida com o desvelamento da realidade.

Procurou-se relacionar as variáveis sociais e econômicas que historicamente configuram a política educacional e desenvolver as análises da pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético, estabelecendo a relação entre os elementos situados em um contexto particular (valorização docente) e os elementos situados em um contexto mais amplo (financiamento da educação básica) que se relacionam numa perspectiva dialética. Nas palavras de Frigotto (2008, p. 81):

remuneração dos professores da educação básica” (2006) de autoria de Rogério Fernandes Gurgel; b) a dissertação de mestrado intitulada “Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do SINTE e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009” (2010) de autoria de Maria Aparecida dos Santos Ferreira; c) a tese de doutorado intitulada “O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN” (2014) de autoria de Maria Aparecida dos Santos Ferreira; d) a dissertação de mestrado intitulada “O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN – Lei n. 11.738/2008” (2016) de autoria de Amilka Dayane Dias Melo. Essas pesquisas divulgaram, cientificamente, um panorama geral sobre a política de valorização docente no referido estado e nos auxiliaram a perceber a necessidade de aprofundar alguns estudos sobre essa política, como, por exemplo, analisando a carreira e a remuneração média desses professores a partir das folhas de pagamento da rede, uma vez que esse é o principal instrumento que traduz a sua realidade financeira, considerando, ainda, o caso dos professores com doutorado, uma vez que estes dispensaram maior investimento em sua formação.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Nesse movimento dialético, entendemos que a produção e o saber científico são questionáveis; que a totalidade é um complexo e não a soma de fragmentos; que o conhecimento é a síntese de múltiplas determinações na relação de construção entre o sujeito e o objeto; que, nesse caminho, a consciência histórica é compreendida como exigência fundamental do processo dialético de aproximação do real. Dessa forma, a perspectiva histórico-crítica não apenas contempla a descrição do fenômeno, mas se empenha também em explicá-lo para transformar a realidade, a qual não é estática, mas sim dinâmica, construída em um processo constante de mudança, impulsionada de contradições e tensões existentes na sociedade.

Compreendemos, a partir de uma investigação histórica e dialética, que a pesquisa sobre a agenda política para o financiamento da educação básica, primordialmente acerca da problemática da valorização dos professores, não pode ser explicada em suas particularidades, mas somente na relação contextualizada e dialógica entre seus limites com o todo e no processo, buscando explicações em seu contexto histórico, num movimento incessante e não determinista, configurando-se como um fenômeno histórico-social, politicamente construído nas contradições internas da realidade, a partir de interesses, exigências e conflitos emanados na sociedade capitalista. A esse respeito, tomamos como referência o que expõe Gamboa (2008, p. 101):

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

Com essas compreensões, trabalhamos com dados quantitativos e qualitativos, considerando que a pesquisa abrangeu dois momentos distintos: a coleta de dados e a análise e interpretação desses dados, procurando contextualizá-los historicamente. Na investigação, utilizamos os seguintes procedimentos: revisão da literatura, pesquisa documental, coleta de dados da carreira e da remuneração dos professores e análise dos dados.

A bibliografia estudada nos possibilitou uma revisão da literatura pertinente às modificações configuradas na política de financiamento educacional, a partir da década de 1990 e início do século XXI, bem como uma síntese histórico-contextual da valorização docente nesse período, permitindo conceituá-la e contextualizá-la a partir da conjuntura da época, estabelecendo a sua configuração no processo de atendimento ao profissional docente e no processo de valorização. Fez-se, além disso, um estudo dos pressupostos que fundamentam a política para a educação básica no período analisado.

A compreensão acerca do objeto de estudo – valorização docente via carreira e remuneração – necessita de uma pesquisa teórica que aborde documentos oficiais e legislações sobre o financiamento da educação e a remuneração docente. Para tanto, a pesquisa se constitui também do embasamento teórico de estudiosos da área, em documentos e legislações referentes à valorização dos professores, possibilitando uma leitura contextualizada a respeito da política de Fundos (Fundeb), do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), entre outras legislações fomentadas a partir de Pareceres, Resoluções e Portarias, além do levantamento de produções acadêmicas sobre a temática da pesquisa e referências que refletem a concepção da sociedade brasileira acerca da importância dos professores da educação básica no processo educacional.

Nesse sentido a pesquisa articulou dados quantitativos e qualitativos referentes à carreira e à remuneração dos docentes da rede pública estadual de ensino do RN, inclusive tendo como base o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores regulamentado pela Lei n. 322/2006. Consideramos, ainda, as outras dimensões da valorização docente ao analisarmos o objeto de estudo na perspectiva de sua contextualização, pois os Planos não devem definir apenas as duas dimensões apontadas no objeto¹⁶, contemplando as condições de trabalho, definindo, dentre outros fatores, uma carga horária específica para atividades extraclasse (jornada de trabalho), em conformidade com a lei do PSPN, e contemplando aspectos da formação inicial e continuada ao determinar o nível mínimo de formação a ser considerado para ingresso na rede e as possibilidades de afastamento dos professores para formações em serviço.

A amostra da pesquisa representou uma parcela conveniente selecionada do universo, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003, p. 163), a qual foi organizada em dois grupos, identificados da seguinte forma: atores diretamente ligados às ações da docência em

¹⁶ Apesar de o nosso trabalho delimitar a carreira e a remuneração enquanto objetos de estudo, é relevante destacar que compreendemos o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração como elemento que inclui todas as dimensões da valorização dos professores da educação básica.

unidades escolares, os quais denominamos de professores, e outros profissionais da rede pública estadual de ensino, os quais são chamados de especialistas, que são aqueles que trabalham em diversos setores ligados à rede de ensino, como, por exemplo, os suportes pedagógicos que atuam em conjunto com a coordenação das escolas estaduais e os técnicos que atuam na Secretaria (SEEC/RN). Fazem parte da nossa amostra de professores apenas aqueles que possuem jornada de trabalho referente a 30 horas.

Posteriormente à coleta, procedemos à análise e à interpretação dos dados, por meio da categorização, considerando as questões norteadoras do estudo. Nessa perspectiva, para Bogdan e Biklen (1994, p. 221),

[...] as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados. [...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para organizá-los.

A partir da categorização dos dados, buscamos estabelecer uma relação direta com os objetivos delimitados no estudo e iniciamos a confrontação com a fundamentação teórica. Logo, desenvolvemos a análise e a interpretação dos dados, seguindo as orientações descritas por Lakatos e Marconi (2003, p. 167-168), quando afirmam:

1. Análise (ou explicação): é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores [...]. 2. Interpretação: é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz relações mais amplas dos dados discutidos.

Em nossas análises, levamos em consideração a formação (habilitação) dos professores (nível médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado) e as definições do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da rede estadual¹⁷. Para elemento de comparação do vencimento e da remuneração dos professores, usamos o salário-mínimo, definido nacionalmente, observando as possíveis melhorias desses elementos da valorização. O salário-mínimo foi utilizado para comparação com os dados salariais, sendo comparados: o

¹⁷ No Rio Grande do Norte, a carreira do professor está definida no Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual referente à educação básica e à educação profissional, o qual foi aprovado em 12 de janeiro de 2006 pela Lei Complementar n. 322/06.

vencimento básico e o salário-mínimo; e a remuneração com o salário-mínimo. A definição do salário-mínimo para comparação com a remuneração docente deve-se ao fato de que ele é o menor salário que uma empresa pode pagar a um funcionário, além de representar um indicador econômico da estrutura financeira de um país. Ele é estabelecido por lei, reavaliado todos os anos com base no custo de vida da população e sua criação foi feita a partir do valor mínimo que uma pessoa gasta para garantir sua sobrevivência¹⁸.

Entre os instrumentos que foram utilizados na pesquisa para a coleta de dados, destacamos as Folhas de Pagamento da rede estadual de ensino, que nos permitiram analisar dados de vencimento e remuneração dos professores no estado do Rio Grande do Norte, além do número de professores que atuam em sala de aula e fora dela; os dados educacionais (matrículas, estabelecimentos de ensino e turmas) que apontam a configuração da rede estadual de ensino; e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. Esse levantamento de dados foi realizado de maneira que a sua aquisição nos possibilitou o desvelamento do movimento que vem ocorrendo na rede estadual em relação à carreira e à remuneração dos professores. As diretrizes e orientações metodológicas delineadas no projeto nacional do qual este trabalho faz parte também serviram de referência para nossos caminhos percorridos¹⁹.

Buscamos analisar o objeto de estudo considerando a essência dos acontecimentos advindos da política educacional em nível nacional, no que se refere ao financiamento da educação básica e à valorização docente, e não apenas à sua aparência. Assim, tentamos desvelar as contradições do objeto de estudo, uma vez que ele não está isolado dos aspectos sociais, econômicos e políticos que o compreendem.

Para tanto, reverenciamos o objeto de estudo partindo de uma análise histórica, crítica e dialética que oportunizou considerar a realidade em um contexto social, político e econômico. Logo, preocupamo-nos com o processo da pesquisa em sua totalidade, e não apenas com os resultados ou produtos. Por essa razão, a coleta de dados foi definida de forma

¹⁸ Entre 2011 e 2015 o reajuste do salário mínimo foi regido pela Lei n. 12.382/2011, na qual definiu-se que a cada ano, o aumento do salário mínimo corresponderia à variação do Produto Interno Bruto (PIB) do ano retrasado mais a inflação do ano anterior medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

¹⁹ Conforme orientações da pesquisa desenvolvida em rede, os dados também podem ser constituídos com informações de diferentes órgãos governamentais, entre eles, INEP (microdados do Censo Escolar, do SAEB e da Prova Brasil, em especial, o Questionário do Professor), IBGE (dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD); Ministério de Trabalho e Emprego (MTE); Aportes da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS); Sistemas de ensino: aspectos a serem selecionados dos Planos de Carreira; dados de folhas de pagamento; perfil dos docentes; Sindicatos (informações relativas às mudanças ocorridas na composição da carreira e da remuneração docente e nas condições de trabalho existentes); Professores (informações sobre a remuneração docente).

qualitativa e quantitativa, na medida em que nos detemos no confronto e na análise das informações.

O estudo foi encaminhado mediante exame, consulta e análise de livros, teses e dissertações, periódicos, relatórios, documentos oficiais e legislações, num processo de investigação bibliográfica, contemplando três eixos simultâneos e articulados entre si: a) a análise de fontes a respeito do contexto histórico; b) o conteúdo dos documentos oficiais; e c) as considerações de autores sobre a temática em questão.

As análises sobre a conjuntura política, social e econômica das últimas décadas privilegiaram como aporte teórico-metodológico as concepções de Cabral Neto e Castro (2004) e Oliveira (2003), por serem fundamentais para a compreensão da contextualização histórica do processo de redemocratização do país, tendo como base para a análise acerca do financiamento da educação básica autores como Arelaro (2007), Farenzena (2006), França (2005), Pinto (2007), Rossinholi (2010), entre outros, destacando suas visões contextuais.

Buscamos desenvolver uma discussão pertinente a respeito da política educacional brasileira a partir dos anos de 1990, para o atendimento à valorização do profissional docente, evidenciando a forma como ela mesma foi proposta no âmbito das políticas neoliberais e nas diretrizes dos organismos nacionais e internacionais.

Percorremos o objeto de estudo estabelecendo relações entre o contexto do financiamento da educação básica e a problemática da valorização docente, junto à leitura de documentos nacionais e legislações da década de 1990 e século XXI, bem como ao seu aprofundamento mediante autores no campo do financiamento e da valorização, tais como: Camargo e Jacomini (2011), Davies (2006) e Gatti (2009, 2011).

Ferreira (2010, 2014), Gurgel (2006), Oliveira (2014) e Melo (2016) são autores de trabalhos que destacam aspectos relevantes da valorização docente no estado do Rio Grande do Norte. Para eles, a valorização do magistério continua sendo um desafio para o movimento sindical, principalmente quando evidenciam os avanços e retrocessos que permeiam as políticas encetadas nas diferentes esferas, com repercussões pouco significativas para a valorização do professor potiguar.

No intuito de compreender a política de financiamento da educação e a política de valorização dos professores da educação básica no contexto das políticas educacionais, foi necessário situar o estudo historicamente, destacando os governos recentes que permearam o período analisado e suas concepções. Para tanto, as leituras de teóricos como Anderson (1995), Cabral Neto e Castro (2004), Germano (2011), Oliveira (2015), entre outros autores, foram imprescindíveis e enriquecedoras.

No desenvolvimento do trabalho, fazemos referência aos termos “profissionais da educação”, “professores”, “docentes”, “profissionais docentes” e “profissionais do magistério”. Por “profissionais da educação” e “profissionais do magistério”, entendemos que são todos aqueles profissionais ligados aos serviços da escola ou de secretarias que medeiam o trabalho desenvolvido nas escolas. Os demais termos, “professores”, “docentes” e “profissionais docentes”, são utilizados para fazer referência àqueles que desempenham atividades de ensino.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Para contextualizar a discussão sobre o financiamento da educação básica brasileira, no primeiro capítulo, iniciamos o debate com uma análise sobre a reforma do Estado, bem como sobre suas implicações no financiamento da educação pública brasileira, enfatizando-se: o Fundeb enquanto política de descentralização financeira e valorização docente; o Federalismo Fiscal e sua relação com a política de Fundos, evidenciando o regime de colaboração no financiamento da educação básica no Brasil. O desenvolvimento desse capítulo deu-se a partir da leitura de estudiosos da área como: Anderson (1995), Arelaro (2007), Barroso (2005), Carnoy (1988), França (2005), Pinto (2007), entre outros.

Para desenvolver a discussão sobre valorização docente, no segundo capítulo, apresentamos aspectos teóricos sobre duas dimensões que permeiam essa temática: carreira e remuneração, enquanto diretrizes políticas para a valorização, deixando clara a compreensão de que outras dimensões também fazem parte do processo de valorização dos profissionais da educação, sobre as quais apontamos algumas considerações, a saber: condições de trabalho e formação (inicial e continuada). Para fundamentar nosso estudo teórico a respeito da valorização docente, tomamos como referência autores como Ferreira (2014), Gatti (2009, 2011) e Oliveira (2003).

Ao longo dos anos, a política de valorização dos professores da educação básica vem sendo construída na gestão do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o Fundef, e na gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011), com o Fundef e o Fundeb. A implementação das diretrizes para os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e do Piso Salarial Profissional Nacional também é o elemento fundamental que compreende essa política a partir de 2008 e 2009. Por esse motivo, no segundo capítulo, analisamos a atenção dispensada a essa política nas legislações que a compreendem.

No terceiro capítulo, apresentamos uma caracterização do estado do Rio Grande do Norte, campo empírico onde a pesquisa foi desenvolvida, ressaltando alguns aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Além disso, buscamos enfatizar alguns dados educacionais sobre a rede pública de ensino desse estado, o que nos auxiliou a entender melhor o *locus* da pesquisa. Em seguida, analisamos as diretrizes políticas para a valorização dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, que se materializam na Lei Complementar n. 322/2006, a qual aprova o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. Ainda nesse capítulo, fizemos um levantamento acerca dos vencimentos dos professores da referida rede, esclarecendo a diferença entre vencimento, remuneração e salário, para, em seguida, analisar o crescimento desses vencimentos em relação ao salário-mínimo, considerando os diferentes níveis de formação dos professores (nível médio, graduação, especialista, mestrado e doutorado).

No quarto e último capítulo, continuamos delineando a etapa empírica da investigação, no entanto, passamos a analisar a remuneração dos professores com um maior número de dados, identificados nas folhas de pagamento da rede. Apresentamos o número de professores que constam na folha de pagamento da rede estadual de ensino do RN conforme o local de lotação. Categorizamos esses dados como “unidades escolares” e “não escolares”. As unidades escolares se referem às escolas nas quais os professores estão lotados. As unidades não escolares são espaços diferentes das escolas, que podem ou não fazer parte do contexto educacional. Geralmente, esses espaços não escolares são aqueles em que o professor presta serviço à educação, como, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN)²⁰ e as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs)²¹. Porém, identifica-se que esses espaços também podem não compreender o contexto educacional, como, por exemplo, a assessoria jurídica, a central do cidadão e a Coordenadoria de Criminalista do ITEP, o que se torna um fator preocupante em nossas análises.

As Considerações Finais apresentam uma síntese dos argumentos enfatizados ao longo do trabalho sobre o desafio e a obrigação do Estado de promover uma efetiva valorização a todos os professores, em especial, aos professores da educação básica, tomando

²⁰ A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura é uma organização base da Administração Estadual para planejamento, organização, direção, controle e execução dos programas e projetos destinados à implementação da política governamental nos setores de educação e cultura.

²¹ As DIRECs são Diretorias Regionais de Educação e Cultura. Elas funcionam como uma extensão da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. As diretorias fazem a organização da administração das escolas para planejamento, organização, direção, controle e execução dos programas e projetos destinados à implementação da política governamental nos setores de educação e cultura. Elas são uma ponte para a tramitação dos documentos entre SEEC, DIREC e Escolas. No RN, existem 16 DIRECs distribuídas pelo estado.

como referência a política de Fundos (Fundeb). Além disso, apresentamos os resultados coletados acerca do objeto de estudo.

2 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1990-2014) E O FUNDEB

No cenário mundial, os anos de 1970 e 1980²² foram marcados por uma profunda crise econômica e social. Os adeptos à ideologia neoliberal defendiam que esses problemas se deviam à forte intervenção estatal e à esfera pública, ao mesmo tempo que se acreditava que a livre iniciativa seria uma estratégia capaz de regenerar e recuperar a democracia, a economia e a sociedade. Essa estratégia, na verdade, era uma defesa à expansão do mercado em detrimento da prestação de serviços do Estado à população, ou seja, esperava-se que o Estado fosse mínimo para o social, mas para o capital ele deveria continuar máximo e forte. Em outras palavras, esperava-se um Estado enxuto, porém, forte, conforme Anderson (1995, p. 11):

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos.

No Brasil, esse período (décadas de 1970²³ e 1980) foi marcado pela Ditadura Civil Militar (1964-1985). Segundo Germano (2011), a intervenção militar foi um golpe de caráter elitista que expressou uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, atendendo aos interesses de conglomerados internacionais. Para esse autor, o Estado Militar privilegiou, diretamente, a manutenção da desigualdade e a acumulação do capital, com o discurso de que as ações eram estratégias para acelerar o desenvolvimento do país e torná-lo uma potência

²² Em 1970, o mundo sofria com a crise do petróleo. Segundo Anderson (1995, p. 10), foi o momento em que “todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”. No Brasil, os reflexos dessa crise aceleraram gradualmente o crescimento da inflação, devido aos seguidos aumentos dos preços dos combustíveis no mercado interno. A década de 1980, também chamada de “Década Perdida”, foi marcada por uma forte estagnação econômica, vivida em toda a América Latina. No Brasil, há o aumento da dívida externa e o Neoliberalismo foi assumido como estratégia para reorganização da sua economia, momento que ocorreu paralelamente ao fim da ditadura militar e ao processo de abertura política.

²³ No final da década de 1970, o Brasil viveu a abertura política, processo de liberalização do regime militar que governava o país à época, o qual teve início em 1974 e terminou em 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

econômica mundial. Porém, sabe-se que o período foi, na verdade, uma supressão à democracia brasileira.

Nessa mesma perspectiva, autores como Paulino e Pereira (2009, p. 4) corroboram apontando que:

O Estado Militar foi o responsável por uma grande melhoria dos índices de crescimento econômico do país, no entanto, observou-se uma das maiores taxas de concentração de renda até então existente no Brasil, pois foi um momento em que houve grande acumulação de capital, baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, fato que era assegurado pela violenta repressão política.

Essa forma de organização do Estado, na qual as forças armadas estavam à frente do Aparelho do Estado, influenciou diretamente a agenda da política educacional brasileira da época. Escolas e Universidades tornam-se aparelhos de hegemonia. O Estado Militar produziu um discurso de valorização da educação e transformou a política educacional numa estratégia para obter um consenso entre a sociedade civil e, assim, manter-se no poder. Porém, em contradição a esse discurso, o Estado alocou poucas verbas para a educação pública e empregou a maior parte dos recursos em setores que estavam ligados à acumulação do capital, desvelando sua real prioridade.

Além disso, o Estado brasileiro, quando estava sob controle dos militares, manifestava-se através da repressão aos intelectuais (alunos e professores) que ameaçavam seu projeto de dominação com críticas sociais e políticas. Foi nesse contexto que a Teoria do Capital Humano²⁴ passou a ser tomada como referência na política educacional do regime militar. Dessa forma, o regime militar incentivou a privatização na expansão do sistema educacional superior e desqualificou a escola pública, pois, nesse período, a política educacional foi uma expressão do domínio burguês através da ação militar.

²⁴ Theodore Schultz foi um dos pioneiros a divulgar a Teoria do Capital Humano. Adeptos dessa teoria compreendem que o investimento na educação dos indivíduos é um fator diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico, uma vez que, ao serem capacitados, eles contribuirão com a produtividade do país. Logo, os seres humanos são considerados como capital. Expande-se a ideia de que, ao adquirir capital humano através do aumento do grau de formação, garantir-se-á ascensão em um trabalho qualificado, bem como melhores níveis de renda. Essas ideias motivaram investimentos no ensino técnico e vocacional por instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Por outro lado, muitas críticas foram elaboradas em torno dessa teoria. Estudiosos como Frigotto (2010, p. 51) destacam que o conceito de capital humano é, na verdade, uma tentativa de justificar diferenciais de renda entre os indivíduos. A disseminação dessa teoria tenta velar o fato de que a escola fornece uma força de trabalho disciplinada, a qual possibilita controlar a estabilidade do sistema capitalista.

Diferentemente do período de 1964 a 1974, no qual a sociedade brasileira viveu o apogeu do autoritarismo militar, os anos de 1974 a 1985 foram marcados pela crise da ditadura, a qual estava ameaçada por suas próprias contradições, como, por exemplo, os conflitos entre as diferentes facções militares e o enfraquecimento da aliança entre os militares e a classe burguesa. Nesse momento, a sociedade civil também já estava, em grande medida, adversa ao regime militar, inclusive, no setor educacional. Segundo Germano (2011, p. 216),

no âmbito acadêmico e educacional começa a tomar corpo a oposição ao regime. As reuniões anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a partir de 1974, em Recife, transformam-se em significativo *Forum* oposicionista. Em 1975 realiza-se na Unicamp um importante seminário para discutir o autoritarismo na América Latina. Em 1978 a política educacional do Regime é posta em questão durante o “I Seminário Brasileiro de Educação”, que ocorreu em Campinas-SP. No final dos anos 70, a UNE ressurgiu, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1º e 2º graus mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta eram os baixos salários.

À medida que o Regime Civil Militar perdia espaço, fortaleciam-se as mobilizações contra a ditadura, como, por exemplo, o movimento “Diretas Já”, ocorrido em 1984 e caracterizado pela reivindicação de eleições presidenciais diretas. Em 1985, Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos através de eleições indiretas, colégio eleitoral, período em que se instituiu a Nova República²⁵, modelo de governo predominante até os dias atuais.

O período da Nova República foi o momento em que o Brasil vivenciou um processo de redemocratização do Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que buscava-se elevar a produtividade econômica do país, analisando-se a influência dos organismos multilaterais internacionais nas relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil, priorizando a desregulação financeira. Tratava-se, portanto, da influência de ideias neoliberais nas relações entre educação e produtividade enquanto estratégia para alcançar o avanço político, econômico e social. Com esse propósito, o discurso oficial pautou-se na qualidade do ensino,

²⁵ A Nova República foi o processo de redemocratização instituído no Brasil a partir das eleições ocorridas em 1985, quando o poder militar deixou de dominar o Estado e Tancredo Neves foi eleito Presidente da República. Porém, Tancredo faleceu antes de tomar posse e quem assumiu o cargo foi o vice-presidente, José Sarney. Nesse momento, promulgou-se a Constituição Federal de 1988, a qual preconizava um Estado Democrático de Direito e uma república presidencialista.

medido por indicadores quantitativos, e na descentralização financeira²⁶. Para Barroso (2005, p. 17):

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”.

Os governos que administraram o Brasil, com o fim da Ditadura Civil Militar, após o processo de abertura política, foram os de: José Sarney (1985-1990), Fernando Afonso Collor de Melo (1990-1992), Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

Desses governos, destaca-se o de Fernando Henrique Cardoso (FHC), pois, entre as suas principais ações, promoveu a Reforma do Estado brasileiro, expressa em um Projeto de Reforma Constitucional discutido e aprovado na década de 1990 através da Emenda Constitucional n. 173/1995²⁷. Segundo Silva (2001, p. 5), nessa década,

o Governo identificou quatro grandes problemas que o Estado brasileiro devia enfrentar para cumprir a meta da reconstrução do Estado: o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e da governabilidade. Com o objetivo de sanar estes problemas e de “quebrar com o clientelismo e o burocratismo”, a intervenção do governo nos programas de infraestrutura foram realizados em parceria com a iniciativa privada; os programas sociais foram descentralizados administrativamente para as esferas subnacionais e em

²⁶ A descentralização financeira dos recursos decorre da regulação política do sistema de financiamento da educação básica. A descentralização é uma estratégia que tem como objetivo a obtenção de ganhos de eficácia e eficiência, no sentido de compatibilizar a expansão do atendimento com restrição orçamentária. Na política de financiamento, a autonomia (política) dos sistemas locais de ensino e das unidades escolares encontra-se circunscrita pelas dimensões da criação de Fundos e programas destinados à efetiva organização e ao funcionamento do sistema educacional como um todo.

²⁷ A Emenda Constitucional n. 173, de 1995, de autoria do Poder Executivo, modificava o capítulo da administração pública, acrescentava normas às disposições constitucionais gerais e estabelecia normas de transição. O objetivo dessa Emenda era estabelecer a reforma administrativa, dispor sobre a fixação dos tetos de remuneração dos servidores públicos e modificar os critérios de estabilidade, possibilitando uma flexibilização. Ela se dividia em dois níveis: de forma rígida, para as categorias que desenvolvem funções exclusivas de estado, e de forma flexível, para os demais funcionários, alterando a Constituição Federal de 1988. A referida Emenda dispõe sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

parceria com o terceiro setor; e o controle das políticas sociais tem ocorrido através das agências reguladoras.

Essas iniciativas davam espaço à Reforma do Estado brasileiro e seguiam as correntes Neoliberais, as quais priorizavam a existência de um mercado livre, ausente da regulação do Estado e autossuficiente. Somente assim os objetivos de alcançar a estabilidade econômica e a liberdade individual, para desenvolver o Estado, seriam atingidos.

A Reforma do Estado²⁸ brasileiro esteve baseada em três eixos básicos, os quais delimitam as funções do Estado e, por isso, são fundamentais à nossa compreensão, quais sejam: a Privatização, a Publicização e a Terceirização.

Segundo Bresser-Pereira (1997, p. 19), a Privatização²⁹ engloba o processo de transformar uma empresa estatal em privada e foi uma das estratégias utilizadas para o governo arrecadar recursos na década de 1990, na perspectiva de equilibrar a economia. A Publicização³⁰ é um processo que consiste na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos prestados pelo Estado, ou seja, é a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública, não estatal. Por fim, a Terceirização³¹ é definida como o processo de transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio, ou seja, são submetidos à licitação pública e contratados através de terceiros, os quais passam a ser realizados competitivamente e geram uma considerável economia para o Tesouro.

Acerca da privatização, Silva (2001) destaca:

²⁸ A reforma ocorreu a partir de um projeto neoliberal de mundo, pautado em ideias mercadológicas que tornaram visível a importância do individual em detrimento do coletivo e estimularam a necessidade de limitação nas intervenções do Estado em políticas públicas educacionais. Nessa reestruturação, o Estado passou a exercer o papel apenas de gerenciador das políticas sociais, afastando-se de suas responsabilidades nesse setor (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

²⁹ No Brasil, durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso, algumas empresas estatais foram privatizadas. A título de exemplo, podemos citar: Telesp (empresa de telecomunicações de São Paulo), Companhia Vale do Rio Doce (mineradora multinacional) e Banco Banespa.

³⁰ Na Publicização, as organizações de direito privado possuem a função de gerenciar e de executar serviços, como a administração de hospitais, universidades, museus, creches e ambulatórios. São organizações sociais financiadas pelo Estado, mas administradas por grupos privados sem fins lucrativos (SILVA, 2001).

³¹ Na Terceirização, há a transferência de atividades auxiliares ou de apoio (limpeza, vigilância, transporte, cooperarem, serviços técnicos de informática e processamento de dados, entre outros) para fornecedores especializados. Ocorre quando os problemas sociais são administrados por um conjunto de instituições junto com o setor privado e não mais pelo Estado (BRESSER-PEREIRA, 1997).

A privatização foi apresentada como uma grande oportunidade do Governo para promover a arrecadação de recursos a fim de equilibrar a economia; no entanto, tem-se mostrado muito eficiente para formar novos monopólios privados, principalmente nos setores de água, de saneamento, de energia elétrica e de telecomunicações. Infelizmente, os dados divulgados pela imprensa, ou alguns outros estudos, não indicam que a defesa do patrimônio público ou da economia nacional tenham estado na agenda do amplo projeto de privatização. No projeto não constavam medidas que exigissem alguns compromissos por parte dos compradores, como investimentos que dinamizassem a economia nacional ou limites à importação e remessas dos lucros para o exterior (SILVA, 2001, p. 5).

Assim como a privatização, todos os eixos que subsidiaram a Reforma estavam em conformidade com o projeto Neoliberal³², em evidência desde a década de 1970. Esses eixos, além de tornaram-se elementos básicos da Reforma do Estado, contribuíram com a lógica do processo de redução do tamanho do Estado, na perspectiva de redefinir seu papel frente ao crescimento excessivo dos últimos anos, conforme advogam os economistas neoliberais.

Por outro lado, estudiosos como Antunes (2011) destacam que esses eixos, como, por exemplo, as políticas de privatização do Estado, ao contrário do que pregam os neoliberais, são, na verdade, destrutivos e eliminam os direitos sociais do trabalhador, causando desemprego e precarização do trabalho. No entendimento de Antunes (2011, p. 38. Grifo do autor),

é preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se espalha pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminá-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

Dito de outra forma, no contexto da Reforma do Estado brasileiro, sob influência das ideias neoliberais, o que se priorizava era a manutenção do capital, mesmo que isso resultasse na precarização da força de trabalho humana. As ações desenvolvidas pelo governo tornam-

³² O projeto Neoliberal pode ser definido como um conjunto de ideias políticas e econômicas criadas, estrategicamente, para manter o sistema capitalista através da não participação do Estado na economia. Essa doutrina defende o princípio da liberdade de comércio enquanto meio para se alcançar o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Suas origens são reflexos da crise de 1973, a qual atingiu a economia mundial devido ao aumento excessivo no preço do petróleo. Seu precursor é o economista Milton Friedman.

se, na verdade, estratégias para viabilizar a manutenção do sistema capitalista, o qual estava em crise desde meados da década de 1970³³.

Nesse contexto, Antunes (2011, p. 38) também ressalta que a doutrina neoliberal era a que mantinha o controle da situação político-econômica em nível mundial, afirmando:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional.

Logo, em 1990, diante da crise política, econômica e social que se instaurava no Brasil, o neoliberalismo encontrou espaço para se expandir no país. Porém, as iniciativas neoliberais geraram profundas mudanças na sociedade, caracterizadas pela exclusão social, pobreza, violência e alto índice de desemprego estrutural, levando à fragmentação e à precarização do trabalho, processo destrutivo no qual o propósito principal é a recuperação do capital (ANTUNES, 2011).

No Brasil, a Reforma do Estado foi concretizada através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), gerido por Luiz Carlos Bresser Pereira. Esse Plano define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. No documento, definiu-se que a reforma deveria ser organizada em consonância com a redefinição do papel do Estado, de maneira que este deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se como regulador e promotor dos bens e serviços. Em outras palavras, ele seria reduzido em sua base social, mas eficaz para servir ao capital. Conforme Farias e Nascimento (2012):

³³ No contexto das ideias neoliberais, a educação assume o grande desafio de superar os princípios do mercado e do capital em favor dos princípios sociais, pois as políticas educacionais, na perspectiva neoliberal, ao contrário do que se propõem, aprofundam as desigualdades no sistema educacional, na medida em que priorizam indicadores quantitativos e princípios financeiros (capital) em detrimento dos indicadores qualitativos e princípios sociais, a fim de atender a reestruturação do Estado, a qual ocorreu num intenso movimento de reforma do aparelho estatal, para que ele viesse a se ajustar ao ideário neoliberal contido em documentos de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Assim, a doutrina neoliberal fazia um diagnóstico de uma grave doença e depois trazia o que era considerado por eles como o remédio para a cura dessa enfermidade, prescrevendo um Estado forte em sua capacidade de romper com os sindicatos, mas fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (FARIAS; NASCIMENTO, 2012, p. 228).

Evidenciava-se, portanto, que o Estado passava a reduzir, em grande medida, seu papel de prestador direto de serviços e, por outro lado, mantinha-se na função de regulador e provedor destes. De acordo com Costa (2008), os pilares da reforma do Estado³⁴, definidos no PDRAE, denotam que esse documento propunha a transição de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial que se caracterizasse pela flexibilidade e eficiência³⁵ na prestação de serviços à população.

Nos discursos oficiais, o principal propósito da reforma era superar a crise do capital e garantir o desenvolvimento econômico, uma vez que se atribuíram ao tamanho do Estado e à sua organização os motivos da crise nas décadas anteriores a 1990. Porém, as estratégias para a regulação do Estado pautavam-se na redução de gastos sociais e no controle do dinheiro, ou seja, na estabilidade monetária, a qual proporcionaria a retomada do crescimento econômico do país.

³⁴ Os pilares da reforma do Estado, definidos no PDRAE, tinham objetivos que envolviam aspectos políticos, econômicos e administrativos. Destacam-se entre esses pilares: a) o ajustamento fiscal duradouro; b) as reformas econômicas orientadas para o mercado, que garantissem a concorrência interna e condições para o enfrentamento da competição internacional; c) a reforma da previdência social; d) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e) a reforma do Aparelho do Estado, com vistas a aumentar a “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas (COSTA, 2008, p. 863).

³⁵ Um dos pilares do projeto de reforma do Estado apontados pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado era a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais (COSTA, 2008). Em outras palavras, elevar a qualidade na prestação de serviços à população era um dos principais objetivos da reforma. Para tanto, tornava-se fundamental que o Estado desenvolvesse ações capazes de aumentar a eficácia e a eficiência dos serviços que ofereciam à população. Nesse contexto, os conceitos de eficácia e eficiência passaram a circunscrever o cenário das políticas públicas brasileiras. Entretanto, é necessário compreender algumas diferenciações de sentido que permeiam esses conceitos. Eficácia refere-se ao desempenho positivo de determinados objetivos ou atividades. Eficiência vai além da eficácia, dizendo respeito ao modo como tal objetivo ou atividade foi desenvolvido. Logo, uma atividade pode ser eficaz, mas não eficiente e, ainda, pode ser eficaz e eficiente ao mesmo tempo. Davok (2007) define esses conceitos relacionando-os ao conceito de qualidade na gestão da educação. Segundo a autora, eles se complementam e são critérios associados à qualidade da educação, assim como os conceitos de efetividade e relevância. Assim, para definir a qualidade educacional, é preciso tomar como referência a eficiência e a eficácia dos sistemas educacionais. Portanto, no contexto de redução da intervenção do Estado nas políticas sociais, para garantir eficácia, faz-se necessário que haja a capacidade administrativa para se alcançarem metas e resultados definidos previamente e para assegurar eficiência é preciso garantir a capacidade de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo.

Diante desse contexto, a política educacional passou por um conjunto de mudanças, visto que a educação, à medida que assumia o papel de aparelho ideológico e refletia os interesses predominantes da sociedade, estava diretamente relacionada com a disseminação dos interesses do Estado. Logo, as políticas educacionais também passaram a vigorar na perspectiva do modelo neoliberal e uma Reforma Educacional foi estabelecida no Brasil.

A educação, como parte integrante dessas políticas, passou por um processo de introdução de novos valores, os quais consistiam na lógica das relações de mercado e na busca por qualidade, baseadas na individualidade, competitividade e descentralização, passando a responsabilidade financeira de sua execução e oferta para o setor privado e para a sociedade civil (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

O reflexo desse novo contexto dar-se-á a partir de algumas medidas, tais como: transferência de responsabilidades, focalização de programas e eficiência e eficácia da gestão da escola, as quais passam a ser priorizadas na política educacional.

A transferência de responsabilidades, também definida como descentralização, é uma das estratégias aplicadas e torna-se o principal modelo da gestão educacional, previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Defendia-se que o serviço público teria mais qualidade ao tornar a administração pública mais flexível e eficiente, reduzindo o seu custo.

De acordo com Azevedo (2002, p. 54), a descentralização, nesse contexto, é considerada como “um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes”. Sobre o mecanismo da descentralização, a autora destaca ainda que

é difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. Apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas (AZEVEDO, 2002, p. 54).

Em outra perspectiva, Oliveira (2014), ao discutir sobre a descentralização e as competências compartilhadas entre as esferas subnacionais de governo, afirma:

No que tange à descentralização, a opção constitucional pode ser entendida como uma reação ao contexto político anterior a 1988, quando o Brasil viveu um regime antidemocrático, sem eleições para os cargos majoritários do executivo e comandado pelos militares que centralizavam as decisões no governo federal (OLIVEIRA, 2014, p. 68).

Almejava-se, com o eixo da descentralização, que a sociedade civil estivesse mais próxima das decisões políticas para que, assim, a democracia fosse alcançada, uma vez que a sociedade estava marcada pelo autoritarismo do período recente, no qual o poder estava centrado na União. Porém, os resultados das iniciativas neoliberais não garantiam a democratização, pois a flexibilização e a desregulamentação da gestão pública (eixos priorizados no PDRAE) influenciavam as políticas de gestão educacional no Brasil dos anos de 1990 através de uma redução de gastos que garantisse a acumulação do capital. Nas palavras de Azevedo (2002, p. 55):

Os processos baseados nesta lógica se caracterizam muito mais como práticas desconcentradoras, em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central. Difere, pois, da perspectiva democrático-participativa que a toma como um dos meios de alargamento do espaço público, quando se busca o estabelecimento de relações sociais substantivamente democráticas. Nesse caso, os escalões locais participam da concepção das políticas, não se restringindo apenas a colocar em ação as decisões tomadas pelo poder central.

Esse modelo de descentralização adotado na educação brasileira desencadeia as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI)³⁶ de diminuição dos gastos públicos, fazendo com que as políticas educacionais se situem na redefinição do papel do Estado, enfatizando a descentralização com qualidade, a participação e a parceria. No entendimento de França (2005, p. 22):

A política de descentralização, adotada nessa conjuntura sob a influência das estratégias neoliberais e dos organismos internacionais, imprime um reordenamento das relações entre a sociedade e o Estado, relacionado com a redução dos gastos públicos, por conta da crise fiscal do Estado.

³⁶ O Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional que possui o objetivo de regular e atuar no funcionamento do sistema monetário mundial. Sua principal função é zelar pela estabilidade monetária de cada país associado, evitando desequilíbrios no setor financeiro e garantindo a expansão do comércio e das transações comerciais entre os outros países do mundo. Uma vez que ele regula e financia os países associados, as políticas educacionais desses países reproduzem seus interesses. Essa organização exerce maior influência nos países mais pobres.

A autora nos permite compreender que a diretriz básica da descentralização é a desburocratização, tendo em vista que, na década de 1990, a transferência de serviços pelos governos federal e estadual aos Municípios e/ou escolas tornou-se a estratégia mais convincente para se conquistar melhor qualidade na prestação de serviços à sociedade. Por outro lado, é relevante destacar que, a depender da maneira como a descentralização seja efetivada, ela pode causar efeitos contrários à sua proposta de qualidade na prestação de serviços à sociedade e fragmentá-los.

2.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO – CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E LDB N. 9.394/1996

Descentralizar os recursos que financiam a educação também passa a ser a estratégia utilizada a partir dos anos de 1990, corroborando a nova lógica introduzida com as políticas neoliberais e a Reforma do Estado e da Educação. Desde então, diversas são as legislações que normatizam e regulam o financiamento educacional brasileiro³⁷, uma vez que ele torna-se elemento central na agenda da política educacional nesse contexto³⁸. Entre essas legislações, destacam-se, a princípio, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96.

De acordo com o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida como a receita proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE)³⁹.

³⁷ O financiamento da educação é um dos temas centrais da política educacional brasileira na atualidade, uma vez que o financiamento da educação básica, no Brasil, circunscreve um cenário político e social do qual a sociedade precisa tomar conhecimento para que possa participar de maneira efetivamente democrática na busca por uma educação de qualidade, de modo que a aplicação dos recursos seja eficaz e transparente.

³⁸ Historicamente, as constituições brasileiras expressam momentos de continuidade, rupturas e tendências sobre a concepção do papel do Estado no que se refere à educação. Assim tem ocorrido no Brasil desde a Constituição Federal de 1934. A concepção do papel do Estado sobre a educação pode ser evidenciada com a vinculação ou desvinculação dos recursos a serem gastos em educação, uma vez que os gastos públicos são decorrência das prioridades governamentais (ROSSINHOLI, 2010). Os períodos ditatoriais são marcados pela desvinculação dos recursos e nos períodos democráticos a vinculação é reincorporada (EDNIR; BASSI, 2009, p. 47).

³⁹ Parte dos impostos arrecadados pela União é transferida aos Estados, DF e Municípios e parte dos impostos arrecadados nos Estados, aos Municípios. Logo, dos 18% aplicados pela União, descontam-

A LDB, no artigo 69, reforça essa mesma orientação em relação ao percentual mínimo a ser aplicado pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), contudo, prevê, ainda, a possibilidade de ampliação desses percentuais por meio das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas municipais, uma vez que os valores não podem ser menores do que os definidos nessas duas legislações nacionais.

Além dos recursos provenientes de impostos e transferências constitucionais, a Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional n. 53/2006, estabelece uma fonte adicional de recursos a serem aplicados na educação básica. Trata-se de uma contribuição social denominada “salário-educação”, a qual está prevista no §5 do artigo 212⁴⁰.

Porém, a aprovação das legislações não garante sua implementação, pois outros mecanismos podem ser usados, estrategicamente, para limitar ou até mesmo impedir o seu funcionamento. Esses mecanismos podem manifestar-se por meio de Emendas Constitucionais. É o caso da Desvinculação de Receitas da União (DRU), um dispositivo de política fiscal, instituído através de várias emendas, que desvinculava, legalmente, 20% das receitas tributárias arrecadadas pela União, desobrigando-a da aplicação desses recursos na educação, ou seja, havendo uma redução da vinculação definida na Constituição Federal de, pelo menos, 18%. Nesse caso, ao governo federal era permitido usar livremente esses 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a Fundos ou despesas. Esse mecanismo foi utilizado pelo governo federal desde 1994 com argumentos oficiais, porém antes era nomeado de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). Segundo Ednir e Bassi (2009, p. 48. Grifo do autor),

o argumento legal utilizado é de que é preciso “sanear as finanças da Fazenda Pública federal” (leia-se reduzir a dívida externa e interna do Brasil) e “estabilizar a economia” (leia-se controlar a inflação). Também há a desculpa de que os recursos que acabam sendo subtraídos à melhoria das escolas pela DRU são aplicados no custeio de várias ações sociais e programas compensatórios da União, até mesmo no próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

se, ainda, as transferências efetivadas aos Estados, DF e Municípios. Enquanto, aos 25% dos Estados, adicionam-se os recursos transferidos pela União e descontam-se as transferências realizadas aos Estados e Municípios. Já os Municípios aplicam 25% dos impostos arrecadados em educação, somados aos repasses da União e dos Estados (AMARAL, 2012).

⁴⁰ A Lei n. 9.424/96 prevê, no artigo 15, que o Salário-educação corresponde a 2,5% do total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados.

Por outro lado, compreende-se que essa ação se configura em uma recentralização dos recursos e distancia-se da perspectiva de aumento da receita para a educação, corroborando os princípios neoliberais de subordinação da política educacional à economia.

Em novembro de 2009, por meio da EC n. 59, essa desvinculação, em relação à educação, foi gradativamente extinta até 2011. A definição dessa emenda era reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União, incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, de que trata o artigo 212 da Constituição Federal. De acordo com o texto da Emenda Constitucional n. 59/2009, o percentual de desvinculação seria reduzido para 12,5% no exercício de 2009, 5% no exercício de 2010, e ficaria nulo no exercício de 2011.

Essa ação expressa, de maneira positiva, uma reivindicação histórica daqueles que lutam em prol da educação brasileira. Porém, conforme Araújo (2009), há dúvidas sobre se ela representará, pelo menos de imediato, mais recursos para o Ministério da Educação (MEC), pois a quantidade de recursos ordinários não vinculados que é repassada é maior do que o valor a ser devolvido no momento de aprovação da emenda. Isso acontece porque as obrigações fixas do MEC cresceram no último período, principalmente a folha de pessoal das universidades e institutos federais, e também devido à elevação da complementação da União ao Fundeb⁴¹.

Outro ponto importante nas discussões acerca do financiamento da educação, diz respeito à definição de um Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), uma vez que o valor mínimo por aluno adotado pelo governo federal tem como referência apenas a receita disponível, o que limita o investimento na educação. Para estudiosos como Pinto (2007, p. 894), o parâmetro definido para calcular o valor aluno/ano é um equívoco, na medida em que é inexistente “um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais”. Portanto, a solução para esse problema seria o CAQi, já que este tem como base não apenas os recursos disponíveis, mas também aqueles necessários à garantia da efetivação da qualidade.

O CAQi é um dos elementos centrais na pauta de reivindicações da sociedade brasileira, defendido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O CAQi é um valor mínimo calculado para cada aluno da educação básica, de maneira que esse é o custo que

⁴¹ Apesar da extinção da DRU na educação, esse mecanismo permanece desvinculando recursos de outros setores sociais. Prorrogada diversas vezes, a DRU esteve em vigor até 31 de dezembro de 2015. Após isso, o governo federal enviou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 87/2015, estendendo novamente o instrumento até 2023 e aumentando o percentual de desvinculação.

garante a qualidade mínima desejada à educação do país. Tal valor é definido para cada aluno conforme as etapas e modalidades da educação básica⁴².

Na perspectiva de Ednir e Bassi (2009, p. 74-75), padrões mínimos de qualidade de ensino para todos e todas que frequentam a escola pública brasileira foram estipulados por representantes da sociedade civil brasileira, reunidos na Campanha Nacional pelo Direito à Educação:

Por meio de estudos comparativos, análises, cruzamentos estatísticos, eles e elas conseguiram construir uma unidade de medida que permite dizer quanto o governo brasileiro precisaria gastar para que um de seus milhões de alunos tenham uma educação de qualidade. Com isso dá para justificar de forma objetiva, por exemplo, a necessidade de aumentar a porcentagem do PIB destinada à educação.

Os valores encontrados nesses estudos superam, em grande medida, os investimentos em cada aluno pelo governo federal. Logo, percebe-se que há a necessidade de ampliar os recursos vinculados constitucionalmente à educação, tendo em vista que o custo para garantir qualidade nesse setor social é alto, conforme expõem Ednir e Bassi (2009, p. 84):

[...] um estudo do INEP/MEC apontou a necessidade de aumentar a porcentagem para 8% do PIB, até 2011, para cumprir as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse é o referencial de investimento necessário para colocar o PNE em prática, implicando triplicar, em uma década, o volume de gastos em educação (de 50 bilhões em 2003 para 150 bilhões em 2011).

Esses elementos ligados ao financiamento da educação básica nos auxiliam a compreender que ele sempre esteve permeado por avanços e recuos que dependem do contexto político, econômico e social vigente. Essa dependência limita o modelo de financiamento que rege a educação do Brasil, pois ele se torna insuficiente para contribuir com a superação dos problemas educacionais. Porém, essa realidade faz parte dos princípios neoliberais implementados pelo governo federal, o qual prioriza o corte de gastos no setor

⁴² O CAQi é uma medida paliativa, ele é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Já o CAQ, em discussão pela rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, representará o esforço do Brasil em se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos educacionais, ou seja, ele avança em relação ao padrão mínimo, uma vez que considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como 6ª economia do mundo. (Fonte: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>).

social em detrimento do aumento de verbas necessárias para garantir melhorias na educação pública.

2.2 A POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF E FUNDEB): AVANÇOS E RECUOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A partir das reformas educacionais da década de 1990, outras legislações se destacaram entre aquelas que normatizam e regulam o financiamento da educação, quais sejam: a Emenda Constitucional (EC) n. 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, e, mais recentemente, a EC n. 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Essa última modificação compõe a política atual de financiamento da educação no Brasil.

A política de Fundos tornou-se, então, o principal instrumento de financiamento do ensino fundamental e, em seguida, da educação básica, a partir da reforma do Estado, pois foram estratégias pensadas para garantir o princípio da racionalidade financeira defendida nesse contexto. Essa política visava a transparência da aplicação dos recursos destinados ao setor educacional, a valorização do magistério e a eficiência nos gastos públicos, bem como a melhoria na qualidade do ensino⁴³.

O Fundef foi uma das expressões das reformas educacionais que materializaram a política de descentralização financeira, reorganizando o financiamento da educação entre 1996 e 2006. Esse Fundo foi criado como uma política focalizadora e de redistribuição dos recursos, que, segundo seus idealizadores, corrigiria a má distribuição dos recursos entre as diversas regiões do país e dentro de cada Estado, na tentativa de minimizar as desigualdades presentes na rede pública de ensino. No entanto, esses objetivos não foram alcançados pois, efetivamente, não houve aplicação de recursos novos à educação, além daqueles que já eram definidos constitucionalmente, logo, ao contrário do que se propunha, essa política ficou

⁴³ As origens da política de Fundos remontam a alguns dos estudos desenvolvidos por Anísio Teixeira em 1962 e 1968, os quais apresentam um modelo de financiamento para o ensino primário vigente à época. Esse modelo de financiamento defendido por Anísio Teixeira apresenta uma metodologia semelhante àquela que é usada no Fundef e no Fundeb, pois se baseava nos percentuais mínimos, definidos pela Constituição Federal de 1946, a serem aplicados em educação e em quotas-artes municipais e estaduais que, quando não fossem suficientes para completar o custo por aluno, seriam complementadas pela União através de uma quota-parte federal (AMARAL, 2012).

conhecida, entre alguns estudiosos do financiamento da educação (DAVIES, 1999), como mecanismo de “redistribuição da miséria existente”.

Outro problema desencadeado com o Fundef foi a indução que ele provocou ao processo de municipalização, pois, a partir dele, o país vivenciou uma disputa entre governos estaduais e municipais por alunos do ensino fundamental, uma vez que cada aluno representava maior número de recursos.

Além disso, o Fundef subvinculou recursos para o ensino fundamental e definiu uma aplicação mínima de 60% destes para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício, apontando para uma perspectiva de valorização docente. Os demais 40% dos recursos do Fundef deveriam ser aplicados na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)⁴⁴.

O Fundo específico para o ensino fundamental era composto por recursos oriundos de transferências da União para Estados e Municípios e dos Estados para os Municípios, sendo constituído de 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE); 15% do Fundo de Participação dos Municípios (FPM); 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações; 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), proporcional às exportações; e 15% do ressarcimento pela desoneração de exportações, conforme a Lei Complementar n. 87/1996 (Lei Kandir)⁴⁵. Além disso, havia a previsão de uma complementação do governo federal, que

⁴⁴ De acordo com o artigo 70 da LDB – Lei n. 9.394/96 –, considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. Já no artigo 71, da mesma lei, não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino ou quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares, sejam civis, inclusive diplomáticos; IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica e outras formas de assistência social; V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2001a).

⁴⁵ A Lei Kandir recebeu esse nome em virtude do seu autor, que foi o ex-deputado federal Antônio Kandir. Em conformidade com essa lei, isentavam-se do pagamento do ICMS os produtos e serviços

asseguraria aos governos estaduais e municipais uma parcela de recurso federal, quando o valor mínimo por aluno/ano fosse inferior ao valor definido nacionalmente, no entanto, essa complementação não foi efetivada.

De acordo com alguns estudiosos, como, por exemplo, Davies (2001), as propostas de desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, apresentadas no Fundef, são equivocadas, uma vez que esse Fundo teve início com previsão para acabar em 2006 e a valorização do magistério precisa de uma política permanente. A proposta de focalização no ensino fundamental também é um erro, pois poderia enfraquecer outros níveis e modalidades do ensino, já que desconsiderava as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos para a distribuição dos seus recursos. Outro problema destacado pelo autor é o fato de a política de Fundos não vincular recursos novos à educação, apenas redistribuir os recursos já existentes definidos na Constituição Federal⁴⁶.

Os Conselhos de Fiscalização do Fundef, por sua vez, foram outro problema na implementação dessa legislação, já que sua eficácia era muito limitada, por serem mais estatais do que sociais, ou seja, eles possuíam mais representantes do Estado do que da sociedade. O fato de o valor aluno/ano ter sido fixado abaixo do que estava previsto, considerando-se o recurso disponível e não os custos para se ter um ensino de qualidade (como prevê o CAQi), e de a União não ter repassado a complementação conforme o previsto na lei de regulamentação do Fundo também são críticas centrais em relação a esse Fundo. Sobre o cálculo do valor por aluno, utilizado de maneira equivocada durante o Fundef, Amaral (2012, p. 133) evidencia:

Monlevade e Ferreira (1997) detalham uma análise para o ano de 1998, quando afirmam que o Ministério da Fazenda projetava uma arrecadação global do fundo de R\$ 13.312.110.000,00 e estimava o número de estudantes em 31.464.215, o que resultaria um valor mínimo de R\$ 423,07 e, entretanto, o governo federal divulgou esse mínimo no valor de R\$ 315,00, deixando, portanto, de cumprir o estabelecido na legislação.

Percebe-se com essa atitude que há uma ausência de interesse, por parte do governo federal, em utilizar a legislação a favor de melhorias para a educação. Nessa mesma

destinados à exportação e, por isso, a União ficou responsável por efetivar o ressarcimento aos Estados e ao DF do valor que seria arrecadado com esses produtos e serviços (AMARAL, 2012).

⁴⁶ A definição da Emenda Constitucional n. 14/1996 era de que Estados, Municípios e DF deveriam aplicar, pelo menos, 60% do percentual constitucional mínimo de 25%, ou seja, 15% dos impostos destinados à educação nacional seriam específicos para o ensino fundamental.

perspectiva, Davies (2001, p. 15) ressalta a seguinte crítica sobre a forma de organização da política de Fundos, especialmente, o Fundef:

Tal priorização legislativa (muito mais do que real) do ensino fundamental deve ser compreendida no contexto das políticas educacionais inspiradas em orientações de organismos representativos do capital internacional hegemônico, em particular o Banco Mundial, que, a partir do diagnóstico de uma crise fiscal (receita menor do que despesa) do Estado e preocupado em garantir o pagamento da dívida pública e seus juros, vem propondo um conjunto de medidas que combinam redução de gastos públicos no setor social e/ou redirecionamento de tais gastos para setores supostamente de maior prioridade social.

Analisando de forma crítica, Carvalho (2010) compreende a política de Fundos como mais uma estratégia pensada a partir do princípio da racionalidade financeira defendido na Reforma do Estado de 1990. Essa forma de organização do financiamento da educação demonstra, na verdade, o desinteresse da classe dominante em garantir uma educação pública de qualidade para todos, pois não há uma política de financiamento que garanta a ampliação dos gastos públicos, mas, sim, uma limitação dos recursos financeiros para manter o *status quo*.

Tendo em vista as lacunas evidenciadas com o Fundef, especialmente o fato de o repasse de recursos ter sido definido com base apenas nas matrículas do ensino fundamental, em 2006, com o prazo de duração expirado, ocorreu a sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴⁷, expandindo o atendimento a toda a educação básica. A discussão da valorização do profissional do magistério continua central e com maior ênfase⁴⁸.

⁴⁷ A passagem do Fundef para o Fundeb não ocorreu de maneira tranquila. A tramitação do projeto de Lei que criou o Fundeb foi permeada por divergências, como, por exemplo, o fato de a primeira proposta governamental ter excluído a creche do financiamento previsto pelo Fundeb. Essa atitude gerou muita resistência por parte dos movimentos organizados em prol da educação infantil.

⁴⁸ Na legislação do Fundeb, são considerados profissionais do magistério da educação aqueles que atuam como docentes ou profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. Em 2009, a Lei n. 12.014/09 alterou o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e definiu as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Essa legislação ampliou de duas para três as categorias dos profissionais da educação: docentes, especialistas da educação e funcionários de escola. Para o exercício profissional, foram exigidos pré-requisitos mínimos quanto à formação pedagógica. A referida Lei contempla uma longa jornada na luta pelo reconhecimento dos trabalhadores não docentes da educação pública básica, para que sejam valorizados e reconhecidos como importantes atores no processo pedagógico dos alunos e na sua formação como cidadãos.

O Fundeb⁴⁹ é um Fundo de natureza contábil composto por 20% do Fundo de Participação dos Estados (FPE); 20% do Fundo de Participação dos Municípios (FPM); 20% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); 20% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); 20% do Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); 20% do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); e 20% do Imposto Territorial Rural (ITR). Além destes, o governo federal fará o aporte, quando necessário, de recursos adicionais, sendo esses valores limitados a R\$ 2 bilhões, em 2007, R\$ 3 bilhões, em 2008, R\$ 5 bilhões, em 2009, e, de 2010 a 2020 (ano previsto para o fim do Fundeb), um total de, no mínimo, 10% do total de recursos colocados no Fundo pelos Estados e Municípios (AMARAL, 2012).

Vale salientar que a implementação do Fundeb ocorreu gradualmente, alcançando a sua plenitude em 2009, quando o Fundo começou a funcionar com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem passaram a alcançar o patamar de 20% de contribuição.

A redistribuição dos recursos foi realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do Censo Escolar referente ao ano anterior, ou seja, manteve-se o critério de distribuição dos recursos do Fundo anterior, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme o artigo 211 da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, os Municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio, compreendendo todas as etapas e modalidades da educação básica.

Para cada aluno é definido um valor anual. De acordo com a Lei n. 11.494/2007, o valor anual por aluno do Fundeb, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, é obtido através da razão entre o total de recursos de cada Fundo e o número de matrículas presenciais efetivas nos âmbitos de atuação prioritária (§§ 2º e 3º do artigo 211 da Constituição Federal), multiplicada pelos fatores de ponderações aplicáveis (BRASIL, 2007a).

⁴⁹ A substituição do Fundef pelo Fundeb nos permite uma reflexão acerca da mudança da política de focalização (fortemente instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso) para uma política de universalização gradativa (destacada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva), a qual estava atrelada ao cumprimento de metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010). A queda na oferta das matrículas da educação infantil, que gerou questionamentos sobre o Fundef, também nos possibilita refletir sobre essa substituição de Fundos. Entretanto, o Fundeb não representou uma ruptura com a política descentralizadora do governo de FHC, pois manteve o critério de distribuição dos recursos definidos no Fundef, apesar de trazer à tona uma expectativa de reformulação no modelo de financiamento da área.

A legislação do Fundeb determina, ainda, que seus recursos se destinem à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública (máximo de 40%) e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração (mínimo de 60%). Por essa razão, a política de Fundos, especialmente o Fundeb, torna-se prerrogativa do desenvolvimento do processo de valorização do magistério no Estado brasileiro sob o modelo da descentralização, ao mesmo tempo que a qualidade do ensino se torna prioridade nos planos, programas e projetos elaborados à época.

Logo, percebe-se que a política de Fundos está permeada por avanços e recuos. Consideramos avanço quando ela garantiu uma definição de recursos mínimos a serem investidos na educação básica, possibilitando, assim, uma melhor distribuição dos recursos a serem investidos na educação de cada Estado e Município. Por outro lado, as contradições que permeiam sua implementação configuram-se recuos, pois limitam o rompimento da educação com a lógica neoliberal de racionalização dos recursos e distanciam-se da conquista de uma política de financiamento capaz de resolver os graves problemas desse setor social.

Segundo Ball (2011, p. 37), as contradições podem fazer parte das políticas públicas, pois é possível que haja um “conjunto de políticas não coordenadas e contraditórias em ação”. O mesmo autor argumenta: “As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2011, p. 45-46).

Compreendemos, portanto, a política de Fundos como uma das dimensões das políticas públicas educacionais, percebendo o quanto a própria construção da política é organizada de maneira a fazer com que diversas interpretações possibilitem práticas diferentes. Logo, a formulação e a aprovação de uma política nem sempre são garantia de conquistas, já que o seu processo de implementação depende ainda de uma diversidade de fatores, dentre os quais o interesse do governo em efetivar tais ações.

2.3 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS GOVERNOS DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) E DILMA VANA ROUSSEFF (2011-2014) À LUZ DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS

Ao se analisar a política de financiamento e de valorização dos professores da educação básica no contexto brasileiro do período de 2006 a 2015, torna-se relevante conhecer a influência que as diretrizes internacionais exercem nas políticas locais,

considerando, inclusive, as propostas de governo dos representantes do país no período em que tais políticas são implementadas.

Nesse período, governaram o Brasil os presidentes da república Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016⁵⁰), ambos integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT).

Ao destacar características desses governos, é importante relembrar que a intensa política de privatização do setor produtivo estatal, priorizada no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, alterou consideravelmente a economia brasileira, pois, desde meados de 1950 até o período pós-golpe de 1964, o capitalismo brasileiro sustentava-se num padrão de acumulação que dependia fortemente dos capitais externos e baseava-se na baixa remuneração salarial. Com o fim do Regime Militar, iniciava-se, então, um processo de reestruturação produtiva, o qual introduzia novas formas de organização do trabalho, especialmente no decorrer dos anos de 1990, quando esse processo intensificou-se no Brasil sob forte influência do Projeto Neoliberal. Acerca desse contexto, Antunes (2004, p. 133) argumenta:

O Brasil integrava-se à chamada fase de mundialização ou globalização, ampliando enormemente sua dívida externa. Adaptava-se *externamente* ao mundo globalizado e desintegrava-se internamente, aumentando significativamente o grau de dependência aos capitais forâneos. Tantas foram as mutações que elas acabariam por causar fortes ressonâncias na vida política do Brasil.

O autor denomina essa década como um período de “Desertificação econômica e social”. Nele, a esquerda encontrava um espaço favorável à sua vitória, quando, em 2002, alvo de muitas críticas por parte da direita conservadora, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) venceu as eleições em segundo turno contra José Serra (PSDB) e assumiu a presidência por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010⁵¹.

⁵⁰ No dia 02 de dezembro de 2015, o Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, aceitou o processo de impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff, reeleita em 2014 com mais de 54 milhões de votos. O processo de *impeachment* a denunciava por crime de responsabilidade fiscal. No dia 31 de agosto de 2016, foi encerrado, obtendo como resultado a destituição da presidenta Dilma do referido cargo. Desde então, assume a Presidência da República Federativa do Brasil o seu vice, Michel Temer.

⁵¹ É importante destacar que, para alcançar a vitória, algumas alianças, consideradas inevitáveis, foram realizadas pelo presidente Lula, representante do Partido dos Trabalhadores (PT), com grupos de ideologias diferentes do seu partido. Essas alianças foram criticadas e geraram desconforto por parte dos militantes de base do PT.

Uma vez que o governo de FHC se apresentava como inimigo dos trabalhadores, o governo Lula passou a ganhar cada vez mais espaço, pois sua imagem remetia à figura de um líder operário, ou seja, de um homem da classe trabalhadora que faria jus aos anseios desse grupo. Logo, em seu governo esperavam-se grandes mudanças na política econômica e que, entre elas, estivesse o rompimento com os interesses do Fundo Monetário Internacional (FMI), dos organismos multilaterais, das finanças e das transnacionais, entre outras ações que efetivassem a proposta de um governo predominantemente social e contra os interesses do capital.

Ao contrário do que se esperava, o governo Lula não rompeu com os ideais neoliberais, nem implementou políticas de descontinuidade daquilo que estava proposto no governo de FHC, inclusive, porque precisava manter-se em harmonia com as alianças que havia feito para garantir sua vitória nas eleições. Segundo Antunes (2004, p. 2-3),

[...] foi pesaroso ver que a primeira “reforma” do Governo Lula foi agendada pelo FMI, imposição que o governo aceitou sem resistência, desestruturando um setor importante da classe trabalhadora brasileira, composta pelos funcionários públicos, e que sempre foi um dos pilares de sustentação do Partido dos Trabalhadores (PT), particularmente no difícil período da Ditadura Militar.

Contudo, apesar da necessidade de se redesenhar o programa de governo da esquerda, considerando as alianças que foram feitas⁵², era necessário também atender aos anseios populares daqueles que estavam marcados pela exclusão da lógica capitalista, fortemente impetrada nas políticas da década de 1990. Entre esses anseios, destacam-se a redução do desemprego e a eliminação da sub-remuneração, uma vez que a abertura da economia brasileira para o mercado externo reduziu, em grande medida, o número de trabalhadores na indústria de transformação (ANTUNES, 2004).

O autor ressalta que a política econômica consolidada com o projeto político do PT caminhou na direção do social-liberalismo, o qual é tão neoliberal quanto profundamente antissocial, ou seja, a missão de superar as marcas de destruição e precarização dos direitos

⁵² Os primeiros dias do governo Lula, segundo Antunes (2004), foram marcados por diversas incertezas frente às alianças estabelecidas e à devastação causada pelo neoliberalismo em toda a América Latina nos anos anteriores à sua vitória nas eleições. Não se tinha certeza se o governo do líder operário seria apenas um período pós-FHC, porém, mais brando, ou se, de fato, faria jus aos movimentos de base que o apoiaram e comandaria um conjunto de reformas sociais através de um ciclo antineoliberal. Contudo, as ações realizadas nos primeiros seis meses o faziam apostar na hipótese mais pessimista, uma vez que a reforma da previdência, proposta inicialmente, incentivava o sistema financeiro do país, ampliando-se o tempo de trabalho e o salário-mínimo, aprovado em R\$ 240,00, que não resgatava a dignidade do trabalho humano.

sociais e do trabalho, deixadas pelo governo anterior, não foi cumprida com êxito. Nas palavras de Antunes (2004, p. 165): “De partido de esquerda contra a ordem foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido dentro da ordem”. Uma possível justificativa para isso é o fato de a vitória de Lula ter ocorrido tardiamente, quando o país já estava completamente desertificado socialmente ou “de cabeça para baixo”, pois as forças sociais de trabalho estavam vedadas.

Abrucio (2007) evidencia pontos positivos e negativos da trajetória da administração pública brasileira nos últimos 20 anos, ou seja, nos governos de Fernando Collor de Mello, FHC e Lula. Para o autor, o governo de Luiz Inácio foi marcado pela continuidade de várias políticas presentes no governo anterior, quando houve a modernização do Estado brasileiro. Entre os pontos mais sensíveis desse governo, o autor expõe:

O ponto mais visível da presidência Lula no campo da administração pública tem sido, até agora, sua incapacidade de estabelecer uma agenda em prol da reforma da gestão pública. Definitivamente, este não tem sido um tema-chave do atual governo, um erro grave para quem tem o objetivo declarado de aumentar a efetividade das políticas públicas, notadamente as sociais, sem prejudicar o necessário ajuste fiscal. Não surpreende, portanto, a constante veiculação pela imprensa de exemplos de falhas gerenciais (ABRUCIO, 2007, p. 77).

Nota-se que uma das maiores dificuldades do governo Lula foi a definição de uma agenda em prol da reforma da gestão pública, além de uma intensa politização da administração pública. Essa politização foi também uma das maiores surpresas negativas, porém, alguns pontos positivos desse governo precisam ser destacados, como, por exemplo, as ações da Controladoria Geral da União (CGU)⁵³, que representaram um avanço significativo do período. Outros exemplos que ainda podem ser citados entre os aspectos positivos do governo Lula são: o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE), o Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (Promoex) e o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), uma vez que contribuíram para a modernização da administração pública das instâncias subnacionais, particularmente no nível estadual (ABRUCIO, 2007). Nas palavras de Oliveira (2015):

⁵³ A Controladoria Geral da União é um órgão do governo federal responsável por auxiliar diretamente a Presidência da República quanto aos assuntos relativos à defesa do patrimônio público e ao incremento da transparência da gestão, por meio das atividades de controle interno, auditoria pública, correição, prevenção e combate à corrupção e ouvidoria. Tonou-se, pois, em um órgão de combate e fiscalização à corrupção, prezando pela correta destinação dos recursos públicos.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (OLIVEIRA, 2015, p. 627).

Apesar das diversas críticas direcionadas ao governo Lula, especialmente em relação à forma de organização da gestão pública, muitas ações positivas também foram desenvolvidas nos setores sociais, destacando-se a educação, que foi alvo de muitas mudanças no país durante o governo Lula, bem como durante o governo Dilma Rousseff, portanto, na última década. Conforme Gentili e Oliveira (2013, p. 254. Grifo do autor),

no campo educacional, o programa de governo que levou Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República foi chamado “Uma escola do tamanho do Brasil”. Após mais de uma década de reformas neoliberais, na sequência de mais de vinte anos de ditadura militar, muitos eram os anseios por justiça social e democracia. A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate.

As ações desenvolvidas pelo governo Lula na educação tinham em sua essência a intenção de ampliar as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional para aqueles que foram excluídos das políticas elitistas efetivadas em governos anteriores, as quais predominaram na maior parte da história do país.

Ainda que as iniciativas desse governo tenham apresentado algumas limitações, estudiosos como Gentili e Oliveira (2013), Oliveira (2013), Nassif (2013) e Sicsú (2013) enfatizam que essas ações mudaram a fisionomia da educação brasileira, proporcionando uma mobilidade social significativa, a qual pode representar uma ameaça à elite conservadora do Brasil. No entendimento de Gentili e Oliveira (2013), o gasto público social durante os dois mandatos do governo Lula aumentou progressivamente, atingindo o valor de R\$ 638,5 bilhões, o qual é referente a 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Entre as mudanças que marcaram a população brasileira nesse período, destacamos a Emenda Constitucional n. 59/2009, a qual alterou os artigos 208, 211, 212 e 214. Essa

emenda ampliou o período da obrigatoriedade escolar gratuita para indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade. Para Gentili e Oliveira (2013, p. 255),

essa expansão da obrigatoriedade escolar tem representado um grande desafio para os estados e municípios no Brasil, pois a ampliação da cobertura se dá nas duas pontas do nível básico de ensino, a educação infantil e o ensino médio, justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental.

Além dessa emenda, outras ações merecem ser lembradas entre as iniciativas dos governos de Lula e Dilma, como, por exemplo, a Emenda Constitucional n. 53/2006, a qual subsidiou a criação do Fundeb; a Lei n. 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)⁵⁴; a Lei n. 11.096/2005, que normatizou o Programa Universidade para Todos (Prouni), através do qual estudantes brasileiros de baixa renda podem ter acesso a bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior; o Decreto n. 6.096/2006, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do qual o governo incentivava a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades públicas nacionais; e a Lei n. 12.711/2012, que instituiu cotas nas universidades públicas federais e nos institutos técnicos federais para estudantes advindos de escolas públicas, com baixa renda ou aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

É válido ressaltar que as bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior são uma troca que o governo federal fez com as instituições particulares de ensino para recuperar créditos tributários, uma vez que as dívidas tributárias dessas instituições foram negociadas e converteram-se em bolsas de estudo através da Lei n. 12.688/2012, que criou o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).

Todas essas ações são congruentes no sentido de ampliar oportunidades à população com condições financeiras menos favorecidas, na perspectiva de reduzir as desigualdades sociais e educacionais do Brasil, porém, vale ressaltar que a implementação dessas políticas não ocorreu de maneira linear ou passiva, uma vez que elas foram construídas em um cenário de contradições, resultado da dificuldade de rompimento do governo com a Reforma Educacional herdada do período FHC.

⁵⁴ Os avanços e as contradições das legislações voltadas à carreira e à remuneração dos professores da educação básica, entre elas, o PSPN, serão discutidos no segundo capítulo deste trabalho.

Além disso, alguns estudos apontam críticas a essas iniciativas que devem ser consideradas em nossas análises, como por exemplo, o estudo desenvolvido por Pereira (2012) que analisou a implantação do Reuni e o seu papel na reconfiguração da UFRN, ressaltando suas repercussões na gestão e organização da universidade, tendo como resultados o fato de que as metas pactuadas do Reuni foram atendidas quase que na sua totalidade, no entanto, qualitativamente, não se pode afirmar que o Reuni teve um impacto positivo, pois além da expansão das vagas e da criação de cursos novos, na sua maioria foram criados cursos noturnos, houve um aumento substancial da relação professor x aluno, o que mostra que essa expansão também se dá pela racionalização dos recursos humanos e da estrutura física existente.

Nesse sentido, o autor defende que o programa vem se caracterizando como uma continuidade das políticas privatizantes para a expansão da educação superior brasileira, e objetiva inserir nas universidades públicas federais um modelo de organização fundamentado no paradigma gerencialista de administração, ocasionando assim, a mercantilização de bens e serviços acadêmicos. Compreende-se, pois, que apesar dos aspectos positivos, entre eles, a expansão do ensino superior, essas políticas apresentaram também aspectos negativos que precisam ser analisados, como o desvio de recursos públicos para a iniciativa privada que ocorre no caso do Prouni, sem que haja garantia da qualidade dos cursos ofertados. Sobre essa política, Pessoa (2011, p. 351) destaca a seguinte assertiva:

Vem ocorrendo, no país, um processo de expansão do ensino superior marcado pela participação articulada dos setores público estatal, privado com fins lucrativos e privado sem fins lucrativos, mas com prevalência notadamente, nos últimos anos, do setor privado com fins lucrativos. Em decorrência, conclui-se que esse processo de expansão não pode ser considerado como dimensão da democratização porque ocorre mediante mecanismos que se afastam da educação como direito para situar-se no âmbito do mercado, transfigurando o direito em um serviço que é apropriado por relações mercantis.

Essas considerações nos permitem compreender que não é consenso entre os estudiosos da política educacional que as iniciativas dos governos de Lula e Dilma foram essencialmente positivas, elas foram construídas em um cenário de contradições que apresenta resultados positivos e negativos. Para o financiamento da educação pública, uma política interessante a ser esclarecida foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade da educação nos Municípios e que possibilita àqueles que

apresentarem um índice considerado insuficiente receberem apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação⁵⁵.

Fazendo um breve resumo acerca dos 10 anos dos governos de Lula e Dilma, Gentili e Oliveira (2013, p. 263) fazem a seguinte afirmação:

A década passada será reconhecida como uma das mais produtivas e democráticas na história da educação brasileira. Para além das medidas, dos programas e das ações de governo, as gestões dos presidentes Lula e Dilma têm contribuído para colocar a educação como um direito humano fundamental, um bem público que não pode ser sonegado, discriminado ou alienado da vontade popular. Pode-se reconhecer que um dos grandes méritos desses dois governos tem sido reverter as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação pública que tinham caracterizado o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ainda há um enorme caminho por percorrer na construção de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras. Nesses dez anos, sem dúvida nenhuma, avançamos um longo trecho.

Porém, o contexto político-econômico em que Dilma assumiu a presidência diferia daquele em que Lula foi eleito. Logo, as limitações aos avanços concedidos nesses dois governos passaram a se intensificar. As diferenças entre eles tornaram-se evidentes, especialmente, no momento em que o país passou por uma crise institucional e sustentou uma forte instabilidade econômica. Dilma Rousseff, além de não possuir o mesmo nível de popularidade de Lula, considerada como “Dama de Ferro” pelo seu perfil técnico, possuía uma maneira de conduzir os problemas econômicos vigentes no país diferente da adotada por Lula. Com Dilma, a ideia de forte intervenção do Estado na economia predominou, sobretudo, no primeiro mandato, porém, com Lula, apesar de também haver forte intervenção estatal, o mercado operava com maior liberdade.

Nesse contexto, o governo Dilma passou a submergir nas suas próprias contradições, entre elas, destacamos o lema adotado pelo seu governo, “Brasil, Pátria Educadora”, especificamente no segundo mandato, iniciado em 2015, o qual contrastava com uma das primeiras ações da presidente, que consistiu em efetivar um corte de 70 bilhões no Orçamento Federal para o referido ano, atingindo uma redução de R\$ 9,42 bilhões nos investimentos em

⁵⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual compreende a união de vários programas para a educação básica e superior. Os indicadores do IDEB são subsídio para o MEC saber quais os Municípios que apresentam recursos insuficientes para alcançar a qualidade educacional almejada. Entretanto, o apoio técnico e financeiro do MEC a esses Municípios está condicionado ao fato de eles aderirem ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual são definidas as metas que precisam ser atingidas para melhorar a qualidade do ensino.

educação, conforme foi anunciado em maio de 2015 pelo então Ministro da Educação⁵⁶, Aloizio Mercadante (ARAÚJO, 2015). Para esse autor, as ações desencadeadas no segundo mandato do governo Dilma “são fruto de um esforço para alocar aliados preferenciais em lugares estratégicos (leia-se PMDB) e cortar gastos para fazer caixa e honrar os compromissos com o pagamento dos juros e amortização da dívida pública” (ARAÚJO, 2015).

Lentamente, as contradições desse governo foram se intensificando e, paralelamente aos interesses da oposição, inclusive daqueles com quem o PT havia feito alianças, foram conduzindo-o a um processo de *impeachment*, encerrado em 31 de agosto de 2016, o qual eximiu Dilma Rousseff do cargo de Presidente.

Portanto, apesar das contradições, compreende-se que tanto o governo Lula quanto o governo Dilma abarcaram um conjunto de avanços sociais para a população brasileira, sobretudo no que se refere à educação. No entanto, esses avanços não foram suficientes para a superação das desigualdades, que ainda predomina entre os anseios do projeto da democracia no Brasil, uma vez que as diretrizes internacionais permanecem dominando o planejamento e a execução das políticas públicas brasileiras. Entre as lacunas desses governos, destaca-se a aliança que foi realizada com outro partido político, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e com organismos internacionais, as quais reforçaram o vínculo com os interesses do capital, diferente daquilo que se esperava de um grupo eleito por suas propostas sociais.

A ausência de reformas políticas, entre elas, a reforma tributária, é um dos exemplos das falhas cometidas pelo governo petista ao assumir o poder. Essas falhas conduziram o governo a um clima de incertezas e contradições que acabaram resultando em uma profunda crise política e ideológica do país, a qual, aliada ao período de recessão econômica que vivenciava o Brasil, abriu espaço para o fortalecimento do processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, quando assumiu o poder seu vice, Michel Temer. No entanto, sabe-se que existiram um conjunto de interesses para que esse fato se materializasse, os quais estão além das falhas cometidas pelo próprio governo do PT.

Por outro lado, muitas foram as políticas sociais desenvolvidas por esses governos, as quais, sem dúvida, deixarão um legado positivo para a população de baixa renda do país, como, por exemplo, o Programa Minha Casa Minha Vida, a expansão da educação

⁵⁶ Nos primeiros meses do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, três ministros diferentes assumiram a pasta do Ministério da Educação. O primeiro deles foi Cid Gomes, o segundo foi o professor e filósofo Renato Janine Ribeiro e o terceiro foi Aloizio Mercadante. A troca de ministros limitou a continuidade das políticas educacionais do governo Dilma e colocou em dúvida o discurso de que a sua prioridade seria a educação, conforme induzia o lema escolhido.

profissional, o Programa Luz para todos e o aumento expressivo do número de jovens nas universidades e no Programa Ciência sem fronteiras, evidenciando o respeito e a valorização da diversidade, fortemente presente na população brasileira, uma vez que essas políticas sociais possibilitaram a inclusão de cidadãos intensamente marcados pela exclusão.

Vale ressaltar que a maneira como as políticas públicas são conduzidas no país também é um importante fator que interfere no seu bom funcionamento. A corrupção que permeia a implementação das políticas no Brasil e a apropriação que se faz do patrimônio público para fins privados são exemplos claros do que impede a execução das políticas para a população que, de fato, precisa.

2.4 O FEDERALISMO FISCAL E O FUNDEB: ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS DO REGIME DE COLABORAÇÃO

No Dicionário Houaiss (2010), à palavra Estado é atribuído o significado de “conjunto das instituições que controlam e administram uma nação” ou “país soberano, com estrutura própria e politicamente organizado”. Com base em Carnoy (1988), essa definição é semelhante àquela apontada pela teoria política pluralista⁵⁷, de que o governo está no poder para servir aos interesses da maioria, mesmo que, na prática, nem sempre, ou quase nunca, o faça. Diante dessa afirmação, compreende-se que a principal função do Estado é proporcionar o bem-estar ao seu povo e, para isso, todos os países são regulados por alguma interferência estatal, em maior ou menor proporção. Para cumprir suas funções, o Estado poderá organizar-se de forma unitária ou federativa⁵⁸, conforme suas necessidades. Acerca do modelo federativo de organização, Zander e Tavares (2013, p. 108) afirmam: “Na verdade, não existe consenso na ciência política sobre a definição de Estado federativo, o que há é a concordância de que Estados federativos comportam um governo central que convive com unidades federativas independentes”.

As autoras destacam que não há um modelo padrão de Estado federado a ser obedecido, mas, de modo geral, algumas características são comuns nessa forma de

⁵⁷ A teoria política pluralista é a ideologia oficial das democracias capitalistas. Porém, nessa teoria, o Estado é visto como um campo neutro de debate no qual os diferentes grupos de interesses definem as políticas públicas. Logo, suas considerações são questionáveis por alguns analistas políticos, como Max Weber e Joseph Schumpeter (CARNOY, 1988).

⁵⁸ O Estado, ao organizar-se de forma unitária, possui um poder central, no qual o núcleo político detém o poder de todo o país, ao passo que, na forma federativa, existe a divisão do poder entre os vários entes do Estado. A forma de Estado Unitário é adotada, atualmente, por países como França, Chile, Uruguai e Paraguai, pois, neles há um centro de poder, embora haja processos de descentralização ou desconcentração política-administrativa.

organização. Na maioria das vezes, no federalismo, tem-se um sistema de governo em que Estados autônomos se reúnem para formar uma nação.

Há três premissas fundamentais nos Estados que adotam o federalismo como forma de organização, quais sejam: autonomia política, autonomia econômica e autonomia administrativa⁵⁹. Elas dizem respeito à liberdade que os Estados possuem de elaborarem suas próprias leis sob qualquer aspecto, ou seja, os Estados regem sua conduta política e administrativa segundo suas próprias leis sem qualquer interferência externa. A autonomia política está relacionada ao direito dos governantes de projetarem seu programa governamental, enquanto a autonomia administrativa refere-se à liberdade dos entes federados na execução dos projetos e na efetivação dos atos administrativos. Já a autonomia econômica efetiva-se pelo que denominamos de Federalismo Fiscal.

Entende-se que o Federalismo Fiscal está vinculado à distribuição de recursos fiscais em federações, viabilizando o bom desempenho de cada nível de governo no cumprimento dos encargos a ele atribuídos. Uma das principais críticas direcionadas ao Federalismo Fiscal é em relação ao poder excessivo que a União possui em legislar, pois isso limita a atuação dos demais entes, uma vez que eles são sobrecarregados de responsabilidades sem a devida condição financeira.

Logo, compreendemos que um dos maiores desafios do Federalismo Fiscal é a necessidade de sua ampliação, ou seja, precisam ser viabilizadas novas formas de partilha dos recursos entre os entes federados, uma vez que o crescimento do Federalismo Fiscal possibilitaria maior autonomia dos entes, de maneira que a União também amplie sua participação na função de complementação dos recursos. É relevante destacar que as autonomias política e administrativa somente atingem sua essência quando os entes conquistam também a autonomia econômica, tornam-se financeiramente independentes e adquirem autossuficiência financeira para executar suas tarefas, sem necessitar submeter-se a outras entidades interessadas.

No caso brasileiro, o modelo vigente de Federalismo sofreu forte influência do Federalismo Norte-Americano. Entretanto, a conjuntura política brasileira é demasiadamente diferente da Norte-Americana e as origens do sistema federado em ambos os países se deu de maneiras distintas, logo, a configuração do Federalismo entre esses países não possui os mesmos desdobramentos. Nos Estados Unidos da América, treze colônias, que já eram independentes, decidiram constituir uma união, abrindo mão de sua soberania. Já no Brasil, o

⁵⁹ Em um Estado federativo, é fundamental que a autonomia dos entes federados seja preservada e fortalecida, de maneira que a harmonia entre eles seja assegurada.

processo foi inverso. Após a Proclamação da República, o Estado Unitário do Brasil Império fragmentou-se em diversos estados-membros para tornar-se uma federação.

A ideia de federação, no Brasil, está expressa nos artigos 1º e 18 da Constituição Federal de 1988⁶⁰. Definem-se União, Estados, Municípios e Distrito Federal como entes federados e suas competências estão descritas do artigo 21 ao 32.

O fato de o Município aparecer como ente federado no texto constitucional torna-se uma peculiaridade no modelo de Federação brasileiro. Ao se considerar o Município como ente federado na organização político-administrativa do Brasil, passa-se a exigir novos arranjos políticos, trazendo no seu bojo a descentralização e um grande número de competências conjuntas entre os três entes federados, que lhes impõem esforços comuns.

A autonomia dada aos entes federados na República federativa brasileira expressa a essência desse sistema, uma vez que eles possuem os poderes executivo, legislativo e judiciário⁶¹, com exceção dos Municípios, que não dispõem do último poder destacado. Esse fato torna-se elemento central nas discussões sobre federalismo no Brasil, já que a autonomia desses entes fica comprometida (limitada).

De acordo com um estudo realizado por Silva (2015), um dos maiores desafios nos países que aderiram ao federalismo como forma de organização político-administrativa é garantir a autonomia dos entes federados, especialmente, devido à função que a União assume, de coordenar a federação, evitando uma atuação centralizadora. Logo, os conceitos de autonomia e interdependência entre os entes federados tornam-se elementos centrais nessa discussão.

É relevante destacar ainda que, mesmo os Estados possuindo os três poderes, eles não dispõem de autonomia soberana, pois todos os entes estão submetidos ao texto da Carta

⁶⁰ De acordo com o artigo 1º do texto constitucional, promulgado em 5 de outubro de 1988, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e constitui-se em Estado democrático de direito. No artigo 18, após alteração da Emenda Constitucional n. 15, de 1996, definiu-se que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos.

⁶¹ O Poder Executivo é aquele que se faz responsável pela administração dos interesses públicos, seguindo as definições da Carta Magna e as demais ordenações legais. O Poder Executivo é distribuído no âmbito nacional (presidente e vice-presidente), regional (governador e vice-governador) e municipal (prefeito e vice-prefeito). O Legislativo estabelece normas que regem a sociedade, ou seja, ele cria leis nas três esferas, além de fiscalizar e controlar os atos do Poder Executivo. Já o Poder Judiciário possui duas tarefas, quais sejam: controlar a constitucionalidade, averiguando a compatibilidade das normas com a Constituição da República, e solucionar as controvérsias que podem surgir com a aplicação da lei.

Magna, embora possuam legislações estaduais. Essa ressalva evidencia as contradições que permeiam o sistema federativo brasileiro.

Compreende-se, pois, que os princípios de autonomia, interdependência e cooperação são essenciais à prática do Estado federalista, porém, autores como Abrucio (2010) destacam que, historicamente, o Brasil tem apresentado dificuldade de praticar esses princípios. Nas palavras de Abrucio (2010, p. 66):

Em suma, após uma história marcada por desequilíbrios intergovernamentais, é preciso construir um federalismo educacional mais equilibrado, que seja descentralizado, mas que tenha padrões nacionais de qualidade; que combata às desigualdades regionais e entre municípios; e cujo mote principal seja a busca de um regime efetivo de colaboração.

Em relação às políticas sociais, especificamente a educação, os entes federados devem atuar de maneira coordenada e descentralizada, colocando em prática o pacto federativo em regime de colaboração, especialmente no que se refere ao financiamento. Para tanto, a divisão de competências e responsabilidades não deve elidir a autonomia desses entes, tampouco possibilitar que um se sobressaia em relação ao outro ou que haja ausência de atuação de um deles.

No tocante à distribuição de competências entre os entes federados, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – definem as competências e incumbências de cada um dos entes federados em relação à educação brasileira.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a União organizará o sistema federal de ensino dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir uma equalização de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (art. 211 § 1º, Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996), aplicando-se, para isso, o percentual anual de, no mínimo, 18% dos impostos arrecadados e transferências constitucionais.

Já os Estados, DF e Municípios deverão aplicar 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, incluindo aquela proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (art. 212).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define-se também que a União deverá prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à

escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (art. 9, inciso III). Além disso, definir, junto aos Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público, conforme expresso no inciso II do artigo 10 (BRASIL, 1996).

Essas definições evidenciam que, entre os entes federados, deve haver uma cooperação/colaboração nas ações desenvolvidas em favor de melhores condições na oferta da educação brasileira, destacando-se a importância do Regime de Colaboração Financeira entre os entes federados. Sobre essa assertiva, Farenzena (2012) destaca que a configuração das responsabilidades das esferas de governo na oferta e no financiamento da educação faz parte de uma trama de mútuas influências que dificultam a resolução dos problemas educacionais, ou seja, a participação de cada esfera de governo nos gastos educacionais é um assunto que está no centro da discussão sobre o financiamento educacional.

Nesse sentido, observa-se que a base de funcionamento do regime de colaboração envolve a distribuição de competências e responsabilidades, a preservação da unidade nacional e a autonomia dos entes federados, de maneira que haja a conciliação entre a autonomia e a interdependência desses entes, atentando para o fato de que essa autonomia política, organizacional e financeira é relativa.

Outra contradição presente na organização da federação do Brasil está relacionada ao papel centralizador que a União exerce nesse contexto. Esse aspecto pode ser observado na maneira como as competências são distribuídas entre os entes, pois à União cabem as funções de controlar as principais fontes de recursos e normatizar o seu desembolso (ZANDER; TAVARES, 2013). Arretche (2004, p. 24) corrobora essa ideia quando afirma: “Com exceção da política de educação fundamental, a concentração de autoridade no governo federal caracteriza as relações federativas na gestão das políticas, pois à União cabe o papel de principal financiador, bem como de normatização e coordenação das relações intergovernamentais”.

O papel centralizador que a União exerce no federalismo brasileiro evidencia, para alguns estudiosos, que a democracia não está consolidada. Em outras palavras, o federalismo não garante a democracia, conforme destacam Zander e Tavares (2013, p. 112) quando expõem que “[...] as relações entre federalismo e democracia não estão naturalmente asseguradas”. A ausência dessa relação direta entre federalismo e democracia também pode ser demonstrada quando analisamos o fato de os Municípios, ao serem considerados entes

federados, receberem responsabilidades que nem sempre condizem com sua condição financeira, visto que eles passam a assumir competências na mesma proporção que os Estados, aumentando suas responsabilidades, desconsiderando as especificidades e distanciando-se das condições de igualdade pregadas entre os princípios da democracia. A título de exemplo, podemos citar o caso das escolas que passam a ser mantidas em nível local, as quais, contando com os recursos dos Municípios, aumentam a quantidade de alunos atendidos sem garantir os padrões mínimos de qualidade no serviço prestado.

Reforçando essa realidade, Pinto (2007, p. 5) destaca:

Uma outra consequência deste aumento da participação municipal nas matrículas da educação é que se rompeu o equilíbrio entre alunos atendidos e capacidade financeira dos municípios. Assim é que, embora os municípios já possuam uma matrícula na educação básica maior que aquela apresentada pelos estados, sua receita líquida de impostos é bem inferior àquela obtida pelos estados (cerca de três quartos).

Nessa perspectiva, o estudo de Pinto (2007) analisa que o aumento considerável das matrículas nos Municípios⁶² forçou um processo de municipalização, o qual foi induzido pelo Fundef quando este condicionou o repasse da parcela de recursos a ser recebida pelo ente federado ao número de alunos do ensino fundamental. Porém, esse processo não serviu para elevar a qualidade da educação nem a eficiência da gestão do sistema educacional, uma vez que o interesse dos Municípios concentrava-se na ampliação do número de alunos para aumentar sua receita, ao passo que os Estados desejavam reduzir a sua quantidade. O problema dessa realidade é que a capacidade financeira dos Municípios não corresponde ao número de alunos matriculados, tendo em vista que a receita líquida de impostos dos Municípios é, consideravelmente, inferior à receita dos Estados.

Em relação ao processo de municipalização, Zander e Tavares (2013) destacam:

Acredita-se que a inserção formal do município como ente federado na Constituição possui um viés idealista, pois essa inserção desconsiderou os impactos políticos e financeiros, questões técnicas de repartição de rendas e de competências, as desigualdades entre as regiões, estados e municípios e principalmente, desconsiderou uma análise profunda sobre a relação entre município, federação e educação (ZANDER; TAVARES, 2013, p. 113).

⁶² Ao analisar a distribuição de responsabilidades pela educação básica entre Estados e Municípios, o estudo de Pinto (2007) confere que, com base no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento de 37% do total de matrículas municipais da rede pública em 1997 (Fundef) para 52% em 2006. Esse estudo não considera a matrícula da rede federal de educação básica, pois seu peso é insignificante no total da matrícula pública.

Observa-se que esse processo se configura em uma das fragilidades na forma como o federalismo brasileiro foi organizado, especialmente ao incluir os Municípios como entes federados sem que eles estejam dotados de autonomia financeira suficiente para sustentar suas responsabilidades. Logo, torna-se fundamental que o papel supletivo da União em relação aos Estados e Municípios seja cumprido de maneira efetiva, garantindo maiores condições de igualdade entre os entes federados.

No que se refere à discussão do federalismo, especificamente na educação, um dos principais pontos a serem discutidos diz respeito à necessidade de um Sistema Nacional de Educação. Nas palavras de Zander e Tavares (2013, p. 115):

Não existe sistema nacional porque não garantimos no conjunto das escolas, níveis, modalidades, “unidade na diversidade”. A repartição do atendimento educacional entre os diversos entes federativos tem resultado, entre nós, em fragmentação, sobreposição de instâncias, excessivo controle burocrático em certos aspectos e total falta de acompanhamento em outros.

Na prática, a proposta de um Sistema Nacional de Educação foi substituída pela ideia de um Sistema Nacional de Avaliação⁶³ na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96. Além disso, no que concerne ao financiamento da educação brasileira, outro problema é identificado na discussão sobre o federalismo. Trata-se da função supletiva e redistributiva da União, a qual foi definida como uma das alternativas para a superação das desigualdades entre as regiões brasileiras, mas não foi cumprida, conforme previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – Lei n. 9.424/ 1996.

Com esse Fundo, definiu-se que a União deveria redistribuir parte das transferências constitucionais para Estados e Municípios (no âmbito de cada Estado), garantindo entre os entes federados uma corresponsabilização pelo financiamento da educação. Essa redistribuição seria efetivada com base no número de matrículas no ensino fundamental, tendo cada uma delas um valor mínimo definido nacionalmente.

Quando os Estados não alcançassem esse valor mínimo, caberia à União a função de complementá-lo, conforme definido no artigo 6º da Lei n. 9.424/96. Porém, a União não cumpriu o dispositivo dessa lei. No governo de Fernando Henrique Cardoso, o valor mínimo

⁶³ O Sistema Nacional de Avaliação é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), através do qual todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada.

anual por aluno foi inferior ao que deveria ter sido definido, utilizando-se um cálculo diferente do que estava previsto na legislação. Consequentemente, a atuação da União foi, consideravelmente, menor do que a esperada.

No governo Lula, com o Fundeb, o papel da União de complementar os recursos dos Fundos aos Estados e Municípios que não atinjam o mínimo definido nacionalmente também está previsto nos artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Lei n. 11.494/2006. Diferentemente do Fundef, a complementação prevista na lei do Fundeb é de, no mínimo, 10% do total dos recursos destinados ao Fundo, ou seja, desconsidera-se a necessidade de atingir a meta mínima nacional por aluno.

Essa realidade expressa que a política de Fundos (Fundef e Fundeb) não garante, na sua execução, a proposta de equalização das desigualdades regionais, pois a União não desprende um volume considerável de recursos para alcançar as metas propostas na própria legislação. Sobre esse ponto, Oliveira (2012, p. 42) afirma que o Fundeb “[...] veio resolver o problema da priorização do ensino fundamental em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, mas representou um retrocesso no que diz respeito à superação da desigualdade regional”.

Compreende-se que um dos problemas no federalismo brasileiro corresponde à omissão da União no cumprimento das suas funções, sobretudo em relação à sua colaboração com os demais entes federados no financiamento da educação. Por essa razão, é fundamental que haja maior investimento financeiro por parte da União na educação do Brasil, para que as deficiências desse setor sejam superadas⁶⁴.

⁶⁴ Entre os principais desafios do Plano Nacional de Educação (2014-2024), destacam-se as metas em relação ao aumento de recursos para financiar a educação e a necessidade de atuação da União nas funções supletiva e redistributiva em relação aos demais entes federados. Sobre o aumento de recursos destinados à educação, evidencia-se, em alguns estudos, a importância de vinculação de percentuais do PIB aos gastos em educação para garantir condições de equidade e um padrão mínimo de qualidade. A esse respeito, Farenzena (2012, p. 113) afirma: “Um gasto em educação que corresponda a 10% do PIB nacional é, pois, compatível com os desafios que se apresentam no cenário educacional e com um federalismo que conjugue o fortalecimento de governos de base territorial e a construção de uma cidadania social nacional”. Ou seja, um dos maiores desafios do PNE é garantir o aumento dos recursos gastos em educação pública por parte da União, porém, os cortes de gastos efetivados pelo governo federal, especialmente a partir de 2015, reduzem, em grande medida, as possibilidades de conquistar esses desafios. Outro desafio que pode ser destacado quanto aos limites do PNE (2014), no que se refere ao financiamento da educação, é o fato de a presidenta Dilma ter transferido a responsabilidade de aplicação dos 10% do PIB na educação para o governo sucessor, quando lançou a aplicação desse percentual para o final do decênio, ou seja, quando ela já não estivesse assumindo o referido cargo. Esses fatos evidenciam que, no Brasil, a política de financiamento da educação é permeada por contradições, especialmente quando há uma redução nos gastos realizados, e o discurso oficial assume a educação como prioridade.

Por outro lado, Farenzena (2012) destaca que a assistência financeira da União, realizada através de transferências constitucionais e legais aos Estados e Municípios, tem apresentado um aumento expressivo, particularmente em função da ampliação da complementação da União ao Fundeb e dos diversos programas implementados pelo governo federal nesse período⁶⁵, considerando-se os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os quais indicam que essas transferências triplicaram entre 2006 e 2010 (FARENZENA, 2012). Esse fato aponta uma evolução positiva da União em relação ao montante de recursos despendidos para gasto na educação brasileira, uma vez que a participação da União é fundamental no enfrentamento da redução das desigualdades regionais.

Ao discutir a necessidade de a União ampliar sua participação nos investimentos com a educação, Farenzena (2012) ressalta que é relevante considerar o conjunto do gasto público social do país, no qual a União possui uma participação expressiva, bem como analisar, junto a isso, os dados sobre a política macroeconômica do país, principalmente indicadores de superávit primário e pagamentos da dívida pública, pois esses fatores influenciam na verificação da possibilidade de mudanças no gasto com a educação pública. Nesse sentido, é importante observar a dívida pública que existe em nosso país para considerar sua real possibilidade de ampliação do gasto com educação.

Em contrapartida, Oliveira (2014), ao desenvolver um estudo sobre o financiamento da educação e o regime de colaboração, ressalta que, apesar de a política de Fundos ser um mecanismo utilizado para compatibilizar e equilibrar as demandas da população nas diversas localidades, faz-se necessário que haja um aprimoramento das transferências financeiras da União aos entes subnacionais com menor capacidade de arrecadação própria. O autor enfatiza ainda que, através do princípio da descentralização, há um conjunto de diretrizes e normas que regulam o financiamento da educação, propondo uma redistribuição de responsabilidades entre as instâncias federal, estadual e municipal. Essa realidade favorece, portanto, o afastamento da União em relação ao financiamento da educação e uma redistribuição da responsabilidade com outras esferas subnacionais (OLIVEIRA, 2014).

Ao analisar a consolidação da participação na arrecadação tributária pelos entes federados em percentual (%) do PIB no período de 1988 a 2012, o autor faz a seguinte observação:

⁶⁵ Entre os programas do governo federal que implicam aumento de transferências da União, destacam-se: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Brasil Alfabetizado; Educação de Jovens e Adultos e Projovem.

Não ocorreu uma redistribuição equânime entre os entes federados, visto que a arrecadação tributária tem-se concentrado na União apesar da descentralização das obrigações aos estados e municípios, em especial a partir de 1994 com as políticas de Reforma do Estado. Nessa direção, não obstante o crescimento da carga tributária implicar aumento da receita tributária total esse incremento não tem sido dividido de forma isonômica, ou seja, a distribuição entre os entes federados não tem ocorrido no sentido de diminuir as desigualdades entre os entes federados – União, estados e municípios. Os dados comprovam que, somente por meio das transferências verticais da União para os entes subnacionais, se torna possível preservar o equilíbrio federativo, uma vez que essa concentração de arrecadação tributária própria no governo central oferece uma capacidade de gasto superior à apresentada pelos entes subnacionais, haja vista que quanto mais recursos fiscais maior é a possibilidade de contemplar as políticas públicas, em especial, a educação (OLIVEIRA, 2014, p. 100).

Compreende-se que, em relação ao financiamento da educação, não há um equilíbrio federativo na distribuição dos recursos públicos e a arrecadação tributária concentra-se em grande medida no governo central. Logo, um dos problemas na organização do federalismo brasileiro está no fato de a distribuição dos recursos não ocorrer em consonância com a divisão de responsabilidades entre os entes federados. Entretanto, Araújo (2005, p. 80) esclarece: “O equilíbrio federativo na distribuição de competências e recursos tem sido o dilema das 16 federações existentes no mundo”, ou seja, esse não é um problema específico do Brasil.

2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010): O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a primeira iniciativa de planejar a educação sob a forma de um Plano Nacional aconteceu mediante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶⁶, ocorrido em 1932. No entanto, o primeiro Plano Nacional de Educação somente foi elaborado em 2001, em consequência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 –, a qual deixa clara a necessidade de o governo federal elaborar, no prazo de um ano, um Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos, sendo sua criação um ato a ser realizado em conjunto com os Estados, os Municípios e a sociedade. Essa definição

⁶⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um movimento liderado pela elite intelectual brasileira, destacando-se entre os participantes Anísio Teixeira. Através desse movimento, em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, elaborou-se um documento que apresentava uma proposta de renovação da educação, propondo ao Estado uma organização do plano geral da educação. Defendia-se uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

está expressa no artigo 9º da legislação, ao estabelecer as responsabilidades da União diante da organização da educação nacional, de maneira que essa ação estaria em acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁶⁷.

Entretanto, a definição legal da referida lei não foi cumprida no prazo previsto de um ano, pois somente após cinco anos dessa determinação o PNE foi materializado através da Lei n. 10.172, de 10/01/2001, a qual foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Porém, a maior parte de sua implementação se deu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva⁶⁸.

Diante da dívida social histórica que o Brasil possui em relação à educação, a elaboração de um Plano Nacional de Educação tornar-se-ia um instrumento valioso na política educacional do país. Porém, as 295 metas apresentadas no plano sancionado acompanham as tendências internacionais, alinhando-se à política neoliberal e às orientações dos organismos financeiros, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, além de as ações concentrarem-se, em grande medida, na esfera federal. Nessa perspectiva, Bonamigo (2012, p. 5-6) afirma:

Em síntese, os determinantes econômicos e políticos na educação básica brasileira no período de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE: 2001-2010, apesar das expectativas de alteração do modelo vigente sugeridas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, não apenas permaneceram inalterados estruturalmente em relação ao governo anterior, como houve aprofundamento e consolidação das medidas atreladas ao modelo dominante.

Por outro lado, ao analisarmos a organização do Plano, observamos que entre os seus objetivos destacam-se os interesses em: a) elevar globalmente o nível de escolaridade da população; b) melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; c) reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e d) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001b).

⁶⁷ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

⁶⁸ Ao analisar o financiamento da educação no Plano Nacional de Educação (2001-2010), é importante atentar para o fato de que o governo Lula também foi responsável pelas lacunas identificadas na sua implementação, assim como FHC falhou ao vetar as metas que previam recursos a serem gastos na educação. Contudo, o equívoco de Lula foi o “engavetamento” desse plano, justificado pela falta de recursos para colocar em prática suas diretrizes e metas.

Contudo, a contenção de gastos definida para aquele período limitava as possibilidades de realização desses objetivos e fazia com que algumas prioridades fossem estabelecidas. Entre elas, destacamos: a) garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a sua conclusão; b) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; c) ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; d) valorização dos profissionais da educação; e e) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação profissional, contemplando, também, o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados (BRASIL, 2001b).

Além disso, esse Plano definia as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação no período de sua vigência.

Durante a passagem do Plano Nacional de Educação (2001-2010) no Congresso Nacional, foi aprovada uma meta que definia o percentual de 7% do PIB⁶⁹ para ser investido na educação. Porém, o presidente da república, à época, Fernando Henrique Cardoso, vetou essa meta. A esse respeito, Ednir e Bassi (2009, p. 8) ressaltam:

[...] o processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e a disputa marcada entre as propostas do governo e da sociedade civil e dos vetos do governo FHC à parte do financiamento do PNE aprovado pelo Congresso em 2001 explicitou para mais gente a tensão que acompanha a lógica vigente do financiamento educacional.

Diante da inibição dessa meta a respeito do financiamento da educação no PNE (2001-2010), em 2009, através da Emenda Constitucional n. 59/2009, voltou-se a se discutir a importância da vinculação de recursos do PIB à educação. Foi nesse contexto que, durante a Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Brasília, no ano de 2010, se definiu que o

⁶⁹ O PIB é a soma de todos os bens e serviços produzidos dentro do país (AMARAL, 2012). Logo, quando se vinculam recursos do PIB a qualquer setor social, no caso, a educação, além de garantir outras fontes de recursos que não sejam os impostos, as transferências e o salário-educação, possibilita maiores investimentos na educação. Para os países ricos, uma das vantagens é que eles tendem a possuir o PIB mais elevado, ao contrário do que ocorre em países pobres ou com desenvolvimento mais baixo.

próximo Plano Nacional de Educação teria que estabelecer entre suas metas a vinculação de 10% do PIB a ser aplicado em educação⁷⁰.

Acerca dos vetos concedidos no processo de aprovação do PNE, especialmente no que se refere aos aspectos financeiros, Davies (2004, p. 131-132) faz o seguinte comentário:

A exemplo de qualquer outro plano, o PNE precisa ser visto no contexto maior das políticas governamentais, que, sob o pretexto da existência de uma crise fiscal e gerencial do Estado, propõem a redução dos gastos sociais e/ou redirecionamento para setores supostamente mais carentes, a privatização e o incentivo à participação da sociedade na manutenção de serviços públicos.

O autor defende a ideia de que, enquanto a sociedade estiver regida pela lógica do capital e não pela intenção de efetivar uma sociedade mais justa e democrática, qualquer plano será uma iniciativa permeada de fragilidades. Logo, esse é um dos maiores limites do plano em questão, uma vez que foi construído sob a premissa de não serem vinculados recursos para o cumprimento de suas metas, nem de haver um custo aluno/qualidade definido para atender o padrão mínimo de qualidade desejada.

Portanto, essas informações mostram que as propostas voltadas para a melhoria da educação nacional, especialmente as políticas educacionais, nem sempre se encontram permeadas por investimentos financeiros na mesma proporção, ou seja, por recursos que possibilitem colocar em prática aquilo que foi planejado e que está no centro dos discursos proferidos pelas autoridades. Na verdade, o que se efetiva são ações que reduzem as responsabilidades do Estado e exigem a participação da sociedade, fazendo com que esta seja responsabilizada, inclusive, pelos insucessos das políticas implementadas. Tais ações acabam resultando em políticas contraditórias que não cumprem sua função social e passam a contribuir para a manutenção das desigualdades sociais.

⁷⁰ No atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, definiu-se, na meta 20, que o investimento na educação pública seria realizado de maneira progressiva. De acordo com a referida meta, deve-se ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desse plano e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Porém, o cumprimento dessa meta configura-se em um dos maiores desafios da educação brasileira, sobretudo, em função do contexto político, econômico e social que o país tem vivido desde a aprovação dessa legislação.

3 O FUNDEB ENQUANTO MECANISMO FINANCEIRO NA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: DIRETRIZES PARA A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO

A discussão sobre a valorização dos profissionais da educação básica, especialmente no que concerne a carreira e remuneração docente, compreende um processo histórico inserido na luta dos educadores, reforçada em legislações, como, por exemplo: Constituição Federal de 1988; Lei do Fundef e do Fundeb; Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério – Resolução n. 02/09 do Conselho Nacional de Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96; Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024); entre outros documentos.

Na Constituição Federal de 1988, aborda-se a valorização dos profissionais da educação escolar nos incisos V e VIII do artigo 206, ao definir os princípios sobre os quais o ensino será ministrado. De acordo com essa legislação, a valorização deverá ser garantida através de planos de carreira, de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988). Esse último está definido no inciso VIII e representa um avanço na legislação educacional, materializado a partir da Emenda Constitucional n. 53/2006. Nas palavras de Sonobe e Pinto (2015, p. 4. Grifo do autor):

Ao criar um tópico específico para o PSPN, esta Emenda tornou a redação menos genérica e ao incluir o termo “nacional” na redação, buscou equacionar a discrepância salarial entre diferentes estados e regiões, pois na redação anterior, cada estado ou região podia estabelecer um valor, o que teria contribuído no aumento da diferença salarial, como observa Pinto (2000). Além disso, a mudança no texto constitucional de “profissionais do ensino” para “profissionais da educação escolar” indicam uma visão mais abrangente do legislador, contemplando a noção de que a qualidade do ensino é uma tarefa do conjunto dos profissionais da escola e não apenas daqueles envolvidos diretamente com as atividades de ensino e, logo, todos devem ser valorizados com a garantia de um piso salarial nacional.

Os termos apontados na Constituição Federal de 1988 são elementos essenciais à política de valorização dos profissionais da educação básica e demonstram avanços, na medida em que se compreende que essa valorização é uma das condições para se alcançar melhorias na educação nacional, através da redução de assimetrias nos salários dos profissionais de diferentes regiões do país e da responsabilização de todos os envolvidos no ambiente escolar pela educação disseminada.

Após promulgação da Constituição Federal, houve a necessidade de fixar diretrizes e bases específicas para a educação nacional. Esse anseio foi materializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (LDB) –, na qual o termo valorização é apontado em dois momentos diferentes. No inciso VII do artigo 3º, destaca-se a valorização do profissional da educação escolar como um dos 12 princípios sob os quais o ensino será ministrado e no artigo 67 define-se que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação da seguinte maneira:

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, p. 25).

Nota-se que ao empregar o termo “profissionais da educação” a LDB busca garantir a valorização de todos os profissionais envolvidos na educação escolar, assim como ocorre na Constituição Federal de 1988, após a EC n.53/2006, e não apenas dos profissionais do magistério. Porém, não há uma definição clara e objetiva de quem são esses profissionais e de quais ações serão desenvolvidas para materializar a valorização almejada. Logo, essa legislação torna-se mais uma promessa sem efeitos práticos. No entanto, estudiosos como Vieira (2013) destacam a importância de a valorização docente existir entre os princípios da educação, uma vez que isso pode induzir a sociedade a exigir ações por parte dos governos, especialmente quando esse princípio é reforçado entre aqueles que contribuem com a qualidade da educação. Nas palavras da autora:

A valorização profissional aparece na CF e na LDB como um dos princípios da educação, ao lado de outros, voltados para o direito à educação de qualidade. Embora implícita, essa relação só ganha relevância social à medida que se consolidam políticas públicas orientadas nesse sentido. Dialeticamente, a importância atribuída pela sociedade à valorização profissional força os governos a apresentarem políticas correspondentes (VIEIRA, 2013, p. 38).

Apesar da imposição da sociedade na elaboração de algumas legislações, ainda existem momentos em que essas são aprovadas sem a devida consulta à população. Um exemplo disso foi o processo de elaboração da LDB vigente em nosso país, pois ele foi

compreendido por um retrocesso. A princípio, na construção do projeto de lei dessa LDB, foi garantida a participação da sociedade civil, sendo o Deputado Jorge Hage nomeado relator desse projeto. No entanto, outro projeto oriundo do Senado e que teve como relator o Senador Darcy Ribeiro foi definido como a versão final da LDB e aprovado em 1996. Portanto, a legislação aprovada não reflete os interesses da sociedade civil tal como foi elaborada a proposta de Jorge Hage, sobretudo no que se refere à valorização dos profissionais da educação.

A título de exemplo, podemos citar o fato de que a versão aprovada não aponta definições acerca do regime de trabalho para o professor, considerado um dos elementos essenciais à política de valorização dos profissionais da educação e que pode contribuir com melhorias na condição de trabalho dos docentes. Porém, o substitutivo de Jorge Hage fazia referência a esse elemento no inciso XIV do artigo 100, definindo um regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com, no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse, com incentivo para a dedicação exclusiva, e admitindo, ainda, no mínimo, o regime de 20 horas.

Além disso, outros fatores contribuíram para que a LDB aprovada não refletisse os reais interesses dos profissionais da educação em relação à valorização de sua profissão, uma vez que o texto final aprovado representou um retrocesso em relação à proposta de Hage.

Alguns dias após a aprovação da LDB, especificamente, em 24 de dezembro de 1996, outra legislação foi aprovada, tendo em sua essência o compromisso de valorizar os profissionais do magistério. Trata-se da Lei n. 9.424/1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), dando ênfase ao ensino fundamental regular em detrimento dos demais níveis da educação básica.

No Fundef (1996), o compromisso era valorizar os profissionais do magistério, portanto, aqueles que se encontravam nas funções de gestores, especialistas e professores. De acordo com a legislação, essa valorização dar-se-ia através da aplicação de, no mínimo, sessenta por cento dos recursos reunidos nesse Fundo ao pagamento da remuneração desses profissionais, quando atuassem no ensino fundamental. É importante destacar ainda que essa definição passou a ter validade em todo o país a partir de 1998, antes disso, o estado do Pará implantou o Fundo em 1º de julho de 1997, conforme antecipação facultada pela própria lei.

Outro elemento dessa legislação mediante o qual se buscava alcançar a valorização docente era a referência que fazia acerca da implementação, no prazo de seis meses, do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Essa

definição resultou na elaboração da Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual fixou diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Porém, essa determinação não foi cumprida a contento por todos os Estados e Municípios, conforme estudos de Carvalho (2013, p. 4), quando afirma: “As diretrizes propostas por esta resolução assumiram um caráter eminentemente técnico e econômico e não encontraram meios de se materializar na maioria dos municípios do país”.

Outro documento que aponta a valorização dos profissionais da educação entre suas prioridades, enquanto uma das condições para a conquista de uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos, é o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172/01 –, que vigorou até o ano de 2010. Nesse documento, a valorização dos profissionais da educação é abordada com particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Enfatiza-se, nesse Plano, a formação inicial e continuada, responsabilizando o Fundef pelas melhorias no que tange à remuneração dos profissionais. De acordo com o texto desse plano,

no campo da remuneração, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério está fazendo uma extraordinária mudança naqueles Estados e Municípios onde o professor recebia salários muito baixos, inferiores ao salário mínimo (BRASIL, 2001).

O plano atribuía ao Fundef a melhoria na remuneração dos professores e em nada se comprometia para que tais avanços fossem mantidos ou ampliados. Outro problema é que o plano não fazia referência aos professores dos demais níveis de ensino que não eram contemplados com o Fundef. Além disso, o PNE (2001) mencionava ser indispensável que níveis mais elevados de remuneração correspondessem a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho, ou seja, as possíveis melhorias na remuneração dos professores da educação básica somente seriam dignas se eles obtivessem titulações maiores e melhor desempenho no exercício de sua função. Essa ressalva induz uma política de promoção por mérito, a qual não condiz com uma proposta de valorização democrática para todos os docentes. Nesse sentido, Davies (2004) enfatiza:

Se houvesse uma preocupação séria com a melhoria da remuneração dos profissionais da educação, ela teria de se basear na totalidade dos recursos da educação, e não apenas no Fundef, que na verdade representa a parcela menor dos recursos da educação (cerca de 40% a 45% dos recursos totais vinculados à MDE dos estados, Distrito Federal e municípios). Em 1998, por exemplo, o Fundef nacional totalizou R\$ 13,2 bilhões, enquanto os recursos vinculados à MDE não integrantes do Fundef somaram mais de R\$ 17 bilhões (DAVIES, 2004, p. 145).

Logo, observa-se que no Plano Nacional de Educação (2001-2010) há uma intensa preocupação com a elevação progressiva da exigência de nível superior para todos os professores da educação básica. No entanto, compreende-se que também faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas, tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial, e carreira de magistério (BRASIL, 2001b).

Após o PNE (2001), a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, foi a legislação que voltou a abordar a temática da valorização dos profissionais da educação com veemência. Essa lei, ao regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), apresentou alguns avanços em relação ao Fundef, mas também foi permeada por algumas contradições.

Um dos maiores avanços do Fundeb, particularmente, em relação ao Fundef foi que esse Fundo subvinculou recursos a serem redistribuídos em toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), diferentemente do que foi feito com a Lei n. 9.424/1996, a qual priorizou exclusivamente o ensino fundamental. No entanto, esse avanço também compreendeu uma das contradições do Fundeb, pois, na medida em que ampliou o número de alunos a serem atendidos, o percentual de recursos a serem redistribuídos não correspondeu ao aumento no número de alunos, uma vez que o percentual ampliado foi referente a 5% (de 15% para 20%), ou seja, o número de alunos abrangidos pelo “novo” Fundo aumentou significativamente, no entanto, o recurso não cresceu de forma correspondente (SONOBE; PINTO, 2015).

Além da ampliação nos níveis a serem atendidos com o Fundeb, há também a inclusão de todos os profissionais da educação na referida legislação. Porém, o artigo 22, que define a aplicação de, no mínimo, 60% dos recursos na remuneração, não contempla os profissionais da educação, tratando apenas dos profissionais do magistério da educação

básica⁷¹ em efetivo exercício na rede pública. Esse fato configura-se uma das maiores contradições presentes na Lei n. 11.494/2007.

Por outro lado, a definição a respeito da implementação do Plano de Carreira e Remuneração é designada aos profissionais da educação básica, conforme se encontra no artigo 40:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007a).

Essas divergências em relação ao termo utilizado para direcionar as definições da legislação a diferentes profissionais podem ser consideradas estratégias efetivadas pelo governo para limitar os avanços e as conquistas dessas categorias, pois, à medida que não contempla todos os profissionais da educação básica no gasto mínimo de 60% dos recursos do Fundo com a remuneração destes, ele está contendo os recursos a serem investidos na educação, ou seja, reduzindo a possibilidade de ampliá-los. Portanto, essas contradições não são uma casualidade, já que compreendem estratégias políticas de um governo que busca atender os interesses da agenda neoliberal.

Sonobe e Pinto (2015, p. 13), ainda sobre os problemas do Fundeb, ressaltam:

Outra questão que merece destaque é seu caráter temporário, pois assim como o antigo Fundef, o Fundeb possui um prazo para terminar (até 31 de dezembro de 2020, como estabelece o artigo 48) e antes mesmo de chegar esta data, as autoridades precisarão elaborar uma solução para evitar uma possível crise, pois, de acordo com Pinto (2007), há hoje um claro desequilíbrio entre os alunos atendidos pelos municípios e os recursos propiciados pela vinculação constitucional; o que impede o colapso do sistema é que, pelo mecanismo do Fundeb, recursos estaduais são repassados aos municípios. Com o fim do fundo, esse repasse se extinguirá automaticamente.

Observa-se que o caráter temporário da política de Fundos desencadeia alguns dos problemas da política de valorização docente. Contudo, não temos a intenção de

⁷¹ O inciso II do parágrafo único do artigo 22 define quem são os profissionais do magistério da educação básica e refere-se àqueles que exercem as funções de docentes e/ou profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

desconsiderar os avanços que foram permitidos com a aprovação dessa legislação. Entre os principais aspectos positivos dessa lei, destacamos a definição do artigo 41, o qual determinava que o poder público deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa definição possibilitou mudanças significativas na remuneração dos professores da educação básica, através de melhorias anuais no vencimento desses profissionais, sobre as quais dissertaremos em um subtópico específico. Entretanto, é válido destacar que essa determinação não foi atendida no prazo estabelecido.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado pelo governo federal como um instrumento que constituía o planejamento da educação nacional na perspectiva de colocar em prática as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2001). Nesse plano (PDE), a valorização dos profissionais da educação é destacada como um dos seus principais pontos, juntamente com a formação dos professores. Logo, percebe-se que nesse documento a formação de professores é concebida como um dos elementos da valorização desses profissionais, apresentando-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como iniciativas para contribuir com a formação docente para os sistemas públicos de educação básica. De acordo com o próprio documento,

a UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, 2007b, p. 15).

Além da formação de professores, o documento destaca, sucintamente, a Emenda Constitucional n. 53/2006, na qual se define a necessidade de um Piso Salarial Nacional do Magistério. Assim, o plano apresenta-se frágil no que se refere às definições acerca da valorização dos profissionais da educação.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado através da Lei n. 13.005/2014, a valorização dos profissionais da educação é contemplada em 4 metas (15-18) mediante: a) Política Nacional de Formação; b) Formação em nível de pós-graduação; c) Rendimento médio equiparado aos demais profissionais com escolaridade equivalente; d)

Jornada de trabalho em conformidade com a lei do PSPN; e) Planos de carreira. Logo, foi um instrumento de planejamento educacional mais amplo do que o PDE apresentado em 2007.

Diferentemente do PNE (2001-2010), o PNE aprovado em 2014 estabelece um percentual de recursos a serem gastos para a materialização de suas metas e estratégias. Essa previsão fez dele um plano com maior credibilidade perante a sociedade, ainda que sua implementação não tenha sido garantida, especialmente, em função do contexto político e econômico que permeava o Brasil após sua aprovação nos anos de 2015 e 2016.

Os destaques realizados nesses documentos acerca da valorização dos profissionais da educação nos remetem à confluência das legislações no que diz respeito à necessidade e à importância de valorização dessa categoria, atentando para o fato de a valorização compreender diversas dimensões, sendo elas: formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração. Porém, as melhorias almejadas no tocante à remuneração docente continuam sendo um desafio às políticas educacionais, principalmente às de financiamento da educação, uma vez que essas legislações não dialogam de maneira contínua, ao contrário, apontam contradições que limitam a efetivação da política de valorização docente.

Um exemplo dessas contradições é a divergência entre as legislações no que se refere à nomenclatura usada para definir seu público-alvo, uma vez que não se define de maneira clara e objetiva se os profissionais a serem contemplados serão os da educação ou os do magistério, entre outras contradições que permeiam o conjunto dessa política de valorização.

Diante desses apontamentos, buscamos analisar as diretrizes da política de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil, sobretudo, a partir do Fundeb, considerado o principal mecanismo de descentralização financeira e de valorização dos profissionais da educação no contexto político, econômico e social mais recente, que compreende as políticas educacionais. Destacam-se, então, as Diretrizes Nacionais para a valorização dos profissionais da educação através, por exemplo, da Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 02/2009 sobre os Planos de Cargo, Carreira e Remuneração.

Compreende-se que essas diretrizes fazem parte da política de valorização dos profissionais da educação, adotada com base no modelo de Estado Neoliberal difundido no Brasil, em particular, a partir da década de 1990, na qual se evidencia a política de Fundos, especialmente o Fundeb, como principal mecanismo de descentralização financeira e valorização dos profissionais da educação.

O desenvolvimento deste estudo deu-se a partir da leitura de documentos e legislações que circunscrevem a política de valorização dos profissionais da educação e de

estudos realizados por pesquisadores da área como: Arelaro (2007), Farenzena (2006), Gatti (2009, 2011), Oliveira (2003), Pinto (2007), Rolim (2007), Vieira (2013), entre outros.

3.1 O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN) ENQUANTO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO NO VENCIMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO FUNDEB

O artigo 41 da lei do Fundeb, publicada em 20 de junho de 2007, determinava que o poder público deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Porém, essa determinação não foi atendida no prazo estabelecido e somente em 16 de julho de 2008 aprova-se a Lei n. 11.738, a qual regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

Essa legislação determina o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. À época, o valor era equivalente a R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no artigo 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), vigorando tal valor a partir de 1º de janeiro de 2008. Nos casos em que as jornadas de trabalho fossem diferentes daquela prevista na legislação, os vencimentos iniciais seriam, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no artigo 2º (R\$ 950,00). Aos professores com os demais níveis de formação (graduado, especialista, mestre e doutor) deve ser aplicado um percentual de diferença entre eles no vencimento, tomando como referência o valor do PSPN, sendo esse percentual definido em âmbito local através do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração de cada Estado ou Município.

No contexto dessa legislação, torna-se importante conhecer os diferentes sentidos que são atribuídos aos termos vencimento e remuneração. O vencimento constitui a base da remuneração dos servidores estatutários sobre a qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória, enquanto a remuneração compreende o conjunto pecuniário do qual o servidor tem direito como contraprestação ao trabalho expresso e realizado mediante vínculo com a administração pública, logo, engloba o vencimento, as gratificações e quaisquer outras vantagens. De acordo com o parágrafo único do artigo 22 da Lei n. 11.494/2007:

Remuneração será o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes (BRASIL, 2007a).

A compreensão desses conceitos torna-se importante, tendo em vista que no artigo 3º da Lei n. 11.738/2008 define-se que a integralização do valor de R\$ 950,00 como vencimento inicial das carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, será feita de forma progressiva e proporcional, sendo, ainda, permitido que, até 31 de dezembro de 2009, o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que o valor aplicado seja inferior ao mínimo definido legalmente, sendo resguardadas as vantagens daqueles que recebam valores acima do referido na lei, ou seja, admitiu-se no primeiro ano dessa legislação o pagamento do valor do PSPN como remuneração. No entanto, desde o primeiro mês de 2010, o PSPN é o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixado o vencimento base ou salário base do professor em início de carreira.

Acerca do pagamento desse valor mínimo, a lei prevê ainda que, nos casos em que o ente federado não tiver disponibilidade orçamentária para cumprir tal definição, caberá à União a função de complementar a integralização desse valor, desde que seja enviada uma justificativa ao Ministério da Educação com fundamentação e planilha de custos que comprovem tal necessidade.

A atualização do valor do PSPN deve ser feita anualmente no mês de janeiro, com início em 2009, e calculada conforme o percentual de crescimento do valor-aluno-ano referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

Outra definição de suma relevância presente nessa legislação é referente à carga horária destinada às atividades extraclasse. De acordo com a referida lei, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, ou seja, essa lei prevê que na jornada de trabalho dos professores exista um tempo ($\frac{1}{3}$) direcionado às atividades que precisam ser realizadas fora de sala de aula, como, por exemplo, a correção e o planejamento das atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Essa definição configura-se relevante para a valorização dos professores, pois as extensas jornadas de trabalho dos docentes constituem um dos principais fatores que causam a precarização do trabalho desse profissional, uma vez que eles dobram ou até mesmo triplicam

sua carga horária de trabalho para tentar compensar os baixos salários. Acerca da jornada de trabalho dos docentes da educação básica, Gatti (2011, p. 150) enfatiza que

[...] essa é uma questão importante que não pode ser simplesmente desconsiderada pelas políticas relativas à carreira e à remuneração de professores, nem pelas análises sobre a condição de remuneração desses profissionais. Contudo, é questão que não pode ser tratada “em tese”, ou idealmente, sem uma base de informações empíricas que considerem situações regionais e locais, sob pena de erros graves serem perpetrados em decretos ou leis, prejudicando a viabilização de uma condição de jornada docente adequada e realizável nas localidades e no contexto em que ela se realiza.

A atenção dispensada na lei do PSPN à definição de uma parte da jornada de trabalho dos professores para o planejamento ou a realização de outras atividades necessárias no ambiente extraclasse configura-se um efeito positivo na política de valorização docente.

Contudo, essas não são as únicas determinações importantes presentes no PSPN. Há, ainda, no artigo 6º, a definição de que 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 artigo 206 da Constituição Federal.

Em função dessas determinações, essa legislação é considerada como um marco na história das políticas de valorização docente, uma vez que ela atendeu uma reivindicação histórica da categoria manifestada em diversas deliberações de instâncias nacionais do movimento docente. A esse respeito, estudiosos da área, como Melo (2016, p. 28), afirmam que

o Piso representa uma conquista relevante para os profissionais de magistério de todas as redes públicas de ensino, em decorrência de luta por parte dessa categoria, sendo a principal prerrogativa legal a busca da valorização profissional no que se refere a melhores vencimentos e jornada de trabalho.

Contudo, a implementação do PSPN não ocorreu passivamente, ao contrário, muitas foram as discussões em torno do cumprimento dessa determinação, inclusive, sua implementação continua sendo pauta de reivindicações dos professores em Estados e Municípios que não cumprem o que está posto na base legal. Um exemplo disso foi a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) n. 4.167, de 29 de outubro de 2008, impetrada por

cinco governadores de algumas regiões do país⁷², quando eles se colocaram contra essa conquista argumentando que os gestores públicos não teriam condições financeiras de efetuar o pagamento do valor mínimo definido na lei na forma de vencimento básico, considerando-se a imprevisibilidade orçamentária, e que a composição da jornada de trabalho do professor, que previa 1/3 (um terço) da sua carga horária destinada a horas-atividades, ultrapassava a delegação constitucional à lei, ferindo a autonomia dos entes federados.

Essa legalidade passou a ser questionada por alguns governantes e permaneceu sendo defendida por militantes da educação, o que fez com que essa legislação não fosse colocada em prática por, pelo menos, 3 anos, uma vez que somente em abril de 2011 o Supremo Tribunal Federal julgou-a constitucional e Estados e Municípios passaram a ser obrigados a cumpri-la integralmente. Esse fato exemplifica o contexto de conflitos sob o qual o PSPN foi implementado entre as ações da política educacional brasileira voltadas para a valorização dos professores. Nessa perspectiva, Melo (2016, p. 60) expõe que,

após o julgamento da ADIn n. 4.167, o cumprimento das determinações expressas na Lei n. 11.783/2008 tornou-se a principal luta dos sindicatos e associações de professores que têm utilizado as greves e ações judiciais enquanto instrumentos na busca dos direitos a que fazem jus.

Nesse contexto, admite-se que o PSPN apontou um possível compromisso nacional pela valorização do magistério e qualidade da educação, o qual é objeto de reivindicações dessa categoria há muitos anos. Acerca dos antecedentes que compreendem a implementação do PSPN na forma como se efetiva desde 2008, Farenzena (2006) destaca que em 19 de outubro de 1994, no governo de Itamar Franco, foi assinado um Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação entre governos e entidades de classe, no qual havia sido reforçadas a importância e a necessidade da fixação e cumprimento de um valor mínimo nacionalmente unificado para pagamento aos docentes da educação básica, configurando-se, assim, o início de uma proposta de piso salarial nacional para os professores. Esse Pacto foi um dos documentos elaborados e assinados no contexto do Plano Decenal de Educação para Todos, uma vez que esse Plano contribuiu com a implementação de várias políticas educacionais públicas, especialmente, a partir dos anos 1990, como, por exemplo, a Emenda Constitucional n. 14/96.

⁷² Os governantes responsáveis pela ADIn foram: Yeda Crusius (PSDB) do Rio Grande do Sul, Luiz Henrique da Silveira (PMDB) de Santa Catarina, Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) do Paraná, Cid Gomes (PSB) do Ceará e André Puccinelli (PMDB) do Mato Grosso do Sul.

Parafraseando Farenzena (2006), compreende-se que os documentos elaborados nesse contexto atendiam aos compromissos firmados no âmbito internacional em função da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990⁷³. Segundo a autora:

A Educação para Todos no Brasil marca um momento de franca acolhida da retórica de organismos internacionais no campo da política nacional de educação, mas esta será contrabalançada pelo acúmulo teórico ou programático e de ação política de entidades e de educadores, do que resultou uma inflexão, com textos permeados por propostas singulares do espaço nacional, especialmente no que diz respeito às responsabilidades do Estado para com a educação “básica”, às relações intergovernamentais e interinstitucionais e à profissionalização e valorização do magistério. É provável que, estrategicamente, e deliberadamente, o discurso do “consenso internacional” tenha sido incorporado para angariar apoios políticos, internos e externos, ao Plano Decenal (FARENZENA, 2006, p. 253).

Em outras palavras, a autora esclarece que, após a Conferência, as ações implementadas no Brasil foram postas em prática de maneira reduzida em relação ao que estava proposto, especialmente, em função da indisposição do governo sucessor em realizar os acordos feitos por Itamar Franco. Nessa perspectiva, medidas como o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação não foram cumpridas no governo de Fernando Henrique Cardoso, inclusive no que tange à definição de um valor mínimo previsto para pagamento aos docentes.

Somente através da Lei n. 11.738/08 os professores da educação básica pública brasileira tornam-se a primeira categoria com um piso salarial nacional definido na Constituição, apesar de alguns Estados e Municípios não implementarem o PSPN conforme a legislação, inclusive no que se refere à elaboração ou atualização dos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração, mostrando-se alheios à importância de melhorias na carreira e na remuneração docente para a conquista de uma educação de qualidade.

Acerca dos aspectos positivos do PSPN, Carvalho (2013, p. 8) defende: “A Lei do piso, nesse sentido, estimularia a realização de concursos públicos, a busca por qualificação e

⁷³ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi uma reunião cujo objetivo central era elaborar um documento que servisse de referência à construção de Planos Decenais de Educação nos países participantes, possibilitando, assim, a expansão com qualidade da educação básica na década de 1990, especialmente, nos países onde os índices de escolarização eram baixos. A reunião foi convocada por quatro agências da Organização das Nações Unidas: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (FARENZENA, 2006, p. 250).

titulação pelos professores, a elaboração de planos de carreira, a dedicação exclusiva do professor a um único estabelecimento de ensino público e melhor remuneração”. Corroborando o entendimento desse autor, Sonobe e Pinto (2015, p. 14) ressaltam: “Esperase, com o estabelecimento do piso, diminuir a discrepância existente entre diferentes regiões do país, buscando elevar o patamar da qualidade de ensino brasileiro”. Logo, observa-se que as expectativas em torno das conquistas para a categoria, através do PSPN, são positivas, em sua maioria, no entanto, a história das políticas educacionais brasileiras nos permite afirmar que não bastam legislações bem desenhadas, pois na implementação dessas leis é necessário, também, que haja luta e mobilização social para garantir as conquistas desejadas.

Entre as conquistas da categoria docente na política de valorização, destaca-se, ainda, a implementação de Planos de Cargo, Carreira e Remuneração, assim como enfatizado na própria lei do PSPN. Acerca desse elemento da valorização docente, discorreremos a seguir.

3.2 DIRETRIZES PARA A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: RESOLUÇÃO CNE N. 02/2009 E PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO

De acordo com o artigo 9º da Lei n. 9.424/96, a qual regulamentou o Fundef, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, no prazo máximo de seis meses a partir da vigência dessa Lei. Para tanto, foram fixadas Diretrizes Nacionais para a elaboração desses Planos através da Resolução n. 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷⁴. Segundo França (2005, p. 191):

A partir da implantação do novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, os professores leigos passaram a integrar um quadro em extinção, com duração de cinco anos. Os sistemas de ensino devem criar, portanto, condições necessárias à habilitação desse contingente de professores sem a adequada formação para o exercício do magistério. A obtenção da habilitação necessária é condição para o ingresso no quadro permanente, instituído pelo novo Plano.

No entendimento da autora, Estados, Municípios e DF, a partir dessas diretrizes, deveriam priorizar na elaboração dos seus planos de carreira a habilitação dos professores

⁷⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, no Título IV – Da organização da Educação Nacional, estabelece no artigo 9º - § 1º que, na estrutura educacional brasileira haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente criado por lei, sendo esta incumbência da União.

leigos e exigir a qualificação em nível superior dos novos professores a serem contratados via concurso público. Logo, compreende-se a importância que essa resolução assumiu enquanto uma das diretrizes políticas para valorização do magistério no contexto da reforma educacional de 1990, uma vez que esta correspondeu às metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), apesar de a existência de planos de carreira para o magistério ter sido um princípio consolidado desde a Constituição Federal de 1988.

A Resolução n. 03/97, entre outras definições, orientava que a remuneração dos docentes deveria contemplar níveis de titulação, de maneira que a titulação atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena não ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio. Define-se ainda, no artigo 7º, que a remuneração dos docentes do ensino fundamental deveria ser definida em uma escala cujo ponto médio teria como referência o custo médio aluno/ano de cada sistema estadual ou municipal e a remuneração dos docentes do ensino fundamental constituiria referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio. Nessa determinação, percebe-se a importância dada à focalização das políticas no ensino fundamental, característica marcante das políticas educacionais da década de 1990.

Um estudo realizado por Gatti (2009, p. 248-249), ao discutir os desafios da profissionalização docente, dentre eles os planos de carreira, deixa claro que

o que de fato se observou pelos dados consultados é que essa profissão até quase o final dos anos 1990 não contava na maioria dos municípios e em alguns estados com um marco regulatório. Isto vem a se realizar em maior escala, na segunda metade dos anos 1990, na medida da implementação pelo governo federal do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, hoje da Educação Básica (Fundef/Fundeb), e das exigências postas como condição para o recebimento de retribuições financeiras para os sistemas estaduais e municipais de educação escolar. Portanto, na maioria das instâncias de gestão da educação pública não havia preocupação política com o estatuto de carreira dos docentes seja da educação infantil, seja do ensino fundamental, seja do médio.

Reitera-se, mediante esse esclarecimento, que as ações definidas nessas diretrizes foram de suma relevância para o início da construção da política de valorização docente no Brasil, através de planos de carreira que possibilitam organizar e estruturar a carreira dos professores, e que até então não existiam. Essas ações eram estratégias para alcançar o objetivo de valorizar os profissionais do magistério, os quais foram caracterizados como aqueles sujeitos que exercem a atividade de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades. No entanto, nesse mesmo estudo, Gatti (2009, p. 250) faz referência a

uma pesquisa desenvolvida em 2005, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em 25 unidades da federação, na qual se constatou, entre outros fatores, que, “dos planos de carreira examinados, apenas 23% datavam de antes de 1997”. Logo, a maioria dos planos foi elaborada ou revisada após a criação da Resolução.

Nessa Resolução, propunha-se que na progressão da carreira docente fossem feitas e consideradas “avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos”, porém, segundo essa mesma pesquisa, tal proposta não foi considerada em 89% dos planos examinados e nos restantes 11% não se obteve informação sobre a implementação desse quesito, exceto para dois Estados. Diante disso, o tempo de serviço torna-se o fator principal de progressão na carreira docente, enquanto a avaliação de desempenho, como critério para progressão na carreira, passa a exigir uma regulamentação complementar na maior parte das redes de ensino.

Alguns anos depois da vigência dessa Resolução, a legislação específica sobre o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da educação básica – Lei n. 11.738/2008 – deu respaldo ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para aprovar a Resolução CNE/CEB n. 02/2009, justificando-se a necessidade de tornar sem efeito a Resolução n. 03/97, conforme foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 29 de maio de 2009. Logo, essa Resolução foi criada com base na Lei do PSPN, bem como nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º e 67 da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.

A Resolução n. 02/2009 teve respaldo, ainda, no Parecer n. 09/2009/CNE e contempla diretrizes para todas as dimensões da valorização docente, sendo elas: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. No entanto, de acordo com Gatti (2011, p. 150), é importante lembrar que “[...] a Resolução do CNE não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora, cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos escolares, dos quais os profissionais do magistério são peças-chave”.

Essas diretrizes legais compreendem o reconhecimento e a importância da função social dos educadores e da valorização salarial dos profissionais em educação tidos como a base do sistema educacional, uma vez que, através delas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) designa em norma nacional os direitos e necessidades de professores da educação básica, com base em três aspectos: a) o pacto federativo e o compromisso com a construção do sistema nacional de educação; b) o princípio da legalidade; c) a competência normativa do Conselho Nacional de Educação.

É válido destacar que a Lei n. 10.172/2001 que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) já estabelecia o prazo de um ano para a implementação de Planos de Carreira, porém, quase duas décadas depois, essa determinação ainda se constitui um desafio às políticas educacionais, pois alguns Estados e Municípios ainda não elaboraram ou atualizaram seus planos.

A pesquisa intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”, desenvolvida em rede entre 12 Estados brasileiros⁷⁵ no período de 2008 a 2012, aponta algumas considerações importantes acerca da implementação dos Planos de Carreira nesses Estados e suas respectivas capitais do Brasil.

Segundo os resultados dessa pesquisa, apresentados no Relatório da Força Tarefa sobre Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, no contexto recente da política de Fundos, todos os Estados e Municípios analisados possuem estatutos e planos de carreira⁷⁶, porém ainda há muito a avançar em termos legais, principalmente no que se refere à elaboração de planos de carreira que estimulem o ingresso e a permanência de bons profissionais por meio de remuneração equiparada à de outros profissionais com a mesma formação.

Contudo, podemos compreender que, apesar dos desafios, as Diretrizes (02/2009 – CNE) refletem um momento histórico, o qual representa a construção de uma sociedade em defesa da educação, pois elas reiteram a necessidade de elaboração desses instrumentos enquanto medidas estratégicas para alcançar a valorização docente. Constituídas a partir de debates democráticos⁷⁷, as Diretrizes sistematizam, nacionalmente, a carreira do pessoal docente, examinando as interfaces da organização do processo educacional, ou seja, não se

⁷⁵ Essa pesquisa foi financiada segundo o Edital n. 001/2008 da CAPES/INEP/SECAD – através do Observatório da Educação. Participaram dela os seguintes Estados e suas respectivas capitais: São Paulo (São Paulo); Paraná (Curitiba); Rio Grande do Sul (Porto Alegre); Santa Catarina (Florianópolis); Mato Grosso do Sul (Campo Grande); Mato Grosso (Cuiabá); Paraíba (João Pessoa); Piauí (Teresina); Roraima (Boa Vista); Pará (Belém); Minas Gerais (Belo Horizonte) e Rio Grande do Norte (Natal).

⁷⁶ Segundo Dutra Júnior *et al.* (2000), o Estatuto é o conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, como, por exemplo, o Regime Jurídico Único, e o Plano de Carreira é o conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira.

⁷⁷ A construção da Resolução n. 02/2009 se deu a partir de audiências públicas nacionais realizadas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Comissão Especial da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, constituída para estudar e reformular a Resolução n. 03/97. Participaram também outras entidades representativas do magistério e dos demais profissionais da educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED); da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); de representantes dos Conselhos municipais e estaduais de Educação, de prefeitos, vereadores e outros atores sociais afetos ao tema.

discutem apenas os aspectos financeiros, mas também as condições e jornadas de trabalho, a evolução funcional, entre outros aspectos.

A análise dessas Diretrizes (02/2009 – CNE) indica vários pontos a favor do processo de valorização do magistério da educação básica, a saber: a) construção dos Planos de Cargo, Carreira e Salários até 31 de dezembro de 2009, por cada Estado, Município e Distrito Federal, contemplando os profissionais do magistério de todas as etapas e modalidades atendidas; b) possibilidade de revisão dos atuais Planos de Carreira; c) elaboração de Planos que contemplem os docentes e os que realizam atividades de suporte pedagógico direto à docência; d) o ente federado poderá optar pela elaboração de um Plano de carreira que contemple todos os profissionais da educação e não somente os do magistério; e) os novos Planos devem ter como referencial obrigatório o Piso Salarial Profissional Nacional, aplicando-se, no mínimo, 60% dos recursos do Fundeb em benefício desses profissionais; f) aplicação de percentuais mínimos de investimentos na manutenção e desenvolvimento do ensino (previstos no artigo 212 da Constituição Federal). Além disso, para a elaboração dos Planos de Carreira docente, torna-se fundamental que os gestores realizem um diagnóstico das finanças estaduais e municipais, na perspectiva de identificar a viabilização das ações previstas (BRASIL, 2009b).

Garantir a valorização dos professores transcende os interesses políticos e específicos da categoria, tendo em vista que significa ofertar à educação, de um modo geral, condição de equidade (*sine qua non*), aliando-se a esse fato o financiamento, a gestão democrática, a formação inicial e continuada, bem como condições de trabalho, remuneração e jornada de trabalho do professor. Diante dessa compreensão, consideramos fundamental descrever um pouco acerca de todas as dimensões que possibilitam a valorização dos profissionais da educação no item a seguir.

3.3 CARREIRA E REMUNERAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E CONDIÇÕES DO TRABALHO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste subitem, um dos nossos objetivos é compreender que, no contexto atual, as dimensões da valorização docente estão relacionadas às mudanças que permearam a educação a partir da década de 1990, na qual o trabalho docente assume uma nova configuração. Faz-se necessário esclarecer que, ao longo do tempo, a política educacional brasileira tem se articulado com o modelo econômico vigente em cada momento histórico, fato que tem

repercussões diretas nas formas de organização da educação, inclusive no que se refere às ações desenvolvidas para a garantia de valorização dos profissionais da educação, através das dimensões: carreira, remuneração, condições de trabalho e formação (inicial e continuada).

Segundo Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 211), diante do processo de transformações ocorridas na sociedade brasileira em que se reorganiza a estrutura social, política e econômica vigente, “as reformas educacionais, implementadas principalmente a partir dos anos de 1990, destacam o papel dos professores, concebendo-os como os principais agentes materializadores das políticas educacionais”.

Em face dessa realidade, evidenciam-se novas exigências em torno desses profissionais, as quais são fruto de um contexto mais amplo, que nos permite compreender a educação como um mecanismo de regulação do Estado. As mudanças estruturais efetivadas na economia e na sociedade passam a exigir mudanças na educação, bem como um novo perfil do profissional da educação, logo, essas mudanças implicam diretamente alterações nas políticas educacionais, inclusive, nas políticas de valorização docente.

A partir da década de 1990, diante do novo modelo de produção consolidado (reestruturação produtiva)⁷⁸ e do modelo de Estado (Estado Neoliberal)⁷⁹ que se instaurava como resposta ao conjunto de crises que se apresentavam desde a década de 1970, emerge a necessidade de se obter um novo profissional, atribuindo-se à educação a responsabilidade de formar esse profissional com o perfil adequado ao modelo vigente. Logo, ao trabalho docente também são inseridas novas exigências. Nesse contexto, conforme Oliveira (2008, p. 5), “observou-se uma emergente reestruturação do trabalho escolar como consequência das reformas educativas mais recentes”. Para essa autora, o novo contexto político e econômico trouxe para a escola forte acento ao trabalho coletivo, passando a exigir que os professores participem da elaboração do projeto pedagógico e adotem maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e das avaliações. Nas palavras de Oliveira (2008):

⁷⁸ Segundo Harvey (1993), a reestruturação produtiva é o processo de consolidação do modelo de acumulação flexível do trabalho industrial. Esse modelo de produção foi consolidado em um momento de crise na década de 1970 quando o fordismo/taylorismo, juntamente com o estado de bem-estar social (*Welfare State*), não apresentava mais soluções para as contradições do capitalismo.

⁷⁹ O Neoliberalismo é um projeto ideológico que defende, basicamente, duas coisas: Estado minimamente interventor (o Estado reduz sua função de provedor e amplia sua função de regulação); e liberdade de mercado, ou seja, um mercado aberto de forma macro. Na ideologia Neoliberal, justifica-se que o Estado, ao fazer investimentos demasiados na área social (Estado de Bem-Estar Social), está comprometendo sua capacidade financeira. Progressivamente vai sendo introduzida no setor público a ideia de que o Estado precisa reduzir sua função de provedor das políticas sociais para se reorganizar e quitar a dívida externa.

Os trabalhadores docentes se veem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como algo inerente ao avanço da autonomia e da democratização da escola. Diante dessas mudanças assiste-se uma ampliação do trabalho docente que passa a contemplar além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras tarefas (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

O trabalho docente foi ampliado, no entanto, encontra-se ameaçado pelo fenômeno que Oliveira (2004) denomina de precarização do trabalho docente, resultado da intensificação desse trabalho, ampliação do raio de atuação do professor e, conseqüentemente, maior desgaste e insatisfação por parte desses trabalhadores.

As ressalvas dessa autora nos conduzem a perceber a importância que a categoria “trabalho” assume no modo de produção capitalista, uma vez que essa compreensão possibilitará a reflexão acerca do trabalho docente nesse processo. De acordo com estudiosos da área política como José Paulo Netto (2011), o trabalho é o que torna possível a produção de qualquer bem e é através dele que se pode compreender a sociedade. Ainda segundo esse autor:

Na base da atividade econômica está o *trabalho* – é ele que torna possível a produção de qualquer bem, criando os *valores* que constituem a riqueza social. Por isso, os economistas políticos sempre concederam ao trabalho uma importância especial em seus estudos. [...] trata-se de uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. [...] Categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social (NETTO, 2011, p. 39).

O trabalho pode ser concebido, desse modo, como uma atividade fundante da humanidade. Sendo ele a centralidade da atividade humana, torna-se uma atividade coletiva que, para existir, exige que haja sempre uma intencionalidade prévia, ou seja, trata-se de uma atividade projetada. José Paulo Netto (2011), tomando como referência as reflexões de Marx, permite-nos compreender que através do trabalho o sujeito transforma a natureza e é transformado.

Nesse sentido, entendemos o trabalho como uma atividade essencial à vida humana, da qual o ser humano necessita para sobreviver. É através dele que o homem pode transformar a natureza a seu favor, satisfazendo suas necessidades vitais. Logo, o trabalho se constitui um direito ao trabalhador, ainda que seja na forma alienante como é apresentado no sistema

econômico capitalista. Por esse motivo, impedir esse direito pode ser considerado uma violência contra a humanidade.

A maneira precária como se efetiva esse direito e o momento em que o trabalhador produz mais valor que o valor recebido (salário) constituem alguns dos problemas centrais das relações de trabalho do sistema capitalista, uma vez que se trata da exploração do trabalho e da produção da mais-valia. Nas palavras de Netto (2011, p. 116):

[...] o capitalista não procede a nenhum roubo ou furto ao contratar o trabalhador para uma jornada de oito horas – paga-lhe, mediante o salário, o valor da força de trabalho (isto é, o valor da soma dos valores necessários à produção/reprodução do trabalhador). Entretanto, durante a jornada, a força de trabalho produz mais valor que o valor requerido para tal reprodução; é desse valor excedente (a mais-valia) que o capitalista se apropria sem nenhuma despesa ou custo.

No caso da educação, a intensificação do trabalho docente é o que desafia as políticas educacionais na atualidade, especialmente, as políticas de valorização docente, uma vez que esses trabalhadores são submetidos, cada vez mais, a jornadas intensas de trabalho que, muitas vezes, se realizam em precárias condições, conforme podemos identificar nos resultados divulgados em uma pesquisa desenvolvida em sete Estados brasileiros⁸⁰ intitulada “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”. Entre os resultados dessa pesquisa, Oliveira e Vieira (2012, p. 178) destacam:

Com a concentração tributária que persiste no país, o que se observa é que boa parte dos municípios brasileiros apresenta sérias dificuldades em garantir as condições adequadas à necessária realização do trabalho docente, resultando em uma educação injusta para os que nela trabalham.

Apontamentos dessa natureza reforçam a necessidade de garantia da valorização dos profissionais da educação da maneira como está prevista na legislação nacional, uma vez que essa valorização é um elemento indispensável na melhoria da educação nacional.

⁸⁰ Os resultados dessa pesquisa podem ser encontrados de maneira aprofundada na leitura do livro: *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*, organizado por Dalila Andrade Oliveira e Lívia Fraga Vieira (2012). O livro aponta resultados da primeira fase da pesquisa a partir de dados levantados em um *survey* (método de pesquisa quantitativo). O objetivo da obra é subsidiar a elaboração e o acompanhamento de políticas públicas no Brasil, de maneira que as informações fornecidas pelas fontes oficiais de dados estatísticos existentes (Censo Escolar do INEP; PNAD/IBGE) sejam superadas, pois se acredita que os indicadores do Censo Escolar não alcançam as dimensões necessárias para um estudo mais completo sobre o trabalho docente. Os Estados envolvidos na pesquisa foram: Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás. O relatório geral da pesquisa, bem como outros dados e documentos, está disponível no *site*: <<http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php>>.

Diante desses esclarecimentos, os quais evidenciam que, no sistema capitalista, o trabalho docente assume novas configurações, destacamos, a seguir, um pouco sobre cada uma das quatro dimensões que compreendem o processo de valorização docente, pois, apesar de o nosso objeto de estudo compreender a carreira e a remuneração dos professores enquanto políticas de valorização docente, não desconsideramos as demais dimensões dessa valorização (condições de trabalho e formação inicial e continuada), inclusive, pelo fato de que, ao analisar o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, todas as dimensões serão contempladas, na medida em que elas estão interligadas.

3.3.1 Carreira e Remuneração

Historicamente, devido às variações da moeda, não é possível saber se os docentes ganharam muito ou pouco pelo seu trabalho, de modo objetivo e confiável. No entanto, há um consenso entre os estudiosos da política educacional, especialmente em relação às políticas de valorização docente, de que um dos maiores desafios dessa política é a garantia de melhores condições de remuneração do professor, sobretudo do professor da educação básica.

Na década de 1990, a política de Fundos (Fundef/Fundeb) foi criada com a perspectiva de melhorar a remuneração dos professores em face da descentralização desencadeada na política de financiamento para a educação básica. Nesse momento, observa-se que a valorização dos profissionais da educação, por via da remuneração, é considerada como uma das condições fundamentais para a conquista de uma educação de qualidade. Logo, o Fundeb surge como estratégia de valorização do magistério da educação básica através da aplicação de parte dos seus recursos na remuneração dos docentes (mínimo de 60%), tendo em vista que ele foi criado com o objetivo de universalizar o atendimento à educação básica e de promover uma *remuneração condigna* para seus professores.

No entanto, a maior parte das críticas desenvolvidas por estudiosos da área enfatiza a necessidade de ampliação de gastos com recursos destinados ao pagamento de professores, na medida em que a política de Fundos não é suficiente para a garantia de melhor remuneração. Esses estudos apontam as limitações dessa política no que concerne à valorização docente por via da remuneração. Entre os estudiosos, ressaltamos Davies (2006), Pinto (2009) e Ferreira (2010).

Na década de 1990, destacou-se também a ampliação do atendimento escolar. Esse fenômeno foi mais um dos fatores que implicaram o barateamento do investimento do

professor e da sua formação (MONLEVADE, 1996), porém, sabe-se que a prioridade daquele período era garantir o ajuste fiscal, independentemente das consequências negativas que esse ajuste pudesse causar. Sobre esse contexto, Brito (2012, p. 192) faz a seguinte ressalva:

No discurso governamental, a crise econômica é invocada para justificar a incapacidade de assegurar um nível adequado de remuneração docente, sem levar em conta os efeitos negativos que esse descompromisso governamental produz no funcionamento do sistema educacional e no desempenho do professor.

Ainda sobre a década de 1990, Monlevade (1996) expõe que a descentralização da educação básica para os Estados e Municípios é um dos motivos pelos quais há hoje uma grande diversidade salarial, pois estes entes passaram a ter autonomia para fixação do vencimento de seus servidores públicos. Nesse sentido, ressalta-se a importância do PSPN, uma vez que ele delimita um valor mínimo a ser gasto com esses vencimentos. Por esse motivo, a política de Fundos, especialmente com o Fundeb, apresenta alguns aspectos positivos, ao passo que através dela se criou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), sobre o qual discutimos no subitem 2.1, sendo ele, portanto, um instrumento que garantiu, minimamente, melhores condições de remuneração aos professores.

No livro intitulado *Educação: carinho e trabalho*, Codo (1999) apresenta algumas discussões sobre a compatibilidade entre o salário e o trabalho realizado pelo professor. Nesse estudo, o referido autor esclarece que o fato de os professores estarem inseridos em uma sociedade capitalista faz com que eles vendam sua força de trabalho, e o preço dessa atividade deve ser igual ao preço que custam a manutenção e a reprodução dessa mesma força de trabalho, o que será pago através do salário. Porém, as condições precárias em que se evidencia o trabalho do professor no Brasil, através de baixos salários, permitem inferir que não há relação entre o trabalho realizado e a remuneração percebida.

Nessa mesma direção, Ferreira (2010), ao discutir a valorização docente, na perspectiva da remuneração, evidencia que a valorização docente, principalmente no aspecto salarial, ainda se apresenta como frágil, pois a remuneração do professor continua inferior se comparada a outras profissões.

Há uma ampla divulgação de estudos que têm demonstrado que as políticas de valorização docente, especialmente por via da remuneração, ainda são insuficientes para a efetivação desse direito. Segundo Pinto (2009, p. 51), “a falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história”. Ainda nesse sentido,

Pinto (2009, p. 61) esclarece: “caso se pretenda uma mudança significativa nos padrões de remuneração dos professores da educação básica e demais profissionais, é necessária uma nova estimativa de recursos para o seu financiamento”. Ou seja, trata-se da necessidade de mudanças no financiamento da educação. Portanto, podemos reafirmar o financiamento da educação como um dos maiores desafios a serem cumpridos no Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁸¹.

Corroborando o pensamento de Pinto (2009), acerca da ampliação do financiamento da educação enquanto medida essencial para a melhoria na remuneração docente, Farenzena (2006) destaca:

A disponibilidade e a alocação de recursos para o setor da educação precisam ser balizadas pelos requisitos referentes às fontes de financiamento, aos deveres do Estado para com a educação, à hierarquia de prioridades em relação aos níveis e às modalidades de ensino e às especificidades destes e à distribuição de competências entre os níveis governamentais.

As limitações ao financiamento da educação apontam para uma perspectiva de que a valorização docente, em face de uma sociedade que se propõe a elevar cada vez mais o nível de qualidade da educação, está ainda com muitos obstáculos a vencer, inclusive, pelo fato de que, muitas vezes, os avanços obtidos na legislação pertinente são alvo das contradições que permeiam as políticas educacionais brasileiras.

A valorização do professor envolve diversos aspectos fundamentais para a efetivação do bom desempenho da ação docente. Por esse motivo, constata-se a importância de uma política nacional, em que sejam atendidas as necessidades emergenciais dessa classe. A esse respeito, Pinto (2009, p. 62) expõe:

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração dos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem entre eles, alunos e pais no cotidiano escolar, na luta por uma escola de qualidade.

No entanto, observa-se que o objetivo da valorização docente possui, ainda, muitas lacunas a serem preenchidas, especialmente, para que se possa tornar essa profissão o desejo

⁸¹ O contexto político e econômico em que se encontra o Brasil, sobretudo desde o ano de 2015, torna esse desafio cada vez maior, tendo em vista que estão sendo efetivados cortes nos recursos públicos, principalmente aqueles que se destinam à esfera social, como saúde e educação. Essa realidade tem distanciado a sociedade brasileira, cada vez mais, do ideal que se almeja em relação à educação.

dos mais jovens que, em geral, não se sentem atraídos a seguir a referida carreira. Nas palavras de Ferreira (2010, p. 4):

O magistério continua enfrentando um processo intenso de perda de prestígio e *status* social manifestado, sobretudo, pela rejeição que a carreira enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo, em razão do que consideram “baixa remuneração” e ausência de “perspectivas de futuro”.

Exige-se desse profissional uma formação inicial com currículo mínimo capaz de garantir a formação de um trabalhador com as elementares noções de leitura e de escrita e a matemática prática elementar, em face da promoção de um ensino de qualidade para todos. Por outro lado, há a precarização do trabalho docente, diante de condições de trabalho desfavoráveis e de baixa remuneração, que refletem na ausência de jovens interessados em seguir essa carreira. Segundo Oliveira (2003, p. 33),

o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas.

As exigências em torno da função do professor são cada vez maiores, bem como a necessidade de esse profissional se mostrar capacitado diante dessas exigências. Porém, esses fatos estão aliados a uma desvalorização, apesar da expressão valorização do magistério usada na legislação para designar as políticas para docentes: carreira, remuneração e capacitação.

O trabalho docente encontra-se permeado de responsabilidades e, diante disso, a remuneração configura-se como elemento da relação social de produção desse trabalho. Quanto ao tema remuneração, Gatti (2011, p. 139) esclarece:

O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado. Não se pode camuflar isso com sofismas que não contribuem com a profissionalização dos professores e a construção de sua identidade profissional com características comuns valorizadas.

Reconhecer a importância do trabalho docente exige atribuir ao professor um valor diferenciado, com uma remuneração e oferta de carreira digna, além de boas condições de

trabalho. Essa discussão, porém, deve, também, contemplar as questões do financiamento. Conforme o entendimento da mesma autora:

A maior parte do orçamento da educação, nos vários níveis administrativos responsáveis pela educação escolar, recai sobre pessoal, particularmente sobre o montante do salário dos docentes. Nas discussões sobre os ajustes e as adequações salariais, é sempre levantada a limitação orçamentária para atendimento às reivindicações da classe. Não se pode desconsiderar, por um lado, os limites orçamentários públicos quanto ao montante de verbas destinadas à educação e, por outro lado, a lei de responsabilidade fiscal⁸² que também impõe limites ao gasto com pessoal (GATTI, 2011, p. 139).

Além da insuficiente política de financiamento da educação, autores como João Monlevade (1996) destacam que alguns mecanismos se estruturam para viabilizar o baixo salário dos professores, dentre eles a formação e a carreira, ou seja, o não funcionamento desses dois mecanismos é proposital para que o salário dos professores não seja proporcionado conforme desejado.

Diante desses esclarecimentos, reafirma-se a urgência em buscar novas fontes de recursos para a educação escolar pública, de maneira que esses recursos viabilizem melhores condições de remuneração, carreira e condições de trabalho. A discussão sobre a necessidade de elevação do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do país para a educação escolar está contemplada no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), entretanto, a implementação desse plano configura-se um desafio a ser superado, assim como a discussão do financiamento nele destacada.

A implementação de uma política remuneratória para os profissionais do magistério público brasileiro constituiu-se eixo imprescindível da valorização profissional, sendo o elemento considerado prioritário na atual política de Fundos para o financiamento da educação. Instituída desde 1996, através do Fundef e depois do Fundeb, essa política é, atualmente, a principal forma de financiamento da educação. Ela tornou-se a responsável por grandes alterações no cenário educacional no Brasil, sendo, hoje, o eixo central do financiamento da educação no país. A política de Fundos obriga órgãos gestores dos diferentes sistemas públicos de ensino a definirem uma política remuneratória para os

⁸² A Lei de Responsabilidade Fiscal foi regulamentada pela Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, e estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Na seção II – Das Despesas com Pessoal, a referida Lei define que a despesa total com pessoal, em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida, a seguir discriminados: I – União: 50% (cinquenta por cento); II – Estados: 60% (sessenta por cento); III – Municípios: 60% (sessenta por cento).

profissionais do magistério, especialmente com a definição de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração.

Ao se discutir remuneração, torna-se indispensável destacar a discussão a respeito da carreira docente, pois essas duas dimensões estão diretamente relacionadas, uma vez que o avanço na carreira é condição elementar para avanços na remuneração docente, ou seja, o movimento na carreira é o que possibilita melhorias na remuneração do professor.

Diante desse contexto, algumas estratégias são utilizadas pelos governos locais para limitar o avanço na carreira do professor, como, por exemplo, o uso de avaliações de desempenho enquanto pré-requisito para que o professor avance na carreira. No entanto, a maneira como essas avaliações são implementadas nos permite inferir que estas possuem, em sua essência, o objetivo de limitar o avanço na carreira do professor, e não constituir um elemento para a valorização do professor. Camargo e Jacomini (2011, p. 129-130), ao tratarem de carreira e salário do pessoal docente da educação básica, afirmam que

[...] orientações legais sobre carreira e salário do professor estão presentes na legislação nacional e em documentos internacionais há bastante tempo, denotando certa compreensão sobre a importância do professor no oferecimento de uma educação de qualidade. No entanto, não se pode falar de continuidade acerca das propostas, pois se percebem movimentos contraditórios em relação à garantia e aos avanços de direitos e à construção de uma carreira e de um salário condigno à condição docente.

Percebe-se, portanto, que não há uma relação satisfatória entre carreira e remuneração nas orientações legais acerca do assunto.

Por fim, julga-se importante ressaltar que não concebemos a remuneração como único fator relevante no processo de valorização docente. Por esse motivo, corroboramos o entendimento de Ferreira (2010, p. 112), quando aponta que

o salário não é determinante da valorização do professor, mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização, sustentando-o materialmente. Daí a importância da luta dos educadores em prol de um Piso Salarial que contemple uma melhor condição para os professores. E essa luta deverá ser coletiva e social.

Logo, todas as dimensões que estão imbricadas no processo de valorização docente são consideradas neste estudo como elementos primordiais no processo de valorização docente.

3.3.2 Formação inicial e continuada

No Brasil, o processo de valorização do profissional da educação apresenta uma evolução, ainda que lenta, notoriamente através do conjunto de diretrizes que apontam o reconhecimento da função social dessa classe frente à necessidade de melhorias na qualidade da educação. Uma das diretrizes dessa valorização diz respeito à formação inicial e continuada do professor, em conjunto com a remuneração digna, garantida através da Lei do Piso Salarial Nacional e de condições adequadas de trabalho.

Nessa perspectiva, Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 212) fazem a seguinte ressalva:

[...] as propostas de formação docente implementadas pelo Estado brasileiro, no contexto da reforma educacional operacionalizada notadamente a partir da década de 1990, buscam possibilitar a construção de um novo paradigma para a formação dos professores, ajustado não só à educação do século XXI, mas também às demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

Os autores nos permitem a compreensão de que a nova estrutura política, econômica e social consolidada no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, trouxe uma nova configuração para as políticas de formação dos professores.

A formação de professores compreende um instrumento de construção do perfil profissional, e as políticas implementadas com esse propósito refletem as inovações exigidas com as transformações da sociedade e do cenário educacional brasileiro, além de ser um mecanismo de valorização. Numa perspectiva crítica sobre a formação de professores nesse novo contexto, Oliveira (2003, p. 32) esclarece:

A educação formal vem sendo evocada como o único caminho para os trabalhadores em geral encontrarem emprego ou se manterem empregados, do mesmo modo que a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso.

Logo, identificamos uma das implicações negativas desse novo contexto nas políticas de formação dos professores, pois os professores passam a ser responsabilizados pelo sucesso ou insucesso da educação, desconsiderando o fato de que os resultados obtidos na educação brasileira são reflexos de um conjunto de fatores e não podem ser atribuídos a um único

responsável. Além disso, muitas vezes, esses resultados são pré-requisitos para alguns tipos de “bonificação” na remuneração do professor, estimulando competições entre os docentes.

Por outro lado, alguns estudos revelam que as condições de remuneração dos docentes não evoluem na mesma proporção das exigências direcionadas a esse profissional no que diz respeito à sua formação, pois, cada vez mais, o avanço da tecnologia e o fenômeno da globalização induzem a necessidade de aperfeiçoamento do material e da metodologia utilizada nas escolas, fazendo com que os professores estejam sempre sendo cobrados a melhorarem suas estratégias de ensino. O avanço no setor industrial exige uma nova estrutura da educação e, conseqüentemente, isso vai refletir nas exigências em relação à formação dos professores (MONLEVADE, 1996).

É nessa perspectiva que Nóvoa (1999) afirma que o educador precisa estar atento aos desafios do tempo presente e pensar suas ações nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico. Ou seja, a formação do professor é um desafio diante do cenário construído sócio-historicamente, no que se refere tanto à formação inicial quanto à formação continuada. No tocante à primeira, Gatti (2011, p. 28) coloca que

a formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino.

Essa ressalva nos permite compreender que a exigência que se faz ao professor de que ele desempenhe um grande número de funções, além daquelas que estão previstas em sua formação, especialmente na formação inicial, pode contribuir para a perda da identidade desse profissional, uma vez que gera o desconforto de estar em uma profissão que exige qualificação, porém não disponibiliza tempo nem recursos financeiros para garantir tal exigência, o que Oliveira (2012) compreende como condições de trabalho, conforme destacaremos no subitem a seguir (3.3.3).

No entanto, sejam quais forem as soluções encontradas para os problemas da formação inicial, Monlevade (1996) afirma ser consenso que o mais importante é viabilizar alternativas de formação continuada qualificada, tendo em vista que na prática docente faz-se necessário mobilizar o professor sobre o seu compromisso. A respeito da formação continuada, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), enquanto a jornada de trabalho do professor não for recomposta, o problema da formação em exercício persistirá e, conseqüentemente, a qualidade da educação será um desejo não

realizado, pois a intensificação do trabalho docente reduz seu tempo para leituras, estudos, entre outros fatores que poderiam contribuir com melhorias na sua formação continuada.

Nessa perspectiva, as políticas de formação docente precisam estar atreladas aos condicionantes de uma política de valorização dos profissionais da educação. Garantir aos professores a possibilidade de uma boa formação, segundo Menezes (1996), é uma das etapas mais decisivas no percurso para se alcançar a situação em que a consciência da importância da educação se transforme em realidade efetiva nas escolas brasileiras, ou seja, no momento em que à educação for dada sua devida importância, a formação dos professores constituirá um fator preponderante.

3.3.3 Condições do trabalho docente

Discutir sobre condições de trabalho docente exige-nos compreender o que significa o termo condições de trabalho de modo geral. De acordo com Oliveira e Vieira (2012, p. 156), as condições de trabalho referem-se ao “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”. Além disso, segundo essas autoras, as condições de trabalho também dizem respeito às relações de emprego, ou seja, às formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Por esse motivo, Oliveira e Vieira (2012) definem que esse termo está diretamente relacionado às condições de vida do trabalhador e corroboram as reflexões de Marx, quando este defende que a luta por melhores condições de trabalho deve ser objeto permanente da resistência do movimento dos trabalhadores no interior do sistema capitalista.

Compreendemos, pois, que as condições de trabalho docente estão intimamente ligadas às condições do processo de trabalho nas escolas, ou seja, dependem de uma série de fatores, como, por exemplo, a jornada de trabalho, os recursos materiais, o tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades planejadas, o horário de trabalho, as formas de admissão, o movimento da carreira docente, as condições de remuneração, a relação entre número de alunos por professor, entre outros fatores que permeiam o contexto educacional.

O sistema capitalista implicou novas configurações ao trabalho docente. Com o processo de descentralização, no qual se exige a participação de toda a comunidade escolar no planejamento educacional, o professor tem ampliado seu espaço de atuação, o que, juntamente com outros fatores, tem acarretado a intensificação do seu trabalho, uma vez que ele assume

novas funções e responsabilidades no âmbito escolar que estão muito além do trabalho dispensado em sala de aula. Nessa perspectiva, no que tange ao trabalho docente, Gatti (2011, p. 25) afirma:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Com uma compreensão próxima a essa, Vicentini e Lugli (2009) definem que as condições concretas em que ocorre o trabalho docente também incluem as condições de lugares utilizados para o exercício do magistério, as estratégias de seleção (ou falta delas) de docentes, as condições institucionais de pagamento e o controle do trabalho (inspeção escolar). Porém, historicamente, o trabalho docente é marcado por um cenário de precarização e desvalorização, diante das péssimas condições de trabalho, da ausência de remuneração condigna e de lacunas na formação inicial e continuada, inclusive, Monlevade (1996) destaca que jornada dupla não é novidade, na medida em que essa forma de precarização do trabalho docente já existia desde o tempo dos jesuítas e das aulas régias⁸³.

No contexto da mercantilização da educação, essa característica de precariedade do trabalho docente torna-se mais evidente, considerando que, nas últimas décadas, as decisões na política educacional brasileira estão orientadas pelos princípios do neoliberalismo, diretamente ligados aos interesses econômicos transnacionais do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Geral Mundial do Comércio em Serviços (AGCS/GATT), a qual inclui a educação na lista de doze itens de serviços e o trabalho docente abrange as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras

⁸³ Os jesuítas eram padres da Igreja Católica que faziam parte da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola. Essa Companhia foi criada logo após a Reforma Protestante (século XVI), como uma forma de impedir o avanço do protestantismo no mundo. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, com a expedição de Tomé de Souza. As Aulas Régias compreendem a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal, gerando impactos imediatos no Brasil. Essas aulas atendiam ao ensino elementar de letras e humanidades.

da escola, colocando os profissionais em condição de exploração, intensificação e ampliação da jornada de trabalho contratada para exercício da docência.

Monlevade (1996) faz uma ressalva interessante acerca da exploração do trabalho docente. Ele nos remete aos aspectos históricos que influenciam as lacunas identificadas atualmente nas condições de trabalho do professor. Nas palavras do autor:

O que temos vivenciado nas décadas de 80 e 90 parece ter sido o padrão de política adotado desde 1945, pelo menos no Brasil. Não é coincidência que data da Constituição de 1946 o “direito” de professores acumularem cargos públicos. Essa prática, aparentemente inofensiva e muito justificável pela emergencial falta de professores habilitados para atender à demanda de novas escolas, além de adequada vocação de sacrifício do professor, está na base da intensa exploração do magistério brasileiro e na negação de um ensino público de qualidade às populações que nasceram nas cidades ou para elas migraram em volumes vertiginosos de 1950 até 1980.

Esse autor infere que a garantia do direito que é dada ao professor de que ele possa acumular cargos, na verdade, é um indício de que esse profissional será intensamente explorado. Ao mesmo tempo, a redução da jornada de trabalho é uma estratégia para viabilizar o acúmulo de dois ou três cargos por parte dos professores, de maneira que o Estado somente precise pagar mais aos que trabalhem mais. Contudo, esse fato se constitui um crime contra a qualidade do ensino. O movimento correto deve ser contrário, ou seja, é preciso ampliar o gasto com educação e o pagamento de professores e incentivar a jornada única e carreira unificada, inclusive, essa é uma das bandeiras de luta da CNTE.

Essas observações, entre outros fatos, nos possibilitam a compreensão de que as condições de trabalho docente estão relacionadas ao tempo e espaço no qual está submetida a educação, ou seja, elas dependem do contexto histórico e social em que se realizam, e, no atual contexto, o professor foi reduzido a uma “máquina de dar aulas” (MONLEVADE, 1996). Por esse motivo, Brzezinski (2008) coloca que a solução para os problemas da valorização docente, dentre eles as condições de trabalho, depende das ações desenvolvidas pelo Estado. A esse respeito, ressalta:

Não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro [...] eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que indica de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho (BRZEZINSKI, 2008, p. 172).

Uma vez que o Estado brasileiro se encontra pautado no ideário neoliberal, a valorização do magistério continuará sendo apontada como prioridade nos documentos e legislações aprovados em âmbito nacional, porém, os professores, especialmente aqueles que atuam na educação básica, continuarão enfrentando condições de trabalho, carreira e remuneração não atraentes ou recompensadoras, assim como as formações as quais se submetem estarão longe de atender as suas necessidades na profissão docente. Este fato pode ser comprovado com a baixa atratividade da profissão para as novas gerações⁸⁴ e o elevado número de mobilizações que compreende o universo desses profissionais, sinalizando desconforto salarial e de carreira, conforme estudos realizados por Gatti (2009, 2011).

As observações desenvolvidas aqui nos auxiliam a ratificar que, apesar de o nosso objeto de estudo compreender a carreira e a remuneração dos professores da educação básica na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, é fundamental a compreensão acerca de todas as dimensões da valorização do magistério, tendo em vista que elas estão intimamente relacionadas, de modo que uma exige a presença da outra, assim como a ausência de uma torna as demais insuficientes para que se garanta a valorização dos profissionais da educação. Para Brito (2012, p. 193):

É importante assinalar que a desvalorização econômico-social dos professores tem sido percebida como resultado de vários fatores, entre os quais o aumento do número de professores nas últimas décadas do século XX, tendo esses profissionais perdido a possibilidade de ascensão social pelo ingresso na carreira e pelo constante rebaixamento do nível dos salários, perdendo atratividade para jovens de classe média, para os quais havia sido anteriormente atrativa. Mas, no contexto atual, em que a educação ocupa lugar importante, os professores e suas condições de trabalho se tornam centrais, enquanto a desvalorização dos profissionais da educação básica é consenso nas pesquisas e debates sobre educação.

Compreendemos, portanto, que qualquer política de valorização docente que esteja restrita a apenas uma ou outra dimensão está fadada ao fracasso, sendo essencial que se considere o conjunto dessas dimensões de maneira articulada, enquanto a valorização dos professores e demais profissionais da educação for um desafio a ser superado.

⁸⁴ A procura pela carreira diminuiu de forma preocupante nos últimos anos. De acordo com o Censo do Ensino Superior, organizado pelo MEC, entre 2005 e 2009, o número de formados em cursos preparatórios para a docência dos anos iniciais da educação básica caiu pela metade e foi dos 103 mil para 52 mil. O levantamento revelou, ainda, que o número de graduandos em cursos de licenciaturas para atuação nos últimos anos de educação fundamental e ensino médio caiu dos 77 mil (em 2005) para 64 mil (em 2009).

As discussões teóricas apresentadas nos dois primeiros capítulos desta tese servirão de base para o entendimento dos próximos capítulos, que apresentam a conjuntura da carreira e da remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

4 O VENCIMENTO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN: OS NÍVEIS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO NACIONAL (2006-2014)

Com base nas discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores, neste apresentamos a análise de dados referentes ao vencimento dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Primeiramente, destacamos o contexto político, econômico e social do estado que compreende o lócus da pesquisa, mostrando também alguns dados educacionais da referida rede de ensino. Em seguida, iniciamos uma apresentação sobre como está organizada a carreira dos professores dessa rede de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à educação básica e à educação profissional, aprovado pela Lei Complementar n. 322, de 11 de janeiro de 2006, o que será fundamental para a compreensão dos dados analisados na sequência do trabalho. Além disso, definimos os conceitos de “vencimento”, “remuneração” e “salário”, pois eles serão amplamente discutidos nos demais subitens desta tese.

A partir dessas considerações, partimos, então, para a análise dos dados de vencimento dos professores da educação básica vinculados à referida rede de ensino, no período de 2006 a 2014⁸⁵. A princípio, investigamos os dados de vencimento em valores nominais referentes a uma carga horária de 30 horas semanais, posteriormente, tratamos desses valores atualizados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), correspondentes a outubro do ano de referência para dezembro de 2014 e, finalmente, comparamos o vencimento desses professores com o salário mínimo nacional durante o período investigado.

Esses dados são oriundos das folhas de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN, cedidas pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos (SEARH/RN), e concernem ao mês de outubro de cada ano analisado.

Nosso objetivo é discutir a política de vencimento dos docentes, com diferentes níveis de formação, do início ao final da carreira, comparando-a com o salário mínimo nacional anual, no período citado, e observando o poder de compra desses professores. No período investigado, de 2006 a 2014, o Brasil teve como presidentes da república as figuras de

⁸⁵ Tomamos o período de 2006 a 2014 como referência, pois temos a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) como “pano de fundo” para nossas análises.

Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Roussef (2011-2014; 2015-2016), ambos representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), sobre os quais discutimos com mais detalhes no item 2.1 do capítulo II. Nesse mesmo período, três políticos diferentes governaram o estado do RN, quais sejam: Wilma Maria de Faria (2003-2006; 2007-2010), Iberê Paiva Ferreira de Souza (2010-2011) e Rosalba Ciarlini Rosado (2011-2015).

4.1 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO RIO GRANDE DO NORTE

O Rio Grande do Norte (RN) é um estado da região Nordeste do Brasil, composto por 167 municípios, distribuídos em uma área de 52.811,126 km², o que equivale a 3,42% do Nordeste, sendo sua capital a cidade de Natal, conhecida como cidade do sol em função dos mais de 300 dias de sol que apresenta por ano. Em 2010, a população do RN correspondia a 3.168.027 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico. Já em 2015, essa população passou para 3.442.175 habitantes, o que representa um aumento de 274.148 pessoas.

De acordo com o Censo 2010, a composição étnica do Rio Grande do Norte mostra que mais de 90% da população se declara de cor branca ou parda, enquanto que 5% se consideram de cor preta. Essa caracterização étnica resulta da influência de três povos, negros, indígenas e portugueses, desde o processo de formação do estado Rio Grande do Norte. Hoje, é perceptível no estado a presença dessas etnias não somente em seu aspecto físico, mas também na cultura, na religião, na educação, na culinária, além de outros traços.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁸⁶ de 0,816, valor considerado alto, ocupando o 84º lugar no *ranking* mundial. O Nordeste possui IDH de 0,749 e o RN, de 0,753.

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE e pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), a População em Idade Ativa (PIA) no Rio Grande do Norte, em 2009, chegou a 2.691 milhões de pessoas com 10 ou mais anos de idade. Desse total, 1.635 milhões de pessoas compõem a População Economicamente Ativa (PEA) do estado, ou seja, estavam inseridas no mercado de trabalho e, 1.056 milhões de Pessoas Não Economicamente Ativas (PNEA).

⁸⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tem como objetivo medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. Esse índice é calculado com base em dados econômicos e sociais. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo do valor 1, maior o desenvolvimento no local. No cálculo do IDH são computados os seguintes fatores: educação (anos médios de estudos), longevidade (expectativa de vida da população) e Renda Nacional Bruta.

Observada sob a perspectiva de gênero, a PIA do RN é formada por 1.325 milhões de homens e 1.366 milhões de mulheres. Estas são em maior número, pois representam 51% da população do total do estado. Já quando se analisa a PEA do Rio Grande do Norte, a situação fica inversa, pois se calculam 970 mil homens e 665 mil mulheres. Isso significa que a participação das mulheres no mercado de trabalho, apesar de estar crescendo, ainda é marcada por uma forte diferença em relação à taxa de participação dos homens (IBGE, 2010).

De acordo com relatório produzido pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente (IDEMA), mesmo se tratando de um espaço relativamente pequeno (se comparado a outros estados brasileiros), o estado do RN apresenta variada e complexa diversidade regional, que pode ser agrupada através de critérios, como as diferentes paisagens do seu quadro natural, da sua economia e até mesmo os interesses de órgãos públicos para a organização sistemática de suas ações sobre o território estadual.

Trindade (2010) desenvolve um estudo específico sobre a história do RN e nele destaca que, durante a Segunda Guerra Mundial, o Rio Grande do Norte assumiu um papel importante, especialmente, quando, em julho de 1941, o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, autorizou os Estados Unidos a construir a Base Aérea de Natal nas proximidades da Lagoa Parnamirim Field, tornando-se o campo que mais ajudou a vencer a guerra (TRINDADE, 2010, p. 223). Esse acontecimento implicou grandes transformações nos costumes da população potiguar, em especial, por influência da cultura norte-americana.

Economicamente, desde a primeira metade do século XIX, o RN se diversificou bastante, passando a produzir, de forma significativa, produtos como o sal, o tabaco, o peixe salgado e as drogas medicinais, além dos produtos que já produziam como o gado, o couro, o algodão e a rapadura. Porém, a partir da segunda metade do século XIX foi o algodão o produto que se expandiu na economia norte-rio-grandense, apesar das grandes secas desse período (TRINDADE, 2010, p. 136). Além do algodão, outro setor da economia norte-rio-grandense que obteve destaque foi o setor salineiro. Nas palavras do autor:

Fazendo uma análise panorâmica da economia norte-rio-grandense, é possível indicar que estamos perdendo espaço, qualitativamente, como produtor de algodão e carne. Atividades tradicionais, como o extrativismo de cera de carnaúba e de óleo de oiticica, têm uma variação oscilante, pois dependem quase que inteiramente do mercado externo. Paralelamente, vem crescendo o cultivo do cajueiro, para o aproveitamento do caju e da castanha, e do agave. Nos últimos anos, além do petróleo, a extração da schelita, dado o aumento da demanda internacional, desponta com uma atividade alvissareira. O sal marinho continua sendo uma atividade extrativa de importância significativa e o turismo mostra-se como uma das atividades econômicas mais rentáveis (TRINDADE, 2010, p. 263).

Essas mudanças na economia norte-rio-grandense são resultados de mudanças nas formas de produção utilizadas, uma vez que tem sido adotada a consciência de planejamento e implantados grandes projetos de industrialização na economia do estado.

Na década de 1970, com a crise mundial do Petróleo, a Petrobrás inicia estudos no Rio Grande do Norte, que contribuíram com a descoberta do primeiro poço de petróleo no estado. Após essa descoberta, a extração de petróleo aumentou, tornando o Estado o segundo maior produtor do Brasil, sendo o primeiro em terra (TRINDADE, 2010).

Entre as décadas de 1980 e 1990, destacam-se na economia norte-rio-grandense a atividade industrial, ainda que de maneira incipiente, e a expansão da atividade turística, quando o turismo no Rio Grande do Norte entrou intensamente na fase internacional.

Sobre o turismo, identificamos que, em 2010, o RN teve um fluxo de mais de 2,5 milhões de turistas, o que representa uma variação de 10,3% em relação a 2009, e uma receita de R\$ 2.028,0 milhões de reais. A permanência do turista no estado chega há 7,7 dias e o seu gasto diário é de R\$ 122,96, dado revelado pela Secretaria de Turismo do Rio Grande do Norte (SETUR-RN).

No que concerne ao Produto Interno Bruto (PIB), atualmente, o estado do Rio Grande do Norte participa com cerca de 6% do Produto Interno Bruto (PIB) do Nordeste e 0,9% da produção do país. Desde 1985 até meados dos anos 2000, houve crescimento econômico acima da média regional e nacional, o que gerou ganho de peso relativo do estado nos dois contextos. Dados recentes do IBGE revelam que o setor que mais contribui para o produto interno potiguar é o de serviços, com 74,8% de participação. Os setores industrial e agropecuário contribuem, respectivamente, com 19,9% e 5,3% da produção estadual.

Segundo Oliveira (2014, p. 107), em relação ao PIB, observa-se que, entre os anos de 1995 e 2002, o RN participou com 0,76% do PIB brasileiro. No período de 2003 a 2010, esse índice avançou para 0,84%, evidenciando que a participação relativa do estado se manteve quando comparada a de outras regiões do país.

A Constituição do estado teve sua última revisão realizada em 2001, contemplando os aspectos políticos locais, especialmente, no que tange à organização político-administrativa do estado e aos princípios fundamentais que o regem, sendo poderes do estado, independentes e harmônicos entre si, o legislativo, o executivo e o judiciário. Nessa Constituição, elaborada à luz da Constituição Federal de 1988, a educação é apresentada como um dos direitos sociais que são dever do estado e da família. No subitem a seguir, discutiremos sobre os dados educacionais da referida rede de ensino.

4.2 OS DADOS EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN

Por ocasião da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013) ressaltam que, entre 2002 e 2007, no RN, a taxa de analfabetismo era de 23,4%, considerando a população com mais de 15 anos. Essa taxa era maior do que a identificada no país (11,5%) e na região nordeste (22,7%). Além disso, em relação às taxas de repetência e abandono escolar, persistem índices elevados, demonstrando a necessidade de políticas públicas que garantam maiores investimentos na educação do estado.

Uma das políticas públicas que o estado desenvolveu enquanto planejamento para a educação do RN foi o Plano Estadual de Educação, elaborado em 2015 a partir da definição feita no artigo 8º da Lei n. 13.005/2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se estabeleceu o prazo de um ano (a partir do dia 25 de junho de 2014) para que os estados, o distrito federal e os municípios elaborassem seus correspondentes planos de educação ou adequassem os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse PNE, garantindo, assim, o planejamento educacional da próxima década em nível local.

No RN, o Plano Estadual de Educação (PEE/RN) foi aprovado através da Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016⁸⁷, ou seja, alguns meses após o prazo estipulado em nível nacional, apesar de certos registros confirmarem que desde 2004 a Secretaria de Educação do Estado já havia iniciado a elaboração desse plano.

O PEE/RN constitui uma relevante diretriz política para a educação do estado, uma vez que ele contempla metas e estratégias a serem cumpridas no decênio de 2015 a 2025, compreendendo as seguintes dimensões: I – universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica; II – qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar; III – educação e trabalho: formação técnica e tecnológica de nível médio; IV – ensino superior: expansão e diversificação da graduação e da pós-graduação; V – valorização dos profissionais da educação; VI – gestão democrática: participação, responsabilização e autonomia dos sistemas de ensino; VII – financiamento da educação básica e superior estadual; VIII – educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

⁸⁷ Apesar de o ano de 2016 não fazer parte do período que analisamos neste trabalho, fazemos referência ao Plano Estadual de Educação (2016), pois ele foi uma das consequências do Plano Nacional de Educação (2014-2014).

No que concerne ao financiamento da educação básica e superior estadual do RN, o plano prevê uma meta e 29 estratégias, sendo definida nessa meta a garantia anual do investimento em educação pública, de 5% do PIB estadual, até o ano de 2020, e 7% (sete por cento) até o prazo final do PEE (2015-2025). Através desses recursos, o plano visa garantir a manutenção de todas as suas metas e estratégias, ou seja, através do financiamento da educação, procura-se garantir efetivas condições de melhorias na educação estadual. A definição feita pela rede estadual difere do que foi proposto pelo governo federal no Plano Nacional de Educação, uma vez que a união se comprometeu com a aplicação de, no mínimo, 7% do PIB no quinto ano de sua vigência e, no mínimo, 10% do PIB ao final do decênio. Ao fazer essa definição, o estado levou em conta seu gasto realizado com educação no ano de 2012, que correspondeu a 3,80% do PIB, de maneira que se buscou não estipular metas inatingíveis.

Ao definir metas e estratégias para o financiamento da educação básica e superior estadual, o plano estadual do RN prevê, no artigo 7º, que elas serão avaliadas no quarto ano de sua vigência e, se necessário, serão ampliadas, por lei, para suprir as carências financeiras da educação do estado. Além disso, entre as estratégias referentes à meta do financiamento da educação no PEE/RN, destaca-se a ampliação do investimento estadual de 25% para 30% dos recursos até o final da vigência do plano.

Sobre a valorização dos profissionais da educação, no Plano Estadual de Educação do RN, o governo compromete-se em garanti-la através de: a) política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; b) formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE, garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; c) equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do plano; d) existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, no prazo de 2 (dois) anos, e de plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, implementando o Piso Salarial Profissional Nacional, definido pela Lei Federal n. 11.738/2008, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Outra informação relevante acerca das diretrizes políticas que norteiam a educação estadual é a existência de duas legislações elaboradas no estado no ano de 2005, as quais regulamentam a gestão democrática escolar no RN. Trata-se da Lei Complementar n. 290, de 16 de novembro de 2005, e do Decreto n. 18.463, de 24 de agosto do mesmo ano. Ambas foram elaboradas no governo de Wilma Maria de Faria, à luz dos princípios inscritos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – e na Constituição do Estado do Rio Grande do Norte.

Essas legislações visam contribuir com a construção de uma cultura de participação da comunidade escolar nas decisões da escola pública do RN, inclusive no que diz respeito às eleições diretas para gestores escolares da rede. No entanto, ao desenvolver um estudo buscando compreender como os gestores veem o significado da gestão democrática no processo de construção da autonomia da escola pela participação da comunidade, com base na experiência vivenciada no período de 2005 a 2008 em uma escola da referida rede de ensino, Dalva (2010, p. 174) evidencia:

Os membros dos segmentos representativos da escola enfrentaram dificuldades em desenvolver mecanismos de efetiva participação, em virtude da falta de condições concretas e subjetivas (motivação, informação e educação) que pudessem realmente se configurar como ampliação do espaço de democratização da gestão escolar.

Logo, podemos inferir que, apesar das legislações vigentes na rede pública estadual de ensino do RN, muitos são os desafios a serem superados na educação do estado, especialmente, no que se refere às condições para a efetivação de melhorias na educação local. Um dos caminhos para superar esses desafios seria o cumprimento das metas e estratégias definidas no Plano Estadual de Educação (2015-2025), porém, as dificuldades apresentadas no contexto nacional, em especial no que tange à política e economia do país, implicam diretamente as diretrizes políticas da rede pública estadual de ensino, o que dificulta a efetivação das propostas traçadas no RN.

Os recursos financeiros do estado são, também, uma informação relevante a ser destacada. Por esse motivo, levantamos os valores arrecadados com o Fundeb e os recursos aplicados com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) – 40% e com a remuneração dos professores (60%), conforme determinação do Fundeb. Os dados coletados foram reunidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Recursos do Fundeb arrecadados e aplicados com a manutenção da educação básica e a remuneração dos profissionais do magistério no estado do RN, no período de 2007 a 2015⁸⁸

Período	Receita (Fundeb)	Aplicação MDE	(%)	Aplicação Remuneração	(%)	Saldo (R\$)
2007	311.765.042	27.653.559	8,87	277.595.593	89,04	6.515.889
2008	433.659.147	62.967.308	14,52	370.648.473	85,47	43.366
2009	472.127.027	66.900.400	14,17	405.179.414	85,82	47.213
2010	539.985.816	117.068.925	21,68	415.249.092	76,9	7.667.799
2011	631.330.642	124.182.737	19,67	504.243.784	79,87	2.904.121
2012	688.495.828	71.328.168	10,36	617.098.811	89,63	68.850
2013	717.918.760	95.339.611	13,28	597.810.951	83,27	24.768.197
2014	805.327.043	155.428.119	19,3	672.689.679	83,53	-22.790.755
2015	878.534.385	131.516.597	-14,97	743.503.650	84,63	3.514.138
Média	608.793.743	94.709.492	-	511.557.716	-	-
Δ	281,79	475,59	-	267,84	-	-

Fonte: Adaptado de Brasil (2016) e RN (2015a).

A análise da Tabela 1 permite inferir que, no período de 2007 a 2015, a receita do Fundeb na rede pública estadual de ensino do RN cresceu 181,79%. Consequentemente, também cresceram os gastos efetivados em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e em remuneração, sendo esse último o equivalente a 167,84%. A inflação de acordo com o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA/IBGE) foi de 51,58% no período⁸⁹.

Apesar do crescimento nos gastos realizados em MDE durante o período como um todo, observamos que, em alguns momentos, houve reduções desses gastos, como, por exemplo, entre os anos de 2010 e 2011, nos quais aconteceu uma redução de 21,68% para 19,67% dos recursos. Essa diminuição permanece no ano de 2012, quando o gasto equivale a 10,36%. Entretanto, nos dois anos seguintes, o gasto volta a ser ampliado, passando para 13,28% em 2013 e para 19,3% no ano de 2014. Já em 2015, o gasto com MDE tem, novamente, uma queda de 14,97% em relação ao ano anterior, aproximando-se dos

⁸⁸ É válido ressaltar que os dados identificados no SIOPE/FNDE referentes ao pagamento de profissionais do magistério diferem dos dados identificados nas folhas de pagamento nos anos analisados. O que consta no SIOPE é um valor superior ao que foi contabilizado nas das folhas de pagamento. De acordo com informações recebidas por um dos responsáveis pelo preenchimento do SIOPE, servidor lotado na SEEC/RN, essa divergência ocorre em função do fato de que, no total informado como “pagamento profissional do magistério”, estão inclusos outros cargos indevidos que não estão categorizados, necessariamente, como magistério ativo, como, por exemplo, os servidores que exercem atividades de natureza técnico-administrativa e de apoio.

⁸⁹ A inflação foi apurada com o uso do IPCA do IBGE, referente ao período de 12/2007 a 01/2015, e correspondeu a 51,58%, utilizando-se a calculadora do cidadão disponível no *site* do Banco Central do Brasil. O IPCA representa a inflação oficial no Brasil.

percentuais obtidos nos anos de 2008 e 2009, porém, no que concerne ao primeiro ano analisado (2007) esse valor representa o dobro.

No que diz respeito aos gastos efetivados em remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN, observamos que a rede tem dispensado a maior parte dos valores arrecadados nesse setor, o que significa que a rede de ensino tem atendido à definição do artigo 22 da Lei n. 11.494/2007 (Fundeb), no qual se define que, pelo menos, 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Apesar do crescimento dos valores gastos com remuneração no período analisado, observamos que há uma queda no valor aplicado no ano de 2013 em relação ao ano anterior, voltando a crescer nos anos de 2014 e 2015. Quando analisamos os percentuais desses gastos, identificamos que o ano de 2010 foi o ano com o menor percentual aplicado (76,9%), já no ano de 2012 foi aplicado o maior percentual de recursos do Fundeb (89,63%) no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério. Contudo, em todos os anos, os gastos com remuneração são, predominantemente, maiores do que os gastos com MDE.

Em relação ao ano de 2014, chama-se a atenção o valor de R\$ 22.790.755 gasto a mais que o total arrecadado, uma vez que a receita foi de R\$ 805.327.043 e o estado gastou R\$ 828.117.798, valor identificado com a soma da despesa em MDE e Remuneração.

O crescimento nos gastos identificados na Tabela 1 evidenciam que o RN tem apresentado uma arrecadação tributária positiva ao longo desses anos, uma vez que o Fundeb é constituído de 20% de alguns impostos e transferências recebidas pelo estado, o que pode possibilitar melhorias ao setor educacional, especialmente, no que concerne aos gastos com MDE e remuneração dos profissionais do magistério. No entanto, devemos atentar para o fato de que o Fundeb não é o único mecanismo de financiamento da educação básica, apesar de ser o principal. Existem outros recursos vinculados a esse nível da educação que devem ser gastos nesse setor, inclusive, com MDE.

Além das informações e legislações apresentadas, consideramos relevante destacar alguns dados educacionais da rede de ensino em análise, portanto, apresentamos o contexto da oferta de educação básica segundo 4 categorias, que são: matrículas, número de escolas, número de turmas e média de alunos por turma, no período de 2006 a 2015, conforme

informações coletadas nos microdados do EducaCenso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁹⁰.

Tabela 2 – Número de matrículas na educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2006-2015)

Anos	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Creche	649	132	72	16	0	0	0	0	0	0
Pré-Escola	1269	637	481	454	297	0	0	0	0	0
EF (anos iniciais)	78654	69.817	64.889	59.786	54.954	52.731	48.101	45.735	43847	41624
EF (anos finais)	103.904	97.302	93.310	87.804	81.360	78.441	72.999	72.410	72040	70732
Ensino médio	141.793	133.481	131.355	129.597	125.395	123.030	119.331	115.367	108.693	101.787
EJA	58163	53.341	50.100	42.561	42.049	42.924	40.263	41.555	36339	31433
E. Profissional	0	203	615	256	199	610	829	207	160	65
E. Especial	28	736	0	0	0	0	0	2	0	0
Total	384.460	359.440	345.154	324.701	310.349	302.892	286.433	280.095	261.079	245.641

Fonte: Adaptado de INEP (2015) e RN (2015b).

A Tabela 2 nos permite inferir que, ao longo do período analisado, a rede pública estadual de ensino do RN teve uma redução gradual no número de alunos matriculados em todas as etapas da educação básica. Ao coletar parte desses dados na Assessoria Técnica e de Planejamento da Secretaria Estadual de Educação do RN (ATP/SEEC), a técnica responsável pelo atendimento destacou que essa tendência na redução no número de alunos da rede tem sido uma preocupação por parte dos envolvidos na organização da rede, especialmente, pelo fato de que cada aluno representa um valor a ser recebido pelo estado em função do Fundeb. Segundo a referida técnica, esses alunos, em especial aqueles do ensino médio, podem estar sendo absorvidos pela rede federal, no entanto, não corroboramos com essa assertiva. Ainda segundo a referida técnica, com o tempo, essa perda pode representar uma grave redução nos recursos, que terá consequências em toda a rede, inclusive no que se refere a condições de melhoria das escolas e pagamento de pessoal.

Segundo Ferreira (2014, p. 154), “alguns estudos sobre o Fundef apontam que a redução das matrículas, nas redes estaduais, é decorrente do processo de municipalização”, uma vez que “a prioridade e a focalização do financiamento no ensino fundamental desestimularam os dirigentes educacionais no atendimento às outras modalidades de ensino da

⁹⁰ Os dados educacionais apresentados neste item (matrículas, número de escolas e turmas) foram coletados junto ao grupo de pesquisa do Observatório da Educação (Edital n°. 049/2012 CAPES/INEP) do qual fazemos parte.

educação básica”. No estudo desenvolvido pela autora, “constata-se que, entre 1998 a 2007, há uma visível queda no movimento da matrícula na rede estadual e uma crescente circulação na esfera municipal, apresentando possível migração dos alunos da rede estadual para a rede municipal de ensino no estado devido à política de Fundos – Fundef – vigente nos respectivos anos em análise, podendo citar a ocorrência da municipalização induzida” (FERREIRA, 2014, p. 155). Esses dados evidenciam a existência do processo de municipalização ocorrido no RN e os dados apresentados na Tabela 2 nos permitem inferir que, mesmo após o Fundef, no período de 2007 a 2013, esse processo de municipalização ainda apresenta consequências nas matrículas da educação básica da rede estadual.

Observa-se ainda que o maior número de matrículas se concentra no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). De acordo com Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013), essa concentração pode ser resultado da política adotada pelo governo federal de universalização desse nível de ensino nos últimos anos da década de 1990 e nos primeiros anos da década atual.

Nas matrículas de Jovens e Adultos, observamos um número significativo, apesar da redução entre os anos analisados. Esse número significativo de matrículas pode indicar um aspecto positivo das políticas de educação de jovens e adultos adotadas nos últimos anos. Entretanto, a necessidade de políticas educacionais específicas para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade “apropriada” expressa uma lacuna histórica que o Brasil possui com uma parte considerável da população, marcada por políticas de exclusão em que se consolidava uma educação elitista.

As matrículas em Educação Profissional apresentam alguns aspectos discrepantes em relação às demais modalidades, pois, entre os anos de 2007 e 2008, identifica-se um aumento considerável de 203 para 615 matrículas, sendo que, nos dois anos seguintes (2009 e 2010), há uma redução de 58,37% e 67,64%, respectivamente, tomando como referência o ano de 2008. Nos anos de 2011 e 2012, essas matrículas tornam a aumentar e no ano de 2013 elas caem novamente, diferente do que ocorre nas demais etapas e modalidades, em que as matrículas são reduzidas gradativamente. O aumento de matrículas identificado nos anos de 2011 e 2012 pode ser consequência de políticas executadas na rede estadual do RN, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo governo federal no ano de 2011 através da Lei n. 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil. A partir do Pronatec, na rede pública estadual de ensino do RN, há também a execução do Programa

Brasil Profissionalizado (PBP), o qual compõe uma das cinco iniciativas que integram as ações do Pronatec.

Quanto às matrículas da educação infantil, identifica-se que, nos anos de 2007 a 2010, elas se concentram na pré-escola, em detrimento das creches. No entanto, em ambos os casos, encontram-se zeradas a partir de 2011, pois a partir desse ano todas as matrículas da primeira etapa da educação básica foram transferidas da rede estadual para a rede municipal⁹¹. As matrículas de educação especial também aparecem zeradas desde o ano de 2008 até 2012 e nos anos de 2014 e 2015, uma vez que, a partir desse ano, as matrículas de educação especial deixaram de ser realizadas em turmas exclusivas e passaram a compreender o ensino regular, sendo oferecido atendimento especializado em salas multifuncionais no contraturno. No ano de 2013, há o equivalente a duas matrículas na educação especial, porém, segundo informação recebida por uma técnica da Secretaria de Educação do estado do RN, possivelmente, esse dado tenha sido causado por um erro no momento do preenchimento das informações do banco de dados.

As matrículas no nível médio são aquelas que mais se aproximam da quantidade de matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), mas elas também apresentam uma redução que pode ter como um dos motivos a absorção de parte desses alunos pela rede federal, conforme destacado anteriormente. Consideramos que a quantidade de matrículas identificadas na rede pública estadual de ensino no último nível da educação básica pode se dar em função da definição presente na Constituição Federal de 1988 (CF/88), reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (LDB) –, em que se atribui aos estados e ao distrito federal a atuação prioritária no ensino fundamental e médio. Essa definição está prevista no § 3º do artigo 211 da CF/88, tendo sido incluída através da Emenda Constitucional n. 14/96 e no inciso VI do artigo 10 da LDB.

A Tabela 3, a seguir, demonstra o número de escolas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, sendo esses dados organizados conforme o local em que se encontram as escolas, ou seja, zona urbana ou rural.

⁹¹ Até o ano de 2010, existiam escolas estaduais que ofereciam educação infantil na rede pública, havendo, inclusive, uma creche que funcionava no Centro Administrativo do Rio Grande do Norte, a qual recebia a maioria dos filhos de servidores públicos do estado, porém, com a passagem das matrículas da educação infantil da rede estadual para a rede municipal, essa creche foi municipalizada e passou a funcionar como Centro Municipal de Educação Infantil Katia Fagundes Garcia.

Tabela 3 – Número de escolas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2006-2015)

Anos	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Urbana	616	615	600	588	584	580	573	562	556	551
Rural	205	175	164	133	125	111	101	95	83	73
Total	821	790	764	721	709	691	674	657	639	624

Fonte: Adaptado de INEP (2015) e RN (2015b).

De acordo com a Tabela 3, há uma redução do número de escolas na rede pública estadual de ensino do RN. Essa redução corrobora a redução do número de alunos matriculados na rede, identificada na Tabela 2. Outra evidência nesses dados é que prevalece o número de escolas na zona urbana, em detrimento da zona rural. No entanto, alguns estudos já apontam que essa redução no número de escolas da zona rural é uma tendência nacional.

Em 2015, aconteceu o II Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no qual foi realizada uma análise conjuntural da educação do campo no Brasil, resultando em um manifesto. Dentre as temáticas abordadas, uma delas foi a denúncia do fechamento indiscriminado de escolas no campo, aparecendo nas estatísticas brasileiras como escolas rurais⁹²:

A agricultura capitalista, que expulsa as famílias do seu território, somada à lógica privatista das políticas educacionais, tem acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultado a construção de escolas que atendam às diferentes etapas da educação básica, negando às populações o direito de estudar no lugar onde vivem e trabalham. **Entre os anos de 2003 e 2014, foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo.** A política do transporte escolar afasta as crianças das escolas, seja pelo tempo gasto em péssimas estradas seja pelos meios de transporte precários (MANIFESTO..., 2015, p. 2. Grifo nosso).

É reconhecido que houve avanço no acesso à escolarização básica, porém, ainda não no campo. Nesse ambiente, atualmente, é possível constatar que, para cada seis vagas nos anos iniciais do ensino fundamental, há duas nos anos finais e, para cada seis vagas dos anos iniciais no ensino fundamental, há somente uma no ensino médio. Sendo assim, o Estado garante a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, se os jovens do campo almejam concluir a escolarização do ensino fundamental ou se eles querem acessar o ensino

⁹² O Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em seu Art. 1º, inciso II, define escolas do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Dessa forma, a partir do referido Decreto, todas as escolas situadas em áreas rurais são denominadas “escolas do campo”.

médio, necessariamente, têm que sair das áreas rurais para poderem continuar sua escolarização, constituindo um sério problema, pois essa mobilidade desterritorializa⁹³ essa juventude. Isso significa que, no aspecto político-educacional, esses alunos podem ir perdendo os tradicionais vínculos com os processos de trabalho das suas famílias, porque rompem laços culturais e outra série de questões.

Segundo dados do Censo da Educação (2013), divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), há uma concentração de escolas fechadas na região Nordeste, onde predominam a precarização e a necessidade de oferta de matrículas, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Os dados evidenciam um crime contra as populações do campo, enquanto o fechamento das escolas – sob o discurso de falta de demanda de alunos e da nucleação – demonstra que os problemas de analfabetismo, acesso, permanência, estrutura e financiamento das escolas devem ser resolvidos nos próximos anos, conforme apontam Taffarel e Munarim (2015, p. 50):

Enfim, fica evidente que a prática de se fechar escola no e do campo não apenas contraria princípios consignados em leis, que embasam uma sociedade equilibrada, mas contraria até a promessa de importantes setores da gestão da educação pública. Só está faltando que esses princípios e promessas se cumpram. Enquanto isso não ocorre, propomos que, em cada lugar (município ou estado) onde tenha sido fechada uma ou mais escola do campo, principalmente após a vigência da Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, os militantes do Movimento de Educação do Campo – coletivos ou mesmo individuais – exijam que revejam os respectivos processos junto ao órgão correspondente (Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação). No mínimo, para averiguar se a lei foi cumprida em todos os seus quesitos. Para essa finalidade, o Ministério Público de cada município, comarca ou estado pode e deve ser acionado para que cumpram suas obrigações em defesa do direito público.

Logo, apesar da diminuição na quantidade de alunos matriculados na educação básica da rede, identificada na Tabela 2, a redução do número de escolas na zona rural não pode ser justificada pelo fato de a demanda de alunos na zona rural ser pequena. Essa realidade destaca a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam uma menor desigualdade educacional no Brasil (ou a sua erradicação) e a construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo,

⁹³ O Território, na perspectiva da Geografia Crítica (fundamentada no materialismo histórico-dialético), se traduz no processo de gestão das relações de poder materializada em uma delimitação física, num dado tempo/espço, que se configura enquanto produto/processo das relações dialéticas estabelecidas entre sociedade/natureza.

evitando, assim, o deslocamento dos alunos da zona rural para a zona urbana em busca de conhecimento.

Na Tabela 4, apresentamos o número de turmas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Esses dados foram categorizados por etapa de ensino.

Tabela 4 – Número de turmas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte por etapa de ensino (2006-2015)

Etapa de ensino	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ed. Infantil	74	35	25	21	15	-	-	-	-	-
Ens. Fundamental	6568	6342	5921	5865	5291	5111	4822	4645	4505	4378
Ensino Médio	3636	3562	3564	3586	3670	3548	3557	2426	3291	2257

Fonte: RN (2015b).

Em relação ao número de turmas, assim como ocorre nas Tabelas 2 e 3, a Tabela 4 aponta que, de modo geral, há um decréscimo ao longo do período analisado, o que era previsto diante da redução no número de matrículas e de escolas. O maior número de turmas concentra-se no ensino fundamental, uma vez que essa é a etapa que apresenta mais alunos matriculados. A educação infantil aponta o menor número de turmas nos anos em que foi oferecida pela rede estadual e o ensino médio concentra o segundo maior número de turmas durante o período de 2006 a 2015.

Em todas as etapas, o número de turmas foi reduzido ao longo dos anos, no entanto, essa diminuição foi maior entre as turmas de ensino médio, que passaram de 3.636, em 2006, a 2.257, em 2015, ou seja, tiveram uma redução de 37,92%. Já as turmas de ensino fundamental, que diminuíram de 6.568, no ano de 2006, para 4.378, em 2015, tiveram uma redução de 33%. Os dados apresentados nessa tabela suscitaram-nos a curiosidade de pesquisar o número de alunos por turma. Desse modo, identificamos os resultados apresentados na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Média de alunos por turma na educação básica da rede pública estadual de ensino do RN (2007-2015)

Ano	Etapa de Ensino		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	22	26,9	37,5
2008	22,1	27,4	36,9
2009	22,4	27,2	36,1
2010	19,8	26,2	34,2
2011	-	26,1	34,7
2012	-	25,6	33,5
2013	-	26,5	33,5
2014	-	26,4	33
2015	-	26,3	32,6

Fonte: RN (2015b).

Na Tabela 5, observa-se que predomina uma média de 19 a 37 alunos por turma, sendo as turmas com menos de 25 alunos aquelas que se apresentam em menor quantidade e correspondem às da educação infantil, etapa que já não compreende a rede pública estadual de ensino do RN. A maior parte das turmas são aquelas com mais de 25 alunos, ou seja, as turmas do ensino fundamental, conforme podemos compreender a partir dos dados apresentados nas Tabelas 4 e 5.

Já entre as turmas de ensino médio, predomina a média de 32 a 37 alunos. Essa quantidade elevada de turmas com mais de 32 alunos, especialmente entre os professores que ministram aulas de disciplinas específicas, compreende uma sobrecarga de trabalho muito intensa, pois o número de trabalhos, atividades e avaliações a serem planejados e corrigidos é considerável, diferentemente do que acontece com os professores polivalentes, tendo em vista que estes, geralmente, ministram aulas em um número bem menor de turmas.

Considerando que a redistribuição dos recursos do Fundeb ocorre em função do número de alunos matriculados em cada rede de ensino, inferimos que esse seja um dos motivos pelos quais a rede pública estadual de ensino do RN preserva uma elevada quantidade de alunos em suas escolas, mesmo que não possua condições de organizá-los em outras salas de aula, possibilitando, assim, a redução do número de alunos por turma. Caso essa reorganização fosse feita, ela implicaria a contratação de mais professores e outros profissionais da educação, gerando mais custos aos cofres públicos. Uma das consequências dessa realidade é o elevado número de turmas com uma grande quantidade de alunos, configurando, entre outros fatores, a precarização do trabalho do professor.

O elevado número de alunos por turma é um dos principais motivos que configuram os aspectos negativos do trabalho do professor, pois ele determina, junto a outros fatores, as condições de trabalho desse profissional. A superlotação de turmas é um problema que os professores enfrentam nas escolas do Brasil como um todo, o que não é diferente no caso do Rio Grande do Norte.

Segundo Gatti (2011), vários estudos interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar outros cargos, dependendo do nível de ensino. Esse aumento da jornada de trabalho implica acréscimo do número de turmas e alunos pelos quais o professor será responsabilizado e intensifica o desgaste desse profissional, gerando diversos fatores negativos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada.

Nesse contexto, legislações como a do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) tornam-se, cada vez mais, fundamentais no processo de valorização do professor, uma vez que nessa lei define-se uma carga horária que deve ser, obrigatoriamente, destinada ao desenvolvimento de atividades extraclasse, como, por exemplo, o planejamento e a avaliação, considerados fundamentais para o melhor desempenho do professor no exercício de sua profissão. Apesar de essa legislação nacional ter sido aprovada no ano de 2008, no caso da rede pública estadual de ensino do RN, o direito à carga horária para o planejamento foi atendido no ano de 2013, por meio da Portaria n. 731/2013, na qual ficou definido que as Diretorias Regionais de Educação (DIREDE) deveriam adotar providências, diante dos ajustes necessários à atualização da carga horária para 20 (vinte) horas em sala de aula, conforme orientação da Secretaria de Educação do Estado. Além disso, a partir de 1º de agosto de 2013, os professores alocados em sala de aula deveriam estar com 20 (vinte) horas na sua jornada de trabalho, no entanto, essa definição gerou diversas polêmicas no âmbito das escolas que estavam organizadas em função da definição prevista no PCCR da rede, o qual organizava a jornada de trabalho do professor em 24 horas semanais para sala de aula e 6 horas para planejamento.

No ano de 2014, a Lei Complementar n. 507, de 28 de março de 2014, torna a Portaria n. 731/2013 sem efeito e altera o PCCR/RN, definindo que a jornada de trabalho do professor com vínculo de trinta horas semanais passa a ter a seguinte distribuição: vinte horas de docência e dez horas de atividades extraclasse. Para os professores com jornada de trabalho de quarenta horas semanais, a distribuição efetiva-se da seguinte forma: vinte e seis horas para docência e quatorze horas para atividades extraclasse. Anteriormente, essa distribuição era de vinte e quatro horas-docência e seis horas-atividade, para a jornada de trinta horas, bem como

trinta e duas horas para a docência e oito horas para as atividades extraclasse, conforme a jornada de 40 horas.

O cumprimento dessa legislação é, ainda, uma das reivindicações da categoria, pois ela tem sido atendida com algumas ressalvas, especialmente nas turmas do turno noturno, uma vez que a Secretaria de Educação do Estado compreende que os professores já possuem uma redução na carga horária trabalhada, considerando a hora relógio (1 hora), logo, não fazem jus ao atendimento desse direito. Além disso, o cumprimento dessa carga horária implica alterações na organização dos horários das escolas e, conseqüentemente, na necessidade da contratação de quantos profissionais sejam necessários para assegurar aos estudantes o direito à educação, o que não se caracteriza em algo positivo para a rede de ensino em função do aumento nas despesas.

Esse direito ainda é alvo de alguns questionamentos, inclusive em nível nacional, pois não há uma definição legal se a carga horária de trabalho do professor a ser considerada é a hora aula (50 minutos) ou hora relógio (1 hora), o que torna a garantia desse direito no trabalho dos professores objeto de constantes ameaças. Em função disso, o Ministério Público do Rio Grande do Norte⁹⁴ questionou a forma de medição da carga horária do professor na rede estadual do RN e recomendou que a composição da carga horária fixada na Lei n. 11.738/2008, mencionada para os professores de ensino fundamental, médio e técnico, deve ser baseada na hora relógio, com a finalidade de que os professores cumpram 2/3 da carga horária em sala de aula e 1/3 em atividades de não interação com o educando. Há, ainda, um parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer n. 18/2012 – CNE/CEB) que defende o uso da hora relógio, compreendida como um período de 60 minutos, como medida ideal para a definição da carga horária de atividades extraclasse do professor, uma vez que a esse profissional é garantida a contratação com base em um determinado número de aulas ou carga horária, independentemente da duração de cada aula, para efeito do que assegura a LDB ao estudante (800 horas anuais lecionadas em 200 dias letivos). Porém, esse parecer não possui efeito legal, apenas orienta como os sistemas de ensino devem agir na implementação da Lei n. 11.738/2008.

⁹⁴ A recomendação do Ministério Público do Rio Grande do Norte foi um desdobramento dos autos do procedimento preparatório n. 06.2014.00006161-9 (PP n. 041/2014), instaurado no âmbito da 78ª Promotoria de Justiça da Comarca de Natal, assinada em conjunto pelos promotores de justiça de Natal (78ª, 61ª, 46ª), Mossoró (4ª), São Gonçalo do Amarante (3ª), Parnamirim (4ª) e Centro de Apoio às Promotorias de Justiça da Cidadania (Caop-Cidadania). Disponível em: <<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/noticias/6549-estado-tera-de-implementar-carga-horaria-fixada-para-professor>>.

A maneira como a legislação nacional é elaborada, em alguns momentos, dificulta avanços na política de valorização dos professores, como, por exemplo, no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quando define no artigo 8º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, abre espaço para que cada ente federado defina um número mínimo de alunos a ser atendido por turma, fazendo com que problemas como os que identificamos nas Tabelas 4 e 5 persistam (turmas com elevado número de alunos). Além disso, o que pode ser ainda pior, possibilita que alguns entes federados não tomem nenhuma decisão em relação a esse fato e os problemas sejam ainda maiores, pois, no momento em que a organização dos sistemas de ensino fica a cargo da própria rede, contribui-se para que as legislações locais sejam elaboradas em conformidade com o interesse da própria rede, o que, nem sempre, coincide com os interesses da categoria.

No caso da rede pública estadual de ensino do RN, a organização do seu sistema de ensino está definida na Portaria n. 200/2013 – SEEC/GS (Anexo A) –, a qual aprova as Diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino integrantes da rede estadual que oferecem educação básica,⁹⁵ em conformidade com a Lei n. 9.394/96. Nessa Portaria, entre outras definições, está regulamentado como devem organizar-se as turmas das escolas estaduais. Essa definição encontra-se no Capítulo V, artigo 140, e esclarece que, no ensino fundamental, o número de estudantes por turma deve ser de 30 para as turmas de 1º ao 3º ano; 35 para turmas de 4º e 5º ano; 40 para as turmas de 6º ao 9º ano; e 40 para as turmas do ensino médio, ressalvados os casos de alunos com necessidades educacionais especiais, pois cada aluno inserido nas turmas regulares corresponde à vaga de dois estudantes com desenvolvimento típico. Logo, observa-se que os dados apresentados na Tabela 5 estão em acordo com a definição dessas Diretrizes, o que já era esperado, pois se acredita que a rede não elaboraria um documento com definições divergentes daquilo que já compreende sua realidade.

Nacionalmente, o documento que discutiu um número considerado adequado de alunos por sala de aula foi o Parecer 09/09 do Conselho Nacional de Educação, no qual se registrou:

⁹⁵ Essa Portaria encontra-se em fase de reelaboração na rede pública estadual de ensino do RN, com base nas alterações já realizadas em outras resoluções e portarias aprovadas no Estado.

a) em cada escola, no máximo, uma média de estudantes por sala nos seguintes parâmetros: de 6 a 8 alunos por professor para turmas de educandos de 0 até 2 anos de idade; até 15 alunos por professor para turmas de educandos de 3 anos de idade; até 20 crianças por professor para turmas de educandos de 4 até 5 anos de idade; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até 25 alunos por sala; nos anos finais do Ensino Fundamental, até 30 alunos por sala, e no Ensino Médio até 35 alunos por sala; b) nas redes de Ensino Fundamental e Médio, proporção nunca inferior a 1 (um) professor para 22 (vinte e dois) estudantes e 1 (um) técnico administrativo para 66 (sessenta e seis) estudantes, e no conjunto da Educação Infantil, da Educação do Campo e das demais modalidades que exigem proporção inferior para a consecução de oferta qualitativa, proporção fixada pelo respectivo sistema de ensino; d) atribuição a cada docente de um número de turmas tal que nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor em regime de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, adequando aos profissionais de disciplinas com carga horária reduzida ou de áreas de conhecimento afins, atribuições de aulas sem prejuízo em suas remunerações ou na carga efetiva de trabalho (BRASIL, 2009c).

De acordo com o referido parecer, essas medidas são parâmetros considerados adequados à composição das classes e devem ser usados como referência para contribuir com a qualidade do trabalho do professor. No caso da rede pública estadual de ensino do RN, observa-se que esse parâmetro não está sendo seguido na íntegra, levando em conta os dados apresentados na Tabela 5. Consideramos elevado o número médio de alunos por turma da rede estadual, especialmente, nas turmas de ensino médio, uma vez que, nesses casos, os professores não ministram aula em apenas uma turma, mas em três ou mais, acumulando uma sobrecarga de trabalho significativa, que configura a precarização do trabalho docente aliado a outros problemas presentes nas escolas públicas do estado.

Além da realidade ora apresentada, a pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil” identificou que o número de docentes insatisfeitos com o salário que recebem no RN é maior que o número de docentes satisfeitos. Segundo Oliveira e Vieira (2012, p. 22), esses dados correspondem a 64,4% e 26,2%, respectivamente. Aliado a esse problema, temos ainda a sobrecarga de tarefas dispensadas aos trabalhadores docentes, uma vez que, nessa mesma pesquisa, realizada por Oliveira e Vieira (2012), 81,6% dos professores declararam levar para casa atividades referentes ao seu trabalho das escolas.

A análise desses dados educacionais nos auxilia a compreender melhor o contexto no qual estão inseridos os professores, dos quais estamos analisando a carreira e a remuneração. De acordo com Oliveira e Vieira (2012), esse contexto educacional compreende o “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho docente”, logo, podemos inferir que o trabalho docente no RN tem se dado em condições de trabalho pouco favoráveis, às quais

estão submetidos os trabalhadores docentes, o que nos permite inferir que a realidade apresentada pela rede de ensino do RN precisa ser transformada.

Cientes dessas informações, analisaremos, a seguir, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Norte, no qual estão expressas as diretrizes legais que norteiam o trabalho, a carreira e a remuneração dos professores efetivos, ou seja, aqueles que possuem vínculo trabalhista estatutário.

4.3 DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN: LEI COMPLEMENTAR N. 322/2006 (PCCR/RN)

No Rio Grande do Norte (RN), a partir do ano de 1986, a carreira dos profissionais do magistério era regulada pelo Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus, Lei Complementar Estadual n. 049/86. Posteriormente, foi aprovada a Lei Complementar Estadual n. 122, de 30 de junho de 1994, dispondo sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos e Civis do Estado e das Autarquias e Fundações públicas estaduais, em conformidade com o art. 28 da Constituição de 1988.

Atualmente, o PCCR que vigora para o magistério da rede de ensino do RN é regido pela Lei Complementar n. 322/06, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à educação básica e à educação profissional. Nessa legislação, são apresentadas definições importantes acerca da organização da carreira do magistério no estado do Rio Grande do Norte e suas funções garantidas por lei⁹⁶.

Quando o PCCR do RN organiza a carreira do professor em seis Níveis (N-I a N-VI) e dez Classes (A a J), os níveis referem-se à titulação acadêmica, sendo do nível médio ao doutorado, enquanto as classes equivalem ao tempo de serviço, que, após o estágio probatório, a cada dois anos, adquirem uma nova letra. De um Nível para outro, o Plano prevê uma diferença de 15% a 130% acrescida ao vencimento, conforme a nova titulação, o que se

⁹⁶ É válido ressaltar que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do RN apresenta a organização da carreira dos professores estatutários, ou seja, aqueles que possuem vínculo efetivo na rede, que foram selecionados através de concurso público de provas e títulos. No entanto, há outras formas de contratação de professores na referida rede, sendo eles chamados de “professores temporários” (contratos por tempo determinado), os quais não são regidos por essa legislação, logo, não compreendem o objeto de estudo desta tese.

denomina Promoção. De uma classe para outra, o acréscimo é de 5% e essa mudança denomina-se Progressão.

Portanto, o PCCR da rede estadual de educação do RN caracteriza-se como de suma relevância para a valorização do magistério, já que é responsável por definir os percentuais salariais que irão diferenciar os diversos níveis de formação da carreira do professor (Nível Médio, Licenciatura Curta, Licenciatura Plena, Especialista, Mestre e Doutor), podendo servir de instrumento, ou não, ao incentivo da formação para os professores.

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Rede Estadual de Ensino do RN, regulamentado pela Lei Complementar n. 322/2006, define, no § 1º do art. 51, as diferenças percentuais entres os níveis da carreira (N-I a N-VI) da seguinte maneira: a diferença no valor do vencimento básico do Cargo de Professor será correspondente ao percentual de 15% (quinze por cento) entre os Níveis I e II. No tocante aos professores “N I” (Nível Médio) e “N III” (Nível Superior), a diferença percentual prevista em seus vencimentos é de 40%. Entre os Níveis I e IV, a diferença corresponde a 50% (cinquenta por cento); entre os Níveis I e V, a 70% (setenta por cento); e entre os Níveis I e VI, a 130% (cento e trinta por cento).

Essas diferenças entre os vencimentos dos professores estão diretamente relacionadas com a implementação do PSPN, uma vez que se entende que o professor com formação em curso superior ou pós-graduação deve apresentar vencimentos superiores àqueles determinados na Lei do Piso. Isso ocorre porque o valor do PSPN refere-se ao vencimento mínimo que ele deve receber no início de sua carreira com formação de nível médio. Assim sendo, nenhum professor deve receber valor inferior ao que é determinado em Lei, sendo esse vencimento correspondente à condição inicial de sua carreira e para o menor nível de formação (Nível Médio).

Considerando a data em que o PCCR/RN foi aprovado (11 de janeiro de 2006), a primeira ressalva que fazemos é sobre a necessidade de revisão desse plano, destacando o conjunto de legislações que já o superaram, como, por exemplo, a Lei n.11.494/2007 (Fundeb), a Lei n. 11.738/2008 (PSPN) e a Lei n. 13.005/2014 (PNE). Essas legislações apontam, entre outros fatores, a importância de que estados e municípios elaborem ou revisem seus planos de carreira. A única legislação que altera o PCCR/RN, até o momento de produção desta tese, é a Lei Complementar n. 507, de 28 de março de 2014, dispondo sobre a jornada de trabalho do professor e sobre a promoção nas carreiras de professor e de especialista de educação.

Uma das mudanças importantes nessa nova redação que o PCCR/RN assume é em relação à promoção nos níveis da carreira docente, posto que, antes disso, ao mudar de nível,

o professor era submetido ao que estava definido no § 4º do artigo 45, com o texto seguinte: “A Promoção nos Níveis da Carreira dar-se-á para a Classe, cujo vencimento básico seja imediatamente superior ao percebido pelo Professor ou Especialista de Educação, no Nível e Classe anteriormente ocupados”, portanto a mudança de nível não implicava melhoria considerável no vencimento recebido pelo professor, uma vez que existia a possibilidade de ele retornar a uma classe inferior à que se encontrava.

No entanto, a nova redação, dada ao artigo 45, estabelece no § 4º: “A Promoção nos Níveis da Carreira de que trata o caput deste artigo não enseja a alteração da Classe em que se encontre o Professor ou Especialista de Educação”, ou seja, com essa nova redação, o professor, de fato, passa a avançar na sua carreira.

Outro elemento fundamental a ser discutido nesse subitem sobre o PCCR/RN é referente à avaliação de desempenho, que se constitui um dos pré-requisitos para a evolução funcional do professor, através da progressão (mudança de classe). Além disso, essa avaliação é usada durante o estágio probatório, de acordo com os seguintes critérios: a) aprendizagem dos alunos e gestão do trabalho pedagógico; b) participação na elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica da Escola; e c) colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade.

Para a realização dessa avaliação na rede estadual de ensino do RN, o plano prevê a existência de uma Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, sendo, portanto, responsável pela normatização dessa avaliação, entre outras funções. Essa comissão deve ser integrada por nove membros, tendo os seguintes representantes: a) o Secretário de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos, ou o seu representante legal; b) dois representantes da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos; c) um representante da Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças; d) um representante da Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos; e) quatro representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte – SINTE-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Contudo, após 10 anos de aprovação do PCCR/RN, essa comissão ainda não funciona na rede pública estadual de ensino do RN conforme definido no plano, o que tem impedido, em grande medida, entre outros fatores, o avanço dos professores na carreira, uma vez que essas avaliações deveriam ocorrer anualmente. No ano de 2015, foi criada a Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual através da Portaria n. 848/2015 – SEEC/GS (Anexo B) –, entretanto, a técnica da secretaria responsável pelo fornecimento dessa Portaria informou que a referida comissão já

teve algumas alterações, mas que ainda não foram oficializadas, logo, a referida comissão permanece sem exercer a devida função.

Segundo Silva (2015, p. 25), o problema da avaliação de desempenho sobre a valorização docente se dá pelo fato de ela estar inserida “no contexto de instauração do novo modelo de produção na sociedade capitalista decorrente da revolução tecnológica e dos meios de comunicação e informação”. A partir da década de 1990, a política educacional visa atender as demandas dos setores produtivos, refletindo na mudança de paradigmas para o trabalho docente, no qual o professor passa a enfrentar diversos desafios, como o novo perfil de qualificação que passa a ser exigido (SILVA, 2015).

É relevante esclarecer que não nos posicionamos contra a importância de se avaliar o trabalho do professor. Acreditamos que ele deve ser avaliado, mas o problema se dá quando essa avaliação de desempenho se configura como pré-requisito para progressão na carreira e quando esse mecanismo induz à responsabilização pelo mérito, ou seja, atribui-se ao professor a responsabilidade pelas melhorias na sua remuneração, de maneira que ele é quem deve buscar essas melhorias, destacando-se entre os demais. Além disso, esse mecanismo induz à exclusão de alguns profissionais da educação, pois somente será beneficiado com o aumento de 5% no seu vencimento aquele professor que fizer jus a esse aumento, conforme os resultados da referida avaliação, logo, não são todos os professores, necessariamente, que receberão o ífero aumento.

Outro problema desse mecanismo é que, através dele, o Estado exime-se da função de possibilitar essa melhoria salarial aos docentes através de uma política pública que beneficie a todos. Portanto, compreendemos que ele se configura mais como uma estratégia política para reduzir o aumento de gastos/despesas com o pessoal docente.

Na perspectiva de analisar os valores recebidos pelos docentes da rede em estudo, a partir do próximo subitem, discorreremos sobre o vencimento e a remuneração desses profissionais, sendo necessário, antes de analisar os dados, esclarecer o sentido que esses conceitos assumem no contexto dos estudos sobre valorização docente – vencimento e remuneração.

4.4 VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES: CONCEITOS BÁSICOS

Antes de discutir os dados sobre vencimento e remuneração dos professores da educação básica na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, faz-se necessário

esclarecer alguns conceitos que nos auxiliarão a compreender melhor as análises desenvolvidas a seguir, quais sejam: “vencimento”, “remuneração” e “salário”.

Na Lei n. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), definiu-se, no artigo 7º, a aplicação de, no mínimo, 60% dos recursos desse Fundo na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público, sendo possível a aplicação de parte desses recursos na capacitação de professores leigos nos cinco primeiros anos de implementação dessa lei. Porém, a definição de “remuneração” não se apresenta nessa legislação. Na Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), esse termo vem a ser definido, quando no parágrafo único do artigo 22 considera-se:

Remuneração será o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes (BRASIL, 2007a).

A diferença entre vencimento e remuneração torna-se clara quando se compreende que o primeiro constitui a base da remuneração dos servidores estatutários, sobre a qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória. O segundo refere-se ao conjunto pecuniário, do qual o servidor efetivo ou temporário tem direito como contraprestação ao trabalho expresso e realizado mediante contrato com a administração pública, ou seja, engloba o vencimento, as gratificações e quaisquer outras vantagens. Em relação ao salário, esse termo é semelhante ao vencimento, mas designado aos servidores contratados sob a base jurídica do regime geral de previdência social (regime celetista).

Com base no artigo 6º da Lei n. 11.738/2008, a Resolução n. 02/2009 do Conselho Nacional de Educação revoga a Resolução n. 03/1997, aprovando as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Nesse documento, define-se que os vencimentos ou salários iniciais dos profissionais do magistério nunca deverão ser inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei n. 11.738/2008.

Em função da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn), a Resolução n. 02/2009/CNE também deixa registrado que, em caráter temporário, os termos “vencimentos

iniciais” e “salário inicial” tratados na resolução devem ficar entendidos como remuneração total inicial⁹⁷. Porém, essa definição não condiz com a indicação do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2005), tendo em vista que, de acordo com esse departamento, a remuneração é constituída de vencimento básico, gratificações e adicionais, conforme mencionado anteriormente. Segundo Ferreira (2010, p. 111):

A definição desses conceitos que compõem a valorização salarial apresenta-se como importante para a garantia da valorização profissional do magistério, considerando que a definição da remuneração salarial pode ser o conjunto de todos esses elementos. O salário não é determinante da valorização do professor, mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização, sustentando-o materialmente.

Logo, a definição desses conceitos torna-se fundamental para a compreensão do vencimento dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN em início e final de carreira e das diferenças entre esses vencimentos conforme os níveis de formação dos docentes, uma vez que as divergências nas concepções desses termos intensificam as possibilidades de não efetivação da política de valorização dos professores da educação básica, através de melhorias no vencimento e na remuneração docente.

Neste estudo, usaremos o termo “vencimento” admitindo-o como a base da remuneração dos servidores estatutários sobre a qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória. Os valores de vencimento usados nesta pesquisa referem-se aos valores identificados nas folhas de pagamento dos professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Analisaremos, a seguir, os vencimentos de professores do RN com ensino médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado, em início e final de carreira, obtidos através das folhas de pagamento de 2006 a 2014, cedidas pela Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos do RN (SEARH/RN).

Os dados de vencimento abordados neste trabalho são referentes ao mês de outubro de cada ano. A escolha desse mês é justificada por dois motivos: primeiro, pelo fato de este trabalho compreender uma pesquisa em rede na qual se tomou essa decisão após algumas discussões com todos os envolvidos; segundo, em virtude de outubro ser um mês em que, geralmente, não aparecem pagamentos de décimo terceiro e/ou férias, entre outras vantagens, na folha de pagamento da rede.

⁹⁷ Em 27 de abril de 2011, a Lei n. 11.738/2008 foi julgada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e o termo “vencimento” passou a ser compreendido com o mesmo sentido do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos.

4.5 O VENCIMENTO DOS PROFESSORES COM DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO – MÉDIO, GRADUAÇÃO, ESPECIALISTA, MESTRADO E DOUTORADO: A RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO NACIONAL ANUAL

A Tabela 6 apresenta o vencimento básico dos professores do RN com diferentes níveis de formação, sendo eles: ensino médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado, em início e final de carreira, referente a uma carga horária de 30 horas semanais, sendo esses valores nominais, conforme identificados nas folhas de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN.

Tabela 6 – Vencimento básico dos professores do RN com ensino médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado em início e final⁹⁸ de carreira em valores nominais – 30 horas

Habilitação	Vencimento	CH	2006 (R\$)	2007 (R\$)	2008 (R\$)	2009 (R\$)	2010 (R\$)	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)	2014 (R\$)	
Ensino médio (N-I)	Inicial	30	620,00	620,00	620,00	620,00	664,33	890,62	1.088,52	1.175,27	1.273,05	
	Final		961,83	961,83	961,83	961,83	1.030,59	1.193,19	1.688,65	1.823,23	1.974,92	
Licenciatura Plena (N-III)	Inicial		868,00	868,00	868,00	868,00	930,06	1.076,80	1.523,29	1.644,70	1.781,54	
	Final		1.346,55	1.346,55	1.346,55	1.346,55	1.442,83	1.670,47	2.363,12	2.551,46	2.763,74	
Especialização (N-IV)	Inicial		930,00	930,00	930,00	930,00	996,50	1.153,72	1.632,10	1.762,18	1.908,79	
	Final		1.442,75	1.442,75	1.442,75	1.442,75	1.545,90	1.789,81	2.531,93	2.733,72	2.961,16	
Mestrado (N-V)	Inicial		1.054,00	1.054,00	1.054,00	1.054,00	1.129,36	1.307,55	1.849,71	1.997,14	2.163,30	
	Final		1.635,10	1.635,10	1.635,10	1.635,10	1.752,01	2.028,44	2.869,51	3.098,21	3.355,98	
Doutorado (N-VI)	Inicial		1.426,00	1.426,00	1.426,00	1.426,00	1.527,96	1.769,04	2.502,55	2.702,01	2.926,82	
	Final		2.212,21	2.212,21	2.212,21	2.212,21	2.370,37	2.744,36	3.882,28	4.191,70	4.540,45	
Final da carreira			2.212,21	2.212,21	2.212,21	2.212,21	2.370,37	2.744,36	3.882,28	4.191,70	4.540,45	

Fonte: Adaptado de RN (2015c).

Nota: Mês de referência: outubro.

⁹⁸ De acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do RN – Lei Complementar n. 322/2006, a carreira do professor permanente está organizada em seis níveis (N-I a N-VI) e dez classes (A a J). Os níveis referem-se à titulação acadêmica, sendo do nível médio ao doutorado. As classes equivalem ao tempo de serviço que o professor apresenta na rede. O início da carreira refere-se à classe A e o final da carreira à classe J. Neste capítulo, analisamos cinco níveis de formação, excetuando-se o nível II (licenciatura curta), pois este se encontra em extinção.

De acordo com a Tabela 6, observa-se que entre os anos de 2006 e 2009 os vencimentos dos professores foram mantidos, sem quaisquer alterações, em todos os níveis de formação, tanto no início como no final da carreira. Esse fato pode ter ocorrido em função da ausência de uma lei que garantisse o reajuste anual no vencimento dos professores, o que somente aconteceu em 16 de julho de 2008, quando foi aprovada a Lei n. 11.738/2008, a qual determinava, à época, o valor mínimo de R\$ 950,00 a ser pago aos professores com formação de nível médio que estivessem em início de carreira e possuíssem uma jornada de trabalho de até 40 horas semanais. Porém, segundo a própria legislação, o pagamento do valor integral de R\$ 950,00 deveria ser realizado somente a partir de 1º de janeiro de 2010. Logo, a legislação, mesmo sendo aprovada em 2008, abriu precedentes para que o valor mínimo somente fosse pago dois anos após sua aprovação.

Além disso, em 28 de outubro de 2008, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4.167, movida pelos governadores de cinco estados brasileiros, colocava em questão a constitucionalidade da Lei do Piso, sob a alegação de incapacidade financeira dos gestores públicos ao pagamento do que estava estabelecido. Foi somente no ano de 2011 que a Lei do Piso foi julgada plenamente constitucional, por meio do parecer do Supremo Tribunal Federal à citada ADI.

Com essa prerrogativa, na rede pública estadual de ensino do RN, o valor mínimo definido conforme a Lei n. 11.738/2008 somente foi creditado no vencimento dos professores a partir de 2011. Nos dois anos anteriores, ou seja, em 2009 e 2010 havia o pagamento de gratificações adicionais na remuneração (abono)⁹⁹ enquanto estratégia por parte do governo do RN para se chegar ao valor determinado por Lei. Entretanto, é válido destacar que essa estratégia utilizada pelo governo local era prevista na própria legislação, quando no § 2º do artigo 3º estabelece: “até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título”.

Em 2010, a legislação ainda estava sendo julgada pelo STF e a Resolução n. 02/2009 definia: “enquanto vigor a medida liminar concedida pelo Supremo Tribunal Federal nos autos da ADI n. 4.167, os termos ‘vencimentos iniciais’ e ‘salário inicial’ tratados na presente resolução ficam entendidos como remuneração total inicial”. Logo, no ano de 2010, o valor do PSPN continuou sendo pago na remuneração dos professores.

⁹⁹ Ainda que o aumento do vencimento dos professores graduados, especialistas, mestres e doutores dependa do reajuste concedido aos professores com nível médio, em conformidade com o percentual de diferença entre os níveis previsto na Lei Complementar n. 322/2006, o abono era concedido a todos os professores, não apenas àqueles de nível médio.

Uma ressalva importante a ser feita em relação aos valores da Tabela 6 é que estes concernem à carga horária de 30 horas. Conforme o § 1º, do art. 2º da Lei 11.738/2008, o valor do PSPN deve ser aplicado para uma jornada de trabalho de até 40 horas semanais. Com o uso da expressão “até”, a legislação abre o precedente que, para jornadas abaixo de 40 horas, possam ser aplicados valores proporcionais do Piso. É com essa compreensão que, na rede estadual do RN, se aplica a proporcionalidade do valor do PSPN, posto que a carga horária praticada na rede é de 30 horas semanais (BRASIL, 2008).

Uma vez que o valor mínimo definido pela Lei n. 11.738/2008 deve ser aplicado para os professores com formação em nível médio, o valor a ser pago aos demais professores deve ser definido de acordo com os Planos de Carreira de cada rede de ensino, segundo a definição da Resolução n. 02/2009, quando afirma no inciso V do artigo 5º: ao adequarem seus planos de carreira aos dispositivos da Lei n. 11.738/2008 e da Lei n. 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2009b).

No RN, o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Magistério Público Estadual, referentes à educação básica e à educação profissional, aprovados pela Lei Complementar n. 322/2006, definem um percentual de diferença entre o vencimento dos professores conforme seus níveis de formação. No anexo II da referida legislação, está definido que entre os níveis I e II deve haver uma diferença de 15% entre os seus vencimentos. Entre os níveis I e III, a diferença no percentual deve ser de 40%. Comparando os níveis I e IV, a diferença é de 50%. Relacionando os níveis I e V e os níveis I e VI, a diferença é de 70% e 130%, respectivamente. Entre as classes (A a J), também deve haver uma diferença de 5% (cinco por cento) no vencimento.

A Tabela 6 evidencia que essa definição do PCCR da rede pública estadual de ensino do RN está sendo cumprida. No entanto, é necessário destacar o fato de que os avanços na carreira dos professores, ou seja, as promoções (mudança de nível) e progressões (mudança de classe), não estão acontecendo a contento, visto que, administrativamente, o governo do estado do RN não tem possibilitado as publicações dessas solicitações da forma como preconiza a Lei. Ferreira (2014) relata essa dificuldade, apontando que as perdas salariais dos professores são significativas em função desse contexto.

Na concepção de Melo (2016, p. 105), “a progressão e a promoção são elementos essenciais na política de valorização do magistério, que, sendo implementadas de forma correta e associadas ao PSPN, garantem uma carreira mais atrativa aos professores”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a rede pública estadual de ensino do RN vem cumprindo o que determina a Lei n. 11.738/2008 em relação ao vencimento dos professores, ainda que algumas estratégias sejam utilizadas na perspectiva de transformar piso em teto, especialmente, nos anos em que essa lei estava sendo julgada pelo Supremo Tribunal Federal.

Entretanto, a rede pública estadual de ensino do RN está em débito com as definições da Lei do PSPN e da Resolução 02/2009 a partir do momento em que não atualizou seu Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, o qual foi aprovado em 2006.

Na Tabela 6, verifica-se o valor nominal que cada professor recebe em seu respectivo nível de formação (NI a NVI) e classe (A e J), individualmente no seu vencimento¹⁰⁰. Entretanto, ao observarmos os valores nominais referentes aos vencimentos dos professores, não evidenciamos uma análise real do que ocorreu em relação ao seu poder de compra. Portanto, considerou-se relevante atualizar esses valores pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concernentes a outubro de cada ano de referência para dezembro de 2014, o que possibilita uma análise real dos seus vencimentos. Para tanto, foram atualizados os valores através da calculadora do cidadão (disponível no *site* do Banco Central do Brasil), o que pode ser observado na Tabela 7.

¹⁰⁰ Para os fins deste estudo, foram considerados, apenas, os professores estatutários ou efetivos que possuem sua carreira regulamentada pelo PCCR (Lei Complementar n. 322/06) e ingressam na rede mediante concurso público.

Tabela 7 – Vencimento básico dos professores do RN com ensino médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado em início e final de carreira em valores corrigidos pelo INPC/IBGE

Habilitação	Vencimento	CH	2006 (R\$)	2007 (R\$)	2008 (R\$)	2009 (R\$)	2010 (R\$)	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)	2014 (R\$)	
Ensino médio (N-I)	Inicial	30	986,46	940,24	878,37	840,98	860,81	1.075,53	1.245,09	1.271,96	1.292,63	
	Final		1.530,34	1.458,63	1.362,65	1.304,64	1.335,40	1.440,92	1.931,54	1.973,23	2.005,29	
Licenciatura Plena (N-III)	Inicial		1.381,05	1.316,33	1.229,72	1.177,37	1.205,13	1.300,37	1.742,39	1.780,01	1.808,93	
	Final		2.142,46	2.042,06	1.907,69	1.826,48	1.869,56	2.017,30	2.703,02	2.761,37	2.806,24	
Especialização (N-IV)	Inicial		1.479,70	1.410,36	1.317,55	1.261,47	1.291,22	1.393,26	1.866,86	1.907,16	1.938,14	
	Final		2.295,52	2.187,95	2.043,98	1.956,97	2.003,12	2.161,41	2.896,11	2.958,62	3.006,69	
Mestrado (N-V)	Inicial		1.676,99	1.598,40	1.493,23	1.429,66	1.463,38	1.579,03	2.115,77	2.161,45	2.196,56	
	Final		2.601,56	2.479,65	2.316,49	2.217,87	2.270,18	2.449,59	3.282,25	3.353,10	3.407,58	
Doutorado (N-VI)	Inicial		2.268,87	2.162,54	2.020,25	1.934,25	1.979,87	2.136,33	2.862,51	2.924,31	2.971,82	
	Final		3.519,78	3.354,84	3.134,09	3.000,68	3.071,43	3.314,15	4.440,69	4.536,55	4.610,27	
Final da carreira			3.519,78	3.354,84	3.134,09	3.000,68	3.071,43	3.314,15	4.440,69	4.536,55	4.610,27	

Fonte: Adaptado de RN (2015c).

Nota: Mês de referência: outubro.

Os dados da Tabela 7, com valores corrigidos pelo INPC/IBGE, evidenciam as perdas que os professores tiveram em seus vencimentos, especialmente entre os anos de 2006 e 2009, uma vez que eles não tiveram aumento nos valores nominais, conforme já discutido na análise da Tabela 6. O ano de 2009 pode ser considerado como o de maior perda em relação ao ano de 2006, quando, por exemplo, um professor com nível médio em início de carreira (NI-A) passou a receber (em valores reais) R\$ 840,98, enquanto em 2006 ele recebia R\$ 986,46. Ou seja, houve uma perda de R\$ 145,48. Observa-se que os ganhos passaram a ser alcançados no vencimento dos professores somente a partir de 2010.

Esses dados nos permitem inferir também que, quando analisamos os valores reais, evidencia-se que os professores tiveram perdas e não ganhos nos valores recebidos, como pudemos observar na Tabela 6, em que se destacam os valores nominais. Entre os professores com nível médio em início de carreira, o aumento real do vencimento entre 2006 e 2014 foi de apenas R\$ 306,17, diferentemente do aumento nominal, analisado na Tabela 6, em que essa diferença é de R\$ 653,05.

No final da carreira, para os professores com nível médio (NI-J), há uma diferença de R\$ 474,95 entre os anos de 2006 e 2014 nos valores reais, já nos valores nominais essa diferença é de R\$ 1.013,09. Essa observação nos permite inferir que, de fato, os professores, em final de carreira, obtiveram um ganho menor do que aquele que se apresenta nos dados nominais, logo, essa realidade evidencia que a valorização no vencimento dos professores não é satisfatória.

Entre os professores graduados (licenciatura plena), em início de carreira, a diferença no período analisado é de R\$ 427,88, quando tratamos de valores reais. Comparando os valores nominais, essa diferença é de R\$ 913,54. No final da carreira, esses professores possuem uma diferença de R\$ 1.417,19, quando nos referimos aos valores nominais, porém em valores reais essa diferença cai para R\$ 663,78.

Ao compararmos o vencimento dos professores especialistas (N-IV), observamos que, em início de carreira, entre eles, há uma diferença de R\$ 978,79 nos valores nominais, enquanto em valores reais essa diferença é de apenas R\$ 458,44. No final da carreira, a diferença entre os valores nominais é de R\$ 1.518,41, já a diferença em valores reais é de R\$ 711,17.

Relacionando os professores mestres, em início de carreira, a diferença em valores reais é de R\$ 519,57 e em valores nominais é de R\$ 1.109,30. No final da carreira, a diferença em valores reais é de 806,02, enquanto em valores nominais é de R\$ 1.720,88.

Entre os professores doutores em início de carreira, a diferença em valores reais é de R\$ 702,95 e, em valores nominais, de R\$ 1.500,82. Já no final da carreira, a diferença em valores reais é de 1.090,49, enquanto em valores nominais é de R\$ 2.328,24.

Logo, podemos inferir que, ao corrigirmos os valores de vencimento dos professores, temos maior clareza acerca da efetivação de uma política com proposta de valorização que, porém, não valoriza os professores no que tange ao poder de compra, através de melhores condições de pagamento em todos os níveis de formação.

A seguir, apresentamos os vencimentos atualizados (INPC/IBGE) dos professores com diferentes níveis de formação, em início e final de carreira, em comparação ao salário mínimo nacional, no período de 2006 a 2014. Tendo em vista que o salário mínimo é o indicador econômico da estrutura financeira de um país, buscamos analisar o poder de compra dos professores da rede pública estadual de ensino do RN.

4.6 O VENCIMENTO DOS PROFESSORES: OS DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SALÁRIO MÍNIMO NACIONAL (2006-2014)

Realizamos a atualização dos vencimentos dos professores (2006-2014), assim como fizemos com o salário mínimo, de maneira que os dados utilizados para efeitos de comparação encontram-se organizados na tabela a seguir.

O salário mínimo é o elemento usado para comparação com os dados de vencimento, uma vez que ele é o menor valor que uma empresa pode pagar a um funcionário, representando um indicador econômico da estrutura financeira de um país. Ele é estabelecido por lei e reavaliado todos os anos com base no custo de vida da população. Sua criação foi feita com base no valor mínimo que uma pessoa gasta para garantir sua sobrevivência. Diante dessas considerações, a Tabela 8 apresenta os valores do salário mínimo nacional entre 2006 e 2014, nominais e atualizados pelo INPC/IBGE.

Tabela 8 – Salário mínimo nacional anual (2006-2014) – valores nominais e atualizados pelo INPC/IBGE

Ano	Salário mínimo (R\$)	
	Nominal	Atualizado
2006	350,00	556,88
2007	380,00	576,27
2008	415,00	587,94
2009	465,00	630,73
2010	510,00	660,84
2011	545,00	658,15
2012	622,00	711,47
2013	678,00	733,78
2014	724,00	735,13

Fonte: BRASIL (2016b).

Nota: Os dados de salário-mínimo foram atualizados de outubro de cada ano referência para dezembro de 2014.

Na Tabela 8, observa-se que os valores atualizados do salário mínimo são sempre maiores do que os valores nominais, devido à correção medida pelo INPC/IBGE. Nesse sentido, destaca-se que entre 2006 e 2014 o salário mínimo nominal cresceu 107%, já o atualizado, no mesmo intervalo de tempo, obteve um crescimento de 32%. A diferença entre o crescimento nominal e o crescimento atualizado equivale a 75%.

Na Tabela 9, a seguir, utilizam-se os valores atualizados do salário mínimo para comparação com os vencimentos atualizados, pelo mesmo índice (INPC/IBGE), dos professores com diferentes níveis de formação, em início e final de carreira, no período de 2006 a 2014.

Tabela 9 – Quantidade de salários mínimos recebidos pelos docentes da Rede Pública Estadual de Ensino do RN (2006-2014)

Habilitação	Vencimento	CH	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Ensino médio (N-I)	Inicial	30	1,7	1,6	1,4	1,3	1,3	1,6	1,7	1,7	1,7	
	Final		2,7	2,5	2,3	2,0	2,0	2,1	2,7	2,6	2,7	
Licenciatura Plena (N-III)	Inicial		2,4	2,2	2,0	1,8	1,8	1,9	2,4	2,4	2,4	
	Final		3,8	3,5	3,2	2,8	2,8	3,0	3,7	3,7	3,8	
Especialização (N-IV)	Inicial		2,6	2,4	2,2	2,0	1,9	2,1	2,6	2,5	2,6	
	Final		4,1	3,7	3,4	3,1	3,0	3,2	4,0	4,0	4,0	
Mestrado (N-V)	Inicial		3,0	2,7	2,5	2,2	2,2	2,3	2,9	2,9	2,9	
	Final		4,6	4,3	3,9	3,5	3,4	3,7	4,6	4,5	4,6	
Doutorado (N-VI)	Inicial		4,0	3,7	3,4	3,0	2,9	3,2	4,0	3,9	4,0	
	Final		6,3	5,8	5,3	4,7	4,6	5,0	6,2	6,1	6,2	
Final da carreira			6,3	5,8	5,3	4,7	4,6	5,0	6,2	6,1	6,2	

Fonte: RN (2015c).

Nota: Mês de referência: outubro.

Durante todo o período analisado, os dados da Tabela 9 permitem inferir que os vencimentos entre os professores com formação em nível médio no início da carreira não chegam a dois salários mínimos e no final da carreira esses vencimentos não alcançam três salários-mínimos. Entre os professores com formação em nível superior (licenciatura plena), no início da carreira, a quantidade salários mínimos chega a ser inferior a dois nos anos de 2009, 2010 e 2011. Já no final da carreira, nos anos de 2009 e 2010, os professores receberam exatamente a mesma quantidade de salários mínimos (2,8), ou seja, não houve nenhum aumento no poder de compra desses professores durante dois anos. Ainda, quando analisamos os anos de 2006 e 2014, percebemos que os professores graduados em início de carreira receberam no último ano analisado (2014) exatamente o mesmo quantitativo de salários mínimos (2,4) que obtiveram em 2006. O mesmo ocorre com os professores especialistas em início de carreira, na medida em que receberam 2,6 salários mínimos em 2006 e continuaram a receber esse mesmo valor em 2014.

Portanto, após 8 anos, o poder de compra desses professores não sofreu alterações positivas consideráveis, mesmo com a implementação do Fundeb e da Lei 11.738/2008, apesar de o Fundeb ter surgido como a “tábua de salvação do magistério”, pois apontava novas perspectivas em relação aos problemas que não foram solucionados pelo Fundef. Na visão de França (2007, p. 189), “o Fundeb traz a expectativa de uma reformulação no modelo de financiamento”. Porém, essas expectativas não são contempladas no que se refere a

melhorias significativas no valor pago aos professores em seus vencimentos durante o período analisado, quando consideramos dados reais.

Ao analisarmos a quantidade de salários mínimos recebida pelos professores especialistas no final da carreira, um dos dados que nos chamam a atenção é que, nos anos de 2012, 2013 e 2014, os professores receberam 4 salários mínimos. Ou seja, durante três anos eles não tiveram melhorias em seu poder de compra, mesmo atingindo o final da carreira com um curso de especialização em sua formação.

Na Tabela 9, destaca-se, no caso dos professores mestres em início de carreira, o fato de que, em 2007, eles recebiam o equivalente a um professor com ensino médio em final de carreira nos anos de 2006, 2012 e 2014, sendo esse valor o referente a 2,7 salários mínimos, ou seja, mesmo aquele professor que dispôs maiores gastos em sua formação acadêmica não alcançou avanços significativos no seu vencimento em relação ao professor que cursou o menor nível de formação exigido pela legislação nacional para atuar na docência. Isso implica uma desvalorização no que tange ao nível de formação dos professores e pode ocasionar falta de estímulo por parte dos professores na busca por ampliar seus conhecimentos através de cursos de formação continuada, dentre outros fatores que irão refletir na educação do estado do RN de modo geral.

Entre os professores com doutorado, o número de salários mínimos apresenta-se com maior expressividade em relação aos professores com ensino médio, atingindo um quantitativo de até quatro salários mínimos no início da carreira e até seis no final da carreira. Porém, um dos problemas existentes na rede pública estadual de ensino do RN é que, para alcançar o final da carreira, os professores têm enfrentado limitações que dificultam atingir esse patamar, em face da ausência de promoções e progressões, o que vem sendo pauta constante nas mobilizações da categoria.

Considerando os estudos de Ferreira (2014) sobre a carreira e a remuneração dos professores da rede estadual de ensino em análise, ao tratar das promoções e progressões dos professores, a autora destaca que a política de valorização dos professores não está acontecendo a contento, pois, em entrevistas realizadas com professores dessa rede, identificam-se elementos que comprovam a não promoção da carreira docente, no que se refere à titulação. A autora evidencia que, mesmo o professor investindo na sua formação, não tem garantido o seu direito de progredir na carreira, desrespeitando a própria legislação do Estatuto e do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) – Lei Complementar n. 322/2006.

Na análise da carreira dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN, Ferreira (2014) chega à conclusão de que as atuais políticas para a valorização do magistério produzem efeitos insuficientes, especialmente no que tange à promoção e à progressão da carreira. A autora acrescenta ainda que o PSPN, enquanto desdobramento das atuais políticas educacionais, não foi capaz de fazer avançar e promover os profissionais do magistério em sua titulação, permanecendo na mesma formação, quando, muitas vezes, na prática, o professor avançou investindo na sua própria formação.

5 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN: ANÁLISE DAS FOLHAS DE PAGAMENTO (2009-2015)

Neste capítulo, apresentamos a carreira e a remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, utilizando dados das Folhas de Pagamento cedidas pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos do Estado (SEARH/RN). Ao solicitar os referidos arquivos, definimos a estrutura que seria necessária para nossas análises (Anexo C), inclusive, no que se refere a jornada de trabalho dos professores, porém, nos arquivos referentes aos anos de 2006 a 2008, essa informação não foi contemplada. Por esse motivo, as análises, a seguir, são referentes aos anos de 2009 a 2015. Do universo de professores presentes nas folhas de pagamento, fizemos um recorte, selecionando os professores com jornada de trabalho referente a 30 horas, pois essa é a carga horária predominante na rede¹⁰¹.

As variáveis analisadas foram: matrícula, ano de admissão (o que nos permitiu identificar o tempo de serviço dos professores), local de lotação, nível, classe, vínculo, jornada de trabalho, vencimento, remuneração (código de remuneração) e tipo de rubrica (vantagem ou desconto). Primeiramente, fizemos um levantamento geral do número de casos identificados na folha (funções docentes, códigos de remuneração, valores totais gastos com esses casos e crescimento anual desses valores).

Analizamos a incidência das gratificações e vantagens na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, pois essas gratificações são parte considerável nos gastos do estado em relação ao pessoal docente. Analizamos o quantitativo de professores da rede em cada nível e classe, durante o período de 2009 a 2015. Com essa informação, podemos analisar o movimento que os professores realizaram no interior da rede de ensino através das promoções e progressões.

Em seguida, diante do pequeno número de professores existentes na rede de ensino com doutorado, analisamos o movimento da carreira e da remuneração específica dos professores doutores, uma vez que o número reduzido desses profissionais possibilitou uma análise mais aprofundada sobre cada um deles.

¹⁰¹ Ao analisar as folhas de pagamento, integralmente, identificamos professores com carga horária de 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30 e 40 horas, no entanto, a maioria desses casos são raros.

5.1 A CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN

A tabela 10, a seguir, apresenta a visão geral dos dados encontrados nas folhas de pagamento, os quais nos possibilitam analisar o número de funções docentes¹⁰² (professores e especialistas¹⁰³) presentes na rede e as despesas do Estado com esse pessoal no período de 2009 a 2015.

Tabela 10 - Funções docentes e valores das despesas em cada folha de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

Mês/Ano	Funções docentes	Códigos de remuneração (Vantagens e Descontos)	VALORES MONETÁRIOS		Crescimento médio anual
			Valor total (R\$)	Crescimento anual	
Out/2009	17.295	101.466	14.865.339,50	-	10,5%
Out/2010	17.351	104.728	16.713.803,21	12,4%	
Out/2011	16.939	101.313	19.188.864,32	14,8%	
Out/2012	17.053	114.310	26.855.273,44	40,0%	
Out/2013	16.671	120.570	27.551.297,58	2,6%	
Out/2014	14.804	99.364	26.865.707,88	-2,5%	
Out/2015	14.038	92.941	29.931.475,28	11,4%	

Fonte: RN (2015c).

A tabela 10 permite observar que o número de funções docentes na rede pública estadual de ensino do RN, no período de 2009 a 2015, apresentou uma redução gradual ao longo dos anos. Na mesma proporção, o número de códigos de remuneração também foi reduzido, no entanto, o valor gasto pela rede, com as funções docentes apresentou um aumento considerável. É válido destacar que a redução de funções docentes apresenta-se consoante aos dados analisados no capítulo anterior, no qual identificamos uma redução gradual no número de alunos, escolas e turmas existentes em todas as etapas da educação básica. Por outro lado, essa redução no número de professores com vínculo efetivo com a rede pode, também, ser consequência do aumento de professores temporários na rede, uma vez que

¹⁰² O uso do termo “funções docentes” deve-se ao fato de que um mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, logo, não podemos fazer uso do termo “número de docentes”, pois, eles podem se repetir entre os dados.

¹⁰³ Os Especialista são aqueles profissionais que desempenham atividades de suporte pedagógico nas escolas e possuem uma estrutura de carreira diferente dos professores. Conforme a Lei Complementar n. 322/2006 (PCCR/RN) a carreira do especialista é dividida em 5 níveis e 10 classes. Não há abertura para esses profissionais com formação em nível médio.

se identificou a realização de, no mínimo, 2 concursos¹⁰⁴ na rede para essa função no período analisado, sendo essas contratações previstas na Lei nº 9.737, de 26 de junho de 2013, a qual altera a Lei Estadual nº 9.353, de 19 de agosto de 2010, que dispõe sobre a contratação temporária de professor para atender a necessidade excepcional de interesse público.

As folhas de pagamento da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte apresentaram 17.295 funções docentes no ano de 2009, mas houve uma queda no ano de 2015, chegando a ter 14.038 funções docentes, de acordo com a tabela 10. O ano de 2012 apresenta uma divergência na tendência geral dessa tabela, pois, em relação ao ano de 2011, ele teve um aumento de 114 funções docentes, ao contrário da redução que vinha ocorrendo na rede. Por outro lado, no ano de 2013, há uma redução de 382 funções docentes, ou seja, supera o aumento do ano anterior.

Em relação aos códigos de remuneração (vantagens e descontos) observamos que eles seguiram o mesmo padrão das funções docentes, variando de 101.466 códigos (ano de 2009) a 92.941 (ano de 2015). Com relação aos valores monetários, entre os anos de 2009 a 2015, eles apresentaram um crescimento médio anual das despesas com funcionários ativos de 10,5%, apresentando valores que variaram de R\$14.865.339,50 (ano de 2009) a R\$29.931.475,28 (ano de 2015). Na avaliação do crescimento anual por anos consecutivos, o maior crescimento anual com despesas com funcionários ativos foi identificado no ano de 2011 para o ano de 2012 (40,0%) e o maior decréscimo foi identificado do ano de 2013 para o ano de 2014 (-2,5%).

Ao estabelecer uma relação entre esses dados e os dados apresentados na tabela 01, do capítulo anterior, observamos que o aumento da receita do Fundeb, em detrimento da redução no número de funções docentes, podem indicar a real condição do Estado ter proporcionado aumento no vencimento dos professores, possibilitando o cumprimento da Lei n. 11.738/2008. Essa condição pôde ser comprovada, a princípio, com os dados de vencimento desses profissionais, apresentados no capítulo III.

Outra informação relevante que as folhas de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN nos permitiram analisar dizem respeito ao total de funções docentes por local de lotação, os quais apresentamos na tabela a seguir. Em relação aos locais de lotação dos professores, identificamos que, nem todos aqueles que estão presentes nas folhas de

¹⁰⁴ Identificou-se os Editais n. 001/2014 - SEARH/SEEC e n. 001/2015 - SEARH/SEEC, ambos fazendo alusão ao contrato de professores temporários para suprir o déficit de educadores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual do RN. No ano de 2014 não foi informado o número de vagas disponibilizadas, mas no ano de 2015 o edital foi aberto com um total de 185 vagas distribuídas entre as Diretorias Regionais de Educação.

pagamento, encontram-se lotados em setores diretamente relacionados a educação, ou seja, as escolas e secretarias de organização e planejamento da educação estadual. Por esse motivo, classificamos os locais de lotação em “Unidades educacionais” e “Outras unidades”, sendo essas, no decorrer do texto, também chamadas de “Unidades não escolares”.

Tabela 11 – Número de funções docentes por local de lotação na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2009-2015)

Tipo de unidade	Mês/Ano							Total
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15	
Unidades educacionais	15507	15517	15052	15169	14983	13278	12653	10215
Outras unidades	1788	1831	1887	1884	1678	1525	1391	9
Total	17295	17348	16939	17053	16661	14803	14044	11414
Razão escola/outras	8,7	8,5	8,0	8,1	8,9	8,7	9,1	8,5

Distribuição de frequência (%)	Mês/Ano							Total
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15	
Unidades educacionais	89,7	89,4	88,9	89,0	89,9	89,7	90,1	89,5
Outras unidades	10,3	10,6	11,1	11,0	10,1	10,3	9,9	10,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: RN (2015c).

Entre as unidades não escolares estão os espaços em que os professores desempenham serviços técnicos que mediam as atividades desenvolvidas nas escolas, como por exemplo, as Diretorias Regionais (DIREC’S), o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Porém, entre essas unidades também identificamos lugares que não possuem nenhuma relação com os serviços educacionais, como por exemplo, os cargos que se encontram na Subcoordenadoria Regional de Caicó – Instituto Técnico Científico de Perícia (ITEP) e na Secretaria de Tributação.

De acordo com o inciso II do artigo 22 da lei do Fundeb, Lei n. 11.494/2007, entende-se por profissionais do magistério da educação: docentes e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica, ou seja, esses são os profissionais do magistério que devem ser pagos com recursos do Fundeb. Logo, podemos inferir que, existem cargos que estão sendo pagos com recursos desse Fundo indevidamente, pois algumas pessoas que se encontram na folha

solicitada não desenvolvem atividades do magistério. Esse, portanto, pode ser um dos fatores que dificultam a conquista de melhorias na remuneração dos professores em efetivo exercício na rede pública estadual de ensino do RN.

As lotações em unidades não escolares compreendem um número considerável na rede, variando de 10,3%, em 2009, a 9,9% em 2015, sendo o ano de 2011, aquele em que o percentual se apresentou maior, referente a 11,1%. Por outro lado, a tabela 11, nos permite observar que, predominam os cargos lotados em unidades educacionais, correspondendo a, aproximadamente, 90% dos casos.

Nessa mesma perspectiva, analisamos o número de funções docentes por tipo de cargo, conforme a tabela a seguir.

Tabela 12 - Número de funções docentes por tipo de cargo na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2009-2015)

Tipo do Cargo	Mês/Ano							
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15	
Professores	16728	16886	16488	16628	16096	14262	13398	
Especialistas	567	462	451	425	565	541	646	
Total	17295	17348	16939	17053	16661	14803	14044	

Distribuição de frequência (%)	Mês/Ano							
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15	
Professores	97%	97%	97%	98%	97%	96%	95%	
Especialistas	3%	3%	3%	2%	3%	4%	5%	
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Fonte: RN (2015c).

A tabela 12 evidencia que predomina o número de professores, em detrimento dos especialistas, destacando-se o ano de 2012 em que 98% das matrículas da rede concentram-se nos cargos de professores. Já em relação aos especialistas, destaca-se o ano de 2015, quando evidencia-se o maior percentual de matrículas nesse cargo, referente a 5%.

Analisamos, ainda, o número de funções docentes por local de lotação e cargo, conforme a tabela a seguir.

Tabela 13 - Número de funções docentes por local de lotação e cargo na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2009-2015)

Tipo de unidade	Cargo	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15
Unidades educacionais	Professores	15024	15132	14685	14825	14498	12809	12077
	Especialistas	483	385	367	344	485	469	576
	Total	15507	15517	15052	15169	14983	13278	12653
Outras unidades	Professores	1704	1754	1803	1803	1598	1453	1321
	Especialistas	84	77	84	81	80	72	70
	Total	1788	1831	1887	1884	1678	1525	1391
Total Geral		17295	17348	16939	17053	16661	14803	14044

Fonte: RN (2015c).

Na tabela 13 os dados apresentam o número de professores em unidades educacionais e em outras unidades, bem como o número de especialistas nos dois casos. Observa-se que, na folha de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN predominam os profissionais que atuam nas unidades educacionais, especialmente os professores.

Nas outras unidades, aquelas que não são escolas, também há a presença de professores, porém, em menor quantidade, especialmente quando comparamos com o número de professores lotados em unidades educacionais.

A tabela 14 nos permite uma análise sobre o tempo de serviço de todos os profissionais presentes nas folhas de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN, considerando o período de 2009 a 2015. Categorizamos esses profissionais conforme o tempo de serviço (em anos), o que foi possível analisar a partir da data de admissão desses profissionais.

Tabela 14 - Número de funções docentes por tempo de serviço

Tipo de cargo	Tempo de serviço (anos)	Mês/Ano						
		Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15
		N	N	N	N	N	N	N
Professores	Até 4				781	2629	2660	2764
	5 - 9	463	1150	1146	1124	1094	1031	1012
	9 - 14	1950	1819	1771	1751	1721	1688	1655
	15 - 19	1338	1313	1327	1324	1268	1222	1209
	20 - 24	1106	1090	1097	1104	1067	1042	1011
	25 ou mais	11871	11514	11147	10544	8317	6619	5747
	Total	16728	16886	16488	16628	16096	14262	13398
Especialistas	Até 4				1	230	274	411
	5 - 9	2	4	5	5	2		
	9 - 14	3	1	1	1	1		
	15 - 19	9	1	2	2	1	1	
	20 - 24	19	11	11	11	11	12	8
	25 ou mais	534	445	432	405	320	254	227
	Total	567	462	451	425	565	541	646
Total	Até 4				782	2859	2934	3175
	5 - 9	465	1154	1151	1129	1096	1031	1012
	9 - 14	1953	1820	1772	1752	1722	1688	1655
	15 - 19	1347	1314	1329	1326	1269	1223	1209
	20 - 24	1125	1101	1108	1115	1078	1054	1019
	25 ou mais	12405	11959	11579	10949	8637	6873	5974
	Total	17295	17348	16939	17053	16661	14803	14044

Fonte: RN (2015c).

A análise do número de funções docentes por tempo de serviço, conforme exposto na tabela 14, nos permite inferir que a maior parte (42,9%) dos professores da rede pública estadual de ensino do RN possuem mais de 25 anos de serviço na referida rede de ensino. Entre os anos de 2013 a 2015, destaca-se o número expressivo de especialistas com menos de 5 anos de serviço. Estima-se que esse aumento se deu em função do concurso realizado na rede no ano de 2011, conforme edital n. 001/2011 SEARH/SEEC, no qual foram abertas 600 vagas para o cargo de Suporte Pedagógico, tendo sido os aprovados convocados a partir do ano de 2012. O mesmo ocorre entre os professores, porém, a partir de 2012.

Os dados apresentados nas tabelas de 10 a 14 nos permitiram uma visão geral sobre a rede, considerando a maneira como os professores estão organizados, conforme os locais de lotação, cargos assumidos e o tempo de serviço que eles possuem na rede pública estadual de ensino do RN. A seguir, especialmente na tabela 15, será possível compreender um pouco

mais sobre a carreira desses professores, de acordo com a estrutura prevista no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da rede, aprovado por meio da Lei Complementar n. 322/2006.

Tabela 15 – Número de professores por nível de formação (2009-2015)

Nível de Formação	Mês/Ano						
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15
N-I (Médio)	2807	2250	2161	2013	1264	959	849
N-II (Licenciatura Curta)	38	35	32	30	12	11	9
N-III (Licenciatura Plena)	11814	12028	11792	12164	10433	9356	8875
N-IV (Especialização)	1299	1892	1841	1802	3799	3436	3202
N-V (Mestrado)	116	125	116	114	206	192	183
N-VI (Doutorado)	3	6	6	5	13	12	12
Outros	1218	1012	991	925	934	837	914
Total	17295	17348	16939	17053	16661	14803	14044

Fonte: RN (2015c).

A tabela 15 nos permite inferir que, na rede pública estadual de ensino do RN, no período de 2009 a 2015, a maior parte do número de professores, ao longo dos anos, se concentrou entre os níveis I, III e IV, ou seja, professores com formação em nível médio, licenciatura plena (graduação) e especialização, respectivamente. O número de professores com formação em licenciatura curta apresenta-se bastante reduzido, pois essa formação encontra-se em extinção na rede. Os professores com mestrado e doutorado compreendem uma pequena quantidade de matrículas. Nessa tabela, os profissionais classificados como “outros” são os professores que integram a parte suplementar do quadro funcional do magistério público estadual do RN.

Ao longo dos anos, há uma redução na quantidade de professores com nível médio, especialmente, a partir do período 2012-2013 quando essa redução foi de 749 professores. O maior número de professores concentra-se naqueles que possuem a formação em nível superior (licenciatura plena). Entre outros fatores, essa realidade pode ser consequência da expansão dos cursos de formação docente, priorizada nos últimos anos entre as políticas educacionais, visando garantir o que estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação de 2001. De acordo com o artigo 62 da Lei n. 9.394/96 (LDB):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2001a).

Seguindo essa determinação, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) destacou entre suas metas a ampliação da oferta de cursos de formação de professores de nível superior, enfatizando, inclusive, o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na oferta de uma educação básica de qualidade para todos, de maneira que essas instituições sejam responsáveis, primordialmente, pela formação dos profissionais do magistério; pela formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, entre outros fatores.

O conjunto dessas legislações, ao longo dos últimos anos, refletiu-se no Brasil com uma política nacional de formação docente na qual o poder público é responsabilizado pela carreira dos professores, especialmente, por via da formação, sendo, pois, um mecanismo que contribui com a afirmação da identidade desses profissionais. Segundo Bernadete Gatti (2011, p. 50):

Entre as medidas do governo federal que ocorrem nessa direção, uma das mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação à Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD).

Frente a demanda e a exigência legal de ampliar o nível de formação dos professores, a UAB¹⁰⁵ torna-se um sistema viável para o momento, pois através da educação à distância projeta-se alcançar um número maior de egressos do nível médio aptos a preencherem vagas nos cursos de nível superior.

Somado aos esforços da UAB, outros programas foram desenvolvidos pelo governo federal na perspectiva de contribuir com as definições das legislações nacionais citadas e que, possivelmente, contribuíram para a materialização dos dados encontrados na tabela 15, como por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

¹⁰⁵ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. Sua prioridade é o atendimento aos professores que atuam na educação básica (Gatti, 2011, p. 50).

(PARFOR)¹⁰⁶; o Programa Pró-letramento; o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II); entre outros.

Além disso, outras ações do governo federal contribuíram para a expansão de cursos de formação que tornam possível a mudança evidenciada na tabela 15 em relação a alteração do nível de formação dos professores da educação da educação básica, como por exemplo, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pois através deles criaram-se condições de ampliação do acesso a cursos de graduação (licenciatura) em instituições de ensino superior.

Tanto o Fundef, quanto o Fundeb permitiram que parte das despesas dos recursos reunidos em suas cestas fossem gastos com o aperfeiçoamento dos professores em efetivo exercício no setor público, portanto, eles, também, se consolidaram como políticas positivas para contribuir com o que ocorreu na rede pública estadual de ensino do RN, aumentando o número de professores com licenciatura plena e reduzindo o número de professores com formação em nível médio. Nas palavras de Gatti (2011, p. 34):

Esses fundos também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior.

Por outro lado, essas medidas não foram tomadas na mesma proporção em relação aos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*). O que pode ser identificado, especialmente, com o baixo número de professores com mestrado e doutorado na tabela 15. O número de professores com mestrado e doutorado é considerado baixo quando comparamos com o número total de professores na rede. A realidade exposta nessa tabela evidencia que a rede se encontra distante do que está proposto na dimensão 7 do seu Plano Estadual de Educação, uma vez que, ao tratar sobre o financiamento da educação básica e superior estadual, define-

¹⁰⁶ O PARFOR compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IFES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista na LDB. Ele integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

se como meta: Garantir, anualmente, investimento público em educação pública, de 5% do PIB estadual, até o ano de 2020, e 7% (sete por cento) até o prazo final do PEE (2015– 2025) e, entre as estratégias dessa meta, destaca-se aquela que prevê a ampliação do investimento na formação de doutores, de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes.

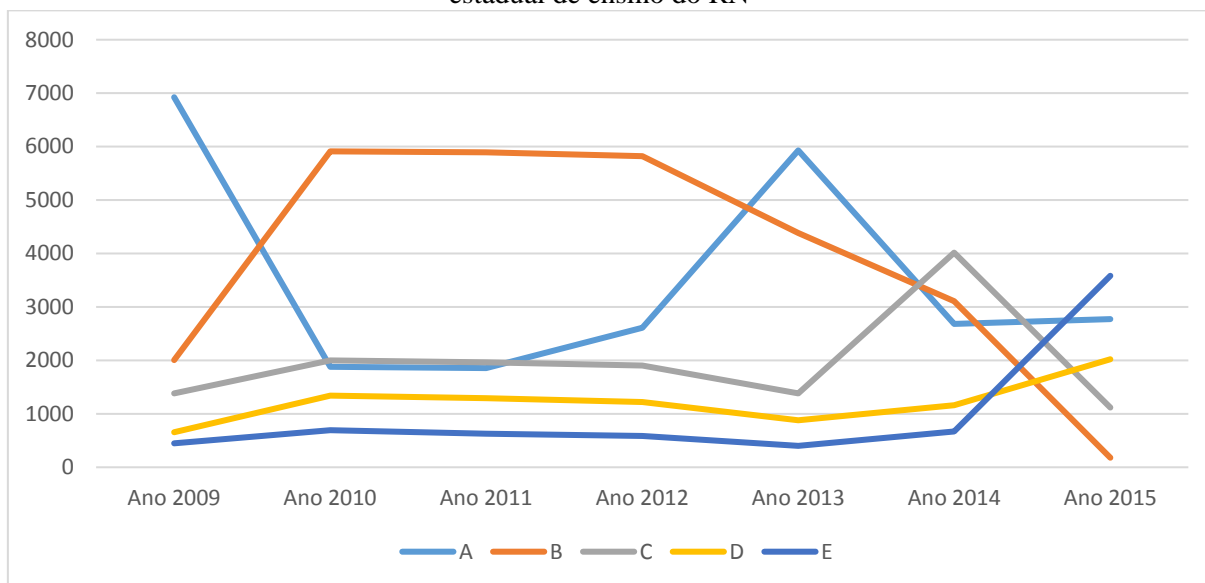
Entre os possíveis motivos que possibilitaram o aumento do número de professores com formação em nível superior, destaca-se ainda, o concurso público realizado pela rede estadual no ano de 2011 para ingresso de professores e suporte pedagógico efetivos, o qual foi regido pelo Edital n. 001/2011 – SEARH/SEEC/RN, sendo exigida a formação em nível superior, no mínimo, para todas as vagas ofertadas.

De acordo com informações cedidas pela Secretaria de Administração de Pessoal e Recursos Humanos (SEARH/SEEC/RN), a partir desse concurso, o número de professores convocados foi superior ao número de vagas oferecidas (Anexo D), considerando o período de validade do concurso que foi referente a 4 anos, ou seja, de 2012 a 2016, uma vez que as provas do concurso foram realizadas no ano de 2011, mas a homologação do mesmo foi realizada em 2012.

Além disso, destaca-se o aumento do número de professores com especialização que ocorreu do ano de 2012 para o ano de 2013, quando houve um aumento de 1997 professores especialistas, mesmo período no qual se observou a maior redução de professores com nível médio. Entre os possíveis motivos do aumento de professores especialistas destaca-se a Escola de Gestores da Educação Básica, um curso de especialização oferecido na modalidade à distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte aos gestores das escolas públicas do estado. Segundo o Ministério da Educação, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação.

Diante dos dados e análises expostos até aqui, torna-se relevante apresentar, também, o número de professores, por classe, presentes na rede pública estadual de ensino do RN, conforme os gráficos a seguir. O gráfico 1 refere-se as primeiras classes da carreira (A-E) na referida rede de ensino, já o gráfico 2 faz referências as classes finais (F-J). As análises apresentadas a seguir tomam por base as informações identificadas nos gráficos e também na tabela 15.

Gráfico 1 – Número de Professores por Classe (A-E) no período de 2009 a 2015 na rede pública estadual de ensino do RN¹⁰⁷



Fonte: RN (2015c).

Considerando o fato de que tivemos acesso as folhas de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN desde o ano de 2006, podemos afirmar que, durante a série histórica analisada, o ano de 2009 é o primeiro ano em que surgem professores com especialização. Esses professores surgem nas classes de “A” a “I”, ou seja, eles já estavam na rede e possuíam alguns anos de serviço, porém, estiveram, pelo menos, três anos sem alcançar suas promoções e/ou progressões, correspondendo ao terceiro maior número de professores na rede (1.299). O primeiro e o segundo maior número de professores correspondem aqueles que possuem formação em nível superior e médio, respectivamente. Considerando-se todos os níveis e classes, no ano de 2009, o maior número de professores concentra-se no nível superior em início de carreira (NIII-A). Nesse ano observa-se também que ele apresenta o maior número de professores em início de carreira.

No ano de 2010, permanece o elevado número de professores com licenciatura plena e há, também, um aumento no número de professores com especialização, mestrado e doutorado. Essas informações confirmam as análises desenvolvidas na tabela 15, quando ressaltamos as políticas públicas educacionais de incentivo à formação de nível superior. O resultado dessas políticas pode ser evidenciado, também, com a redução no número de professores com nível médio e licenciatura curta. Considerando-se todos os níveis e classes, no ano de 2010, o maior número de professores concentra-se no Nível III e na classe B,

¹⁰⁷ Na análise do número de professores por classes, não consideramos os casos de professores que compreendem cargos em extinção, consideramos apenas os professores que fazem parte dos níveis NI a NVI, conforme tabelas apresentadas nos apêndices desta tese.

correspondendo a 4.841 professores, logo, observa-se que o maior número de professores se concentram nas duas primeiras classes da estrutura da carreira na rede estadual.

No ano de 2011, a folha de pagamento apresentou o caso específico de um “professor” com cargo de Subcoordenador de Administração Pessoal (SUAP), com vencimento de R\$ 1. 193,19 (Um mil cento e noventa e três reais e dezenove centavos) na “Classe L”, sendo esse profissional admitido em agosto de 1983. Considerando esse cargo, há, na rede, um total de 2161 professores com nível médio. Porém, essa classe não está prevista no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da rede, aprovado pela Lei Complementar n. 322/2006, logo, não a inserimos no gráfico 1, mas registramos a sua presença em nossas análises para evidenciar os casos inadequados que compreendem a folha de pagamento analisada.

Em relação aos professores com doutorado, observa-se que não há movimento em relação ao ano anterior, diferente do que ocorre entre os professores dos outros níveis, destacando-se uma redução de 9 (nove) professores com mestrado, quando esses caem de 125, em 2010, para 116, em 2011. Considerando o fato de que não houve movimento na carreira dos professores com doutorado, os dados nos induzem a acreditar que, esses nove professores com mestrado podem ter saído da rede, por diversos motivos, entre eles, conquistado aprovação numa outra rede pública de ensino, ou, se aposentaram.

No ano de 2012 permanece o aparecimento do caso específico relatado no ano de 2011. Esse profissional apresenta-se na classe L, porém, essa letra (classe) não existe no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à Educação Básica e à Educação Profissional do RN. No ano de 2012, esse profissional recebeu o vencimento de R\$ 1.688,65 (Um mil seiscentos e oitenta e oito reais e sessenta e cinco centavos), ou seja, ele teve um aumento de R\$ 495,46, o que corresponde a 29.3%. Considerando esse cargo, há, na rede, um total de 2013 professores com nível médio.

Entre os professores com mestrado e doutorado observamos a redução de um e dois professores, respectivamente. O mesmo ocorre em relação aos professores com especialização. No entanto, os professores com licenciatura plena permanecem aumentando e destacando-se no quantitativo, em relação aos demais. Permanece, também, o maior número de professores no Nível III e na classe B.

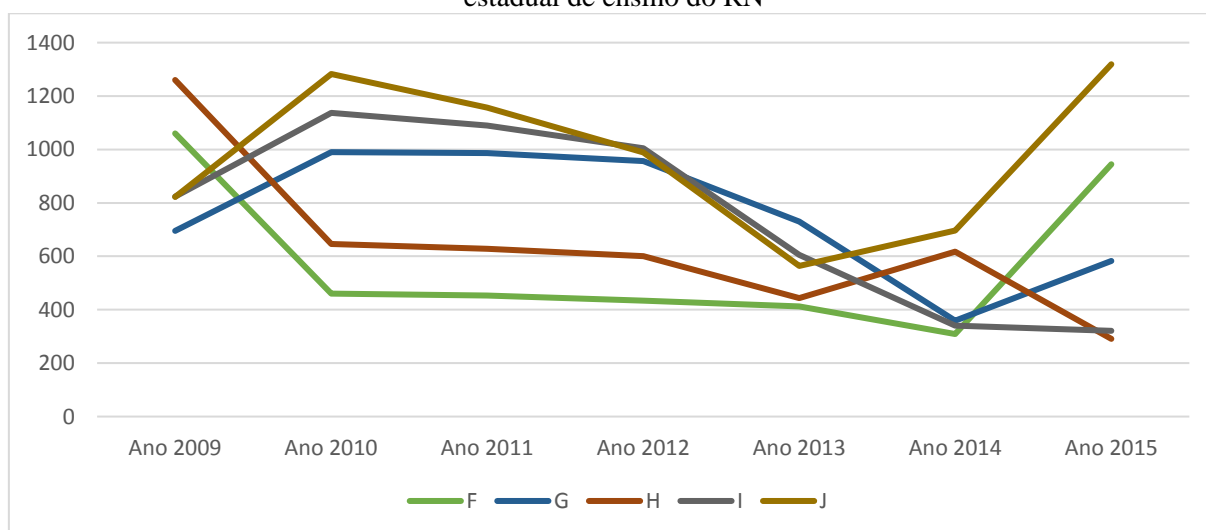
No ano de 2013 evidencia-se a presença de um número maior de professores com doutorado (13), em relação ao ano anterior, no qual haviam apenas 5 professores com esse nível de formação, sendo 11 o número de professores que ingressaram na Classe “A” do último Nível. Um aumento considerável também é identificado entre os professores com

mestrado e especialização. Já em relação aos professores com graduação há uma redução, possivelmente, refere-se aos professores que conquistaram a promoção, ou seja, mudança no nível de formação. Nesse ano, também se evidencia uma redução considerável no número de professores com nível médio e licenciatura curta. No entanto, o maior número de professores se concentra, ainda, no Nível III, em início de carreira (Classe A). Destaca-se, nesse ano, o número de professores com especialização, em início de carreira (NIV-A) que passou para 1708, um número considerado relevante, não apenas em relação ao ano anterior, mas em relação ao primeiro ano analisado (2009) quando a rede apresentou o total de 1299 professores, considerando todas as classes. Acredita-se que esse número de professores na letra inicial da carreira deva-se as convocações realizadas pela rede em função do concurso regido pelo Edital n. 001/2011.

No ano de 2014, o gráfico aponta que há uma elevação no número de professores na classe C, o que pode indicar o movimento na carreira daqueles que ingressaram na rede estadual de ensino nos anos anteriores. Já em 2015 tem-se uma queda entre os professores dessa classe e um aumento entre aqueles que se encontram nas classes D e E.

O gráfico 2, a seguir, apresenta o número de professores na rede pública estadual de ensino do RN que se encontram nas classes finais da carreira estadual (F-J).

Gráfico 2 – Número de Professores por Classe (F-J) no período de 2009 a 2015 na rede pública estadual de ensino do RN



Fonte: RN (2015c).

O gráfico 2 apresenta o número de professores nas últimas classes da carreira e a primeira observação que podemos fazer é que o número de professores em final de carreira é bem menor que o número de professores nas classes iniciais da carreira docente, uma vez que

o número máximo de professores em final de carreira é de quase 1.400 professores, enquanto no gráfico 1 o número máximo era de quase 7.000 professores. Especificamente sobre os professores com licenciatura curta identifica-se que, na sua maioria, eles se encontram em fim de carreira, ou seja, entre as classes I e J. Tanto esses gráficos quanto a tabela 15 nos permitem observar a dificuldade que os professores encontram para alcançar o final da carreira na rede pública estadual de ensino do RN.

De acordo com o gráfico 2, observa-se que, no ano de 2009, o maior número de professores encontra-se na classe H, no entanto, nos demais anos, o número de professores pertencentes a essa classe reduz gradativamente. Em 2010 os professores da classe F representavam o menor número da rede, pois haviam apenas 460 professores, já os professores da classe J representavam o maior número, totalizando 1.283 professores. Os anos de 2011 e 2012 seguem a mesma tendência do ano anterior. No ano de 2013 destaca-se uma queda no número de professores em todas as classes finais da carreira.

No ano de 2014, 18 anos após a aprovação da LDB, ainda se identifica na rede pública estadual de ensino do RN 959 professores com formação em nível médio, sendo, a maior parte deles encontrados na última classe da carreira e dois em início de carreira. Porém, a tendência na rede é de redução desses professores. O maior número deles é encontrado na Classe C do Nível III. Entre os professores com especialização, mestrado e doutorado observa-se que há uma redução em relação ao ano anterior. O número de professores com licenciatura curta permanece o mesmo e está muito próximo do número de professores doutores, o que se configura uma das fragilidades de rede, pois a licenciatura curta encontra-se em extinção, porém, os cursos de doutorado estão, cada vez mais, ampliando as formas de acesso, logo, esperava-se na rede um número maior de doutores.

Por outro lado, sabe-se que esses números não correspondem a realidade da formação dos professores, pois suas promoções dependem da aprovação de um requerimento administrativo e da avaliação de desempenho, os quais não têm sido atendidos como esperado na rede estadual de ensino, ou seja, é possível que haja um número maior de doutores na rede, mas eles não conquistaram ou não solicitaram a devida promoção. Isso pode ser evidenciado com os 32 professores com doutorado que se encontram no Relatório de Processos de Promoção para Professores (Anexo E), os quais solicitaram suas promoções, mas a rede ainda não as concedeu. Situação semelhante ocorre entre os professores com especialização e mestrado. Talvez, esse seja o motivo pelo qual o número de professores se concentra na formação de nível superior e em início de carreira, já que esse foi o nível mínimo exigido no último concurso realizado.

O ano de 2015, ainda conforme os gráficos 1 e 2 e a tabela 15, segue a tendência do ano anterior (2014) no que diz respeito a redução do número de professores em todos os níveis, permanecendo o maior número de professores concentrados no Nível III e na Classe A. De modo geral, os dados apresentados nesses gráficos evidenciam que a rede tem conquistado, gradualmente, a ampliação do número de professores com formação em nível superior ou pós-graduação, atendendo, portanto, o que foi previsto na LDB e no Plano Nacional de Educação (2001-2010), por outro lado, encontra-se distante do que está proposto no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no seu próprio Plano Estadual de Educação quando esses estipulam a meta de ampliar o número de professores com formação em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*). Além das formações em serviço, a abertura de concurso público no ano de 2011 foi outro fator que possibilitou a ampliação do ingresso de professores com formação em nível superior, especialmente, a partir do ano de 2012, uma vez que essa era a formação mínima exigida nesse concurso. Possivelmente, esse é outro motivo pelo qual há um pequeno número de professores da rede estadual nas classes finais da carreira.

Acerca da carreira dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, há uma ressalva de suma importância a ser feita. Em contato realizado com a Coordenação de Administração de Pessoal e Recursos Humanos identificou-se um Relatório de Processos de Promoção para Professores (Anexo E). Esse relatório é atualizado anualmente e o quadro que recebemos é referente ao ano de 2015, segundo informações recebidas pela coordenadora responsável pelo setor.

O relatório mostra que há um número de vagas limitado para cada nível da carreira de professores e especialistas da rede de ensino, o qual está previsto no artigo 75 da Lei Complementar n. 322/2006 (PCCR/RN). Além disso, o relatório também apresenta o número de vagas já ocupadas pelos professores e o número de solicitações realizadas, ou seja, os requerimentos administrativos feitos pelos professores. Nesse relatório, observa-se, por exemplo, que existem vagas para a promoção de professores com mestrado, pois a rede prevê 300 vagas para esse nível (N-V) e só existem 211 vagas ocupadas, logo, a rede possui 89 vagas disponíveis. No entanto, há um total de 190 solicitações que não foram atendidas. Segundo informações recebidas pela coordenadora do setor, a Lei de Responsabilidade Fiscal¹⁰⁸ é o que impede que essas promoções sejam concedidas, pois o estado tem gasto mais de 49% com folha de pessoal, por esse motivo, não estão sendo concedidas vantagens que

¹⁰⁸ A lei de responsabilidade fiscal é um mecanismo criado no governo de Fernando Henrique Cardoso que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Essa legislação tenta impor o controle dos gastos da União, estados, Distrito Federal e municípios, condicionado à capacidade de arrecadação tributária desses entes.

implicam no aumento das despesas da rede, porém, algumas medidas legais estão sendo providenciadas para que as solicitações mais antigas sejam atendidas. O mesmo ocorre com os professores com licenciatura plena e doutorado, pois existem vagas autorizadas pela LC n. 322/2006, bem como existem solicitações, mas as promoções não foram concedidas. Esse fato tem sido diferente entre os professores com especialização, pois existem 1.562 vagas sendo ocupadas além do limite definido pela legislação estadual que é de 2.00 vagas e o relatório informa que há 3.562 vagas sendo ocupadas nesse nível da carreira (N-IV).

Dessa maneira, a ausência do funcionamento da Comissão de Gestão do Plano de Carreira que colocaria em prática a avaliação de desempenho não é o único fator que tem limitado o avanço dos professores da rede pública estadual de ensino do RN na carreira, há um conjunto de fatores que impedem esses avanços, como é o caso da definição feita no artigo 75 do PCCR que limita um número de professores por nível. Esse limite contradiz, sobremaneira, a política de valorização dos professores da educação básica no que diz respeito a carreira e, conseqüentemente, a remuneração, pois ambas estão diretamente relacionadas. Além disso, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – Lei Complementar n. 101/2000 – é outro fator que limita os avanços na valorização dos professores, via melhores condições de remuneração, pois, de acordo com essa legislação, na esfera estadual o limite da despesa com pessoal não poderá exceder o percentual de 60%, sendo o limite de 49% para o executivo.

A partir dessas informações analisou-se o movimento da carreira dos professores da rede pública estadual de ensino do RN ao longo dos anos. A seguir, inicia-se uma análise acerca da remuneração desses profissionais, tomando por base a mesma fonte de dados dos gráficos e tabelas anteriores.

5.2 A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E OS GASTOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN

A importância do professor para contribuir com o melhor desempenho dos estudantes e da educação tem sido um consenso entre os estudiosos das políticas educacional, especialmente, aqueles que estudam as políticas de financiamento da educação e de valorização docente. Esse consenso induz a elaboração de um conjunto de políticas educacionais voltadas à valorização dos professores, no entanto, a remuneração dos professores da educação básica, enquanto um dos elementos dessa valorização, tem sido, constantemente, um dos principais pontos de pauta das reivindicações dessa categoria,

inclusive, na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Gatti (2011, p. 139) destaca que:

Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente. O que se tem defendido é que haveria necessidade de se destinar percentual maior do Produto Interno Bruto (PIB) nacional para essa área, considerando a importância da educação para todos os aspectos da vida social: saúde, trabalho, exercício da cidadania, cuidados financeiros planejamento da vida, enfim, sustentabilidade de uma existência digna em uma nação respeitável. Nesse sentido, seria importante fazer uma convergência de recursos para a educação pública, garantindo a parte de seu emprego na melhoria da remuneração dos professores, com gestão e monitoramento bem conduzidos.

Evidencia-se, cada vez mais, a urgência em atribuir maior valor ao trabalhador docente e a necessidade de materializar esse valor em melhores condições de remuneração, entre outros fatores, como por exemplo, melhorias na organização da carreira desses professores para que, de fato, eles avancem na carreira e tenham uma remuneração coerente com seu nível de formação da mesma forma que ocorre com outras profissões que exigem o mesmo nível.

Ciente dessas necessidades, considera-se relevante analisar a remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, bem como os gastos que o governo estadual tem dispensado com esse item, conforme tabelas a seguir.

Tabela 16 – Remuneração média dos professores da rede pública estadual de ensino do RN por tempo de carreira (2009-2015)

Tempo de carreira (anos)	Mês/Ano																				
	Out/09			Out/10			Out/11			Out/12			Out/13			Out/14			Out/15		
	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*
Até 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	781	1.523	1%	2629	1.644	2%	2660	1.781	1,2%	2764	2.010	4%
5 - 9	463	868	1%	1150	929	3%	1146	1.077	0%	1124	1.522	1%	1094	1.670	5%	1031	1.900	4,9%	1012	2.243	7%
9 - 14	1950	870	5%	1819	971	6%	1771	1.124	6%	1751	1.589	6%	1721	1.742	6%	1688	1.980	5,8%	1655	2.447	7%
15 - 19	1338	855	10%	1313	975	9%	1327	1.134	7%	1324	1.594	9%	1268	1.742	8%	1222	1.984	7,6%	1209	2.459	8%
20 - 24	1106	906	13%	1090	1.028	12%	1097	1.188	12%	1104	1.680	12%	1067	1.825	12%	1042	2.072	11,9%	1011	2.564	12%
25 ou mais	1187 1	953	20%	11514	1.069	19%	11147	1.242	17%	1054 4	1.746	18%	8317	1.880	17%	6619	2.107	16,5%	5747	2.554	16%

Fonte: RN (2015c).

N = número de funções docentes em cada ano por tempo de serviço

CV = coeficiente de variação

Com relação a remuneração média, apresentada na tabela 16, observa-se que não há uma variação considerável no coeficiente de variação frente ao tempo carreira no decorrer do período de 2009 a 2015, contudo, os dados apontam que houve uma progressão salarial com o aumento do tempo de carreira, padrão mais conspícuo nos professores, diferentes dos demais vínculos funcionais, conforme apresentar-se-á na tabela 17. Observa-se, ainda, que predomina a existência de professores com mais de 25 anos de serviço, tendo a remuneração desses aumentado em 168% ao longo do período de 2009 a 2015.

Outro aspecto a ser destacado na tabela 16 é o fato do coeficiente de variação ser sempre maior nos casos em que o número de professores é maior. Além disso, observa-se que há uma tendência de concentração de renda maior em um pequeno número de professores, uma vez que, os profissionais que apresentam a maior média de remuneração são aqueles que possuem entre 20 e 24 anos de serviço, os quais recebem uma média de R\$ 2.564,00/mês e correspondem a apenas 1.011 professores de um universo de 13.398 professores, considerando o ano de 2015.

O menor percentual de crescimento na remuneração média ocorreu entre os professores com menor tempo de serviço, ou seja, aqueles que estão com até 4 anos de carreira, sendo esse crescimento registrado no total de 31,98%. No entanto, é válido ressaltar que esse crescimento ocorreu entre 2012 e 2015, pois nos anos anteriores não se identificou professores com esse tempo de serviço.

Ao longo do período analisado (2009-2015), identifica-se que, entre os professores com 5 a 9 anos de serviço o crescimento da remuneração média foi de 158,41%. Já entre aqueles profissionais com 9 a 14 anos de serviço o crescimento foi de 181,26%. Entre os professores com 15 a 19 anos de serviços e 20 a 24 anos também se identificou um crescimento na remuneração média que foi de 187,60% e 183%, respectivamente.

Observa-se, ainda, que o número de professores com mais de 25 anos de serviço reduziu drasticamente, passando de 11.871 no ano de 2009, para 5.747 em 2015, o que pode ser consequência da entrada de novos professores desde 2012 até o último ano analisado.

De um modo geral, os dados revelam, em valores nominais, que a remuneração dos professores teve aumento ao longo dos anos, no entanto, considera-se que o problema está no fato de que esse aumento se dá a partir de um valor baixo. Autores como Pinto (2009) e Gatti (2011) destacam que, apesar do efeito positivo da política de fundos sobre a remuneração, os professores públicos permanecem recebendo salários médios inferiores ao de outras profissões que exigem o nível superior de formação semelhante, ainda que se leve em conta uma jornada inferior de trabalho semanal.

Logo, infere-se, com a análise desses dados, que a remuneração dos professores tem apresentado um aumento importante ao longo dos anos, mas que ainda não é suficiente para contemplar a valorização esperada, ou seja, a categoria ainda enfrenta a dificuldade de sobreviver com uma remuneração baixa e a carreira do professor permanece não sendo atrativa para os jovens brasileiros, inclusive, em função de outros fatores negativos que compreendem o trabalho docente, como por exemplo, a estrutura física precária das escolas e a ausência de reconhecimento social.

Especialmente após a política de Fundos (1996) e a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) em 2008, as discussões sobre remuneração docente passaram a ocupar um espaço central nas políticas educacionais e nos estudos sobre esses assuntos. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) define um salário mínimo considerado ideal para sustentar uma família de quatro pessoas, diferente do salário mínimo aplicado na realidade brasileira, e com base nesse salário, a mesma instituição defende que o Piso Salarial dos professores deveria estar num valor bem acima daquele que é aplicado atualmente. Com base nessas afirmações, observa-se que o problema não é a ausência de aumento nos valores recebidos pelos professores, mas o fato de que partimos de um patamar baixo, logo, a reivindicação da categoria em análise deve ser pela implementação de maiores valores nos seus vencimentos iniciais.

A seguir, analisa-se a tabela 17, na qual identificamos a remuneração média dos especialistas da rede pública estadual de ensino do RN por tempo de serviço, no período de 2009 a 2015.

Tabela 17 – Remuneração média dos especialistas da rede pública estadual de ensino do RN por tempo de serviço (2009-2015)

Tempo de carreira (anos)	Mês/Ano																				
	Out/09			Out/10			Out/11			Out/12			Out/13			Out/14			Out/15		
	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*	N	Rem. Média R\$	CV*
Até 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.523	-	230	1.645	0%	274	1.782	0,4%	411	2.014	1%
5 – 9	2	930	0%	4	997	0%	5	1.154	0%	5	1.632	0%	2	1.762	0%	-	-	-	-	-	-
9 – 14	3	1.054	0%	1	1.186		1	1.373		1	1.942	-	1	2.097	-	-	-	-	-	-	-
15 – 19	9	1.020	8%	1	1.077		2	1.380	14%	2	1.952	14%	1	1.904	-	1	2.165	-	-	-	-
20 – 24	19	1.092	13%	11	1.141	7%	11	1.321	7%	11	1.869	7%	11	2.018	7%	12	2.303	6,7%	8	2.867	6%
25 ou mais	534	1.178	12%	445	1.333	10%	432	1.541	10%	405	2.170	10%	320	2.314	10%	254	2.604	9,1%	227	3.113	9%

Fonte: RN (2015c).

N = número de funções docentes em cada ano por tempo de serviço

CV = coeficiente de variação

Em relação aos especialistas, podemos afirmar que, o coeficiente de variação dos profissionais apresentados na tabela 17 tiveram uma variação bem menor, principalmente, se tomarmos como referência a variação percebida na tabela 16. Essa redução, entre outros fatores, pode ter ocorrido em função do número de profissionais que existem nesses cargos ser menor.

Assim como ocorreu na tabela 16, observa-se que, entre os especialistas da rede pública estadual de ensino do RN, apresentados na tabela 17, o maior percentual de crescimento na remuneração ocorreu para aqueles que possuem maior tempo de serviço (25 anos ou mais), sendo esse crescimento referente a 164,26% para o período de 2009 a 2015. O menor percentual de crescimento da remuneração foi entre os professores com até 4 anos de serviço, correspondendo a 32,24%, no período de 2012 a 2015, pois nos anos de 2009 a 2011 não se identificou casos de especialistas com esse tempo de serviço.

Entre os especialistas com 5 a 9 anos de serviço, o crescimento da remuneração média foi de 89,46%, considerando o período de 2009 a 2013. Já entre aqueles que possuem de 9 e 14 anos de serviço, o crescimento foi de quase 100% (98,96%), considerando o mesmo período. Para os que possuem entre 15 a 19 anos de serviço, o crescimento da remuneração média foi referente a 112, 25%, considerando o período de 2009 a 2014. Já para os que possuem entre 20 e 24 anos de serviço, esse crescimento foi de 162,55%, ou seja, cresceu quase o mesmo percentual que entre os professores com 25 anos ou mais de serviço, considerando todo o período analisado.

Essa aproximação no crescimento da remuneração dos especialistas com o crescimento da remuneração dos professores pode ter ocorrido em função da remuneração de ambos os casos possuírem os mesmos valores. A diferença entre os cargos de especialista e professor se dá apenas na organização da estrutura da carreira deles, pois os especialistas não possuem o nível médio de formação. Por outro lado, apesar da aproximação no crescimento da remuneração média desses profissionais, o crescimento entre os especialistas foi sempre menor em relação aos professores, excetuando-se o caso daqueles que se encontram em início de carreira, ou seja, os que possuem até 4 anos de serviço.

A tabela 18, a seguir, nos permite analisar o gasto total com remuneração, dispensado pelo Estado do RN, conforme o nível de formação dos professores.

Tabela 18 – Gasto total com remuneração por nível de formação dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

Nível de Formação	Mês/Ano (R\$)						
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15
Médio	2.277.315,15	2.032.561,54	2.261.352,30	2.949.299,69	1.980.188,24	1.663.303,35	1.756.431,83
Licenciatura Curta	37.018,85	38.539,73	40.750,88	52.903,40	22.099,05	23.075,96	21.535,83
Licenciatura Plena	11.350.089,91	12.721.977,81	14.413.143,41	20.782.775,10	18.726.127,14	18.570.203,40	20.885.160,08
Especialista	1.372.555,31	2.227.875,22	2.496.794,98	3.440.824,67	7.267.867,63	7.409.506,70	8.455.422,25
Mestre	132.344,57	159.790,21	170.707,30	237.778,77	440.821,92	464.905,29	546.496,82
Doutor	4.278,00	9.549,76	11.056,49	13.013,07	35.396,33	37.185,22	41.780,70
Outros	1.052.857,09	967.437,27	1.176.631,26	1.498.790,79	1.614.136,69	1.581.851,85	1.965.945,68
Total	16.226.458,88	18.157.731,54	20.570.436,62	28.975.385,49	30.086.637,00	29.750.031,77	33.672.773,19

Fonte: RN (2015c).

Na tabela 18 identifica-se o gasto dispensado pela rede pública estadual de ensino do RN com os professores com jornada de trabalho referente a 30 horas, de acordo com seus níveis de formação. Sabe-se que os profissionais com formação em nível superior (Licenciatura Plena) são os mais numerosos, logo, representam a maior despesa na folha de pagamento (R\$117.449.476,85), conforme identificou-se na tabela 18. Já a menor despesa na folha de pagamento refere-se àquela que é feita com professores com formação em nível superior e pós-graduação com doutorado (R\$152.259,57), uma vez que eles representam a menor quantidade de docentes na rede, o que pode ser identificado na tabela 15.

Entretanto, observando os gastos, ano a ano, observa-se que, entre os professores com formação em nível médio, o Estado dispensou um valor elevado de recursos, especialmente, nos anos de 2009 a 2012, período em que eles representavam uma quantidade expressiva na rede.

Examinando categoricamente, o gasto com remuneração por tipo de formação dos professores nota-se uma redução dos valores com aqueles que possuem nível médio e licenciatura curta, já com aqueles que possuem as titulações de graduado, especialista, mestre e doutor houve um acréscimo, especialmente em função do aumento da presença desses profissionais na rede pública estadual de ensino do RN a partir de 2013 (Tabela 18).

Compreende-se que os professores representam uma grande massa no setor público, logo, exigem do Estado a movimentação de um grande volume de recursos para o pagamento desse pessoal, gerando o que se observa na tabela 18, no caso da rede estadual de ensino do RN, que é o aumento da despesa local com remuneração. Esse aumento é consoante ao aumento que identificamos na tabela 01, na qual teve-se o aumento dos gastos efetivados em remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN. A tabela 19, a seguir, apresenta a remuneração média dos professores de acordo com os níveis de formação desses.

Tabela 19 – Remuneração média por nível de formação dos Professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

Nível de Profissional	Mês/Ano (R\$)						
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15
Médio	811,30	903,36	1.046,44	1.465,13	1.566,60	1.734,41	2.068,82
Licenciatura Plena	960,73	1.057,70	1.222,28	1.708,55	1.794,89	1.984,84	2.353,26
Licenciatura Curta	974,18	1.101,14	1.273,47	1.763,45	1.841,59	2.097,81	2.392,87
Especialista	1.056,62	1.177,52	1.356,22	1.909,45	1.913,10	2.156,43	2.640,67
Mestre	1.140,90	1.278,32	1.471,61	2.085,78	2.139,91	2.421,38	2.986,32
Doutor	1.426,00	1.591,63	1.842,75	2.602,61	2.722,79	3.098,77	3.481,73
Outros	864,41	955,97	1.187,32	1.620,31	1.728,20	1.889,91	2.150,93
Total	938,22	1.046,68	1.214,38	1.699,14	1.805,81	2.009,73	2.397,66

Fonte: RN (2015c).

Ao analisar a remuneração média dos professores por nível de formação, conseguimos identificar os valores aproximados que recebem cada profissional considerando o nível de formação em que eles se encontram na rede pública estadual de ensino do RN. De acordo com a tabela 19 os professores tiveram aumento em seus rendimentos ao longo do período (2009-2015), especialmente, aqueles com nível médio e mestrado, uma vez que suas remunerações médias cresceram 155% e 161,75%, respectivamente, de 2009 a 2015.

Apesar da menor despesa na folha de pagamento ser aquela que é feita com professores com doutorado (R\$152.259,57), ao se tratar de remuneração média, eles apresentam o valor mais expressivo (R\$3.481,73), conforme tabela 19. Assim, os professores com doutorado estão à frente da remuneração média de todos os profissionais, especialmente aqueles com formação em nível médio (R\$811,30) (tabela 19), pois eles apresentam a menor remuneração média. Pode-se notar também, um aumento da remuneração média a partir do ano de 2012 para todos os níveis de formação.

Por outro lado, em termos percentuais, o crescimento da remuneração média dos professores com doutorado foi o menor (144,16%), considerando-se o período de 2009 a 2015. Os professores com licenciatura plena tiveram um crescimento aproximado dos professores doutores, o qual foi equivalente a 144,94%. Em seguida, os professores com licenciatura curta e especialização tiveram o crescimento de 145,63% e 149,91%, respectivamente, em suas remunerações.

Os dados de remuneração apresentados até aqui nos permitem constatar que os professores tiveram aumento nos valores recebidos ao longo dos anos, no entanto, esse aumento não é suficiente para garantir a política de valorização docente que se espera, pois ele não é coerente com o nível de exigência que compreende o trabalho docente, uma vez que esse aumento ocorre a partir de um valor baixo que é definido para os professores em início de carreira, motivo pelo qual a remuneração dos professores está diretamente relacionada a sua carreira.

No item a seguir, analisaremos a incidência das gratificações na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, pois elas compreendem um elemento fundamental na análise dessa dimensão da valorização dos professores da educação básica.

5.3 A INCIDÊNCIA DAS GRATIFICAÇÕES E VANTAGENS NA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES NO RN

Para compreender a incidência das gratificações e vantagens na remuneração dos professores da rede estadual, alguns esclarecimentos são necessários, como por exemplo, compreender que a gratificação é um acréscimo provisório e determinado às verbas do vencimento que faz parte da remuneração. Um exemplo das gratificações que podemos encontrar na remuneração dos professores é a “gratificação em funções de direção”.

A gratificação pode ou não ser incorporada ao vencimento do servidor para alguns efeitos. Esse item adicional incide sobre direitos previstos em legislações paralelas aos planos de carreira. Trata-se dos adicionais noturnos, dos relativos ao local ou à natureza do trabalho, do adicional de férias, entre outros. Há também os abonos/prêmios que são uma espécie de gratificação de caráter discricionário, eventual e condicional. Tais itens correspondem ao que também se pode denominar de vantagens na remuneração.

De acordo com o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos professores do RN, instituído pela Lei Complementar nº 322/2006, além do vencimento básico, poderão ser atribuídas aos professores e especialistas de Educação as seguintes vantagens pecuniárias:

I - Gratificação pelo desempenho do cargo público em regime de dedicação exclusiva; e II - Adicional por tempo de serviço.

§ 1º. A Gratificação decorrente do regime de dedicação exclusiva corresponderá a trinta por cento do vencimento básico.

§ 2º. O adicional por tempo de serviço corresponde a cinco por cento do vencimento básico dos cargos públicos efetivos de Professores e Especialistas de Educação, sendo devido a cada quinquênio de serviço público efetivo, até o limite de sete quinquênios.

Entretanto, essas gratificações não são incorporáveis, o que dificulta ainda mais a efetivação de uma política de valorização docente através de melhorias na remuneração. Para compreender como esses itens, essencialmente, se encontram na rede pública estadual de ensino do RN, as tabelas a seguir apresentam todas as gratificações que fazem parte da remuneração dos professores identificados nas folhas de pagamento da referida rede.

Tabela 20 – Frequência das gratificações na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

Vantagem	Mês/ano													
	Out/09		Out/10		Out/11		Out/12		Out/13		Out/14		Out/15	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ABONO PERMANENCIA EC 41/2003 §1 DO ART 3	349	2,02%	590	3,40%	468	2,76%	432	2,53%	273	1,64%	165	1,11%	119	0,85%
ADICIONAL DE FERIAS	1	0,01%			4	0,02%	2	0,01%			73	0,49%		
ADICIONAL POR TEMPO DE SERVICO	14836	85,78%	14393	82,97%	15035	88,76%	14714	86,28%	12629	75,80%	11138	75,24%	10746	76,52%
AULAS DE INTEGRALIZACAO	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%
AUXILIO TRANSPORTE	751	4,34%	401	2,31%	220	1,30%	16	0,09%	13	0,08%	12	0,08%	6	0,04%
CARGA HORARIA SUPLEMENTAR					1546	9,13%	2269	13,31%	3005	18,04%	3469	23,43%	2811	20,02%
CARGA HORARIA SUPLEMENTAR POR DECISAO JUDICIAL									5958	35,76%	667	4,51%		
COMPLEMENTO DO PISO SALARIAL DO MAGISTERIO	4434	25,64%	5870	33,84%	6	0,04%								
COMPLEMENTO SALARIAL DJ	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%				
COMPLEMENTO SALARIAL TEMPORARIO	578	3,34%	569	3,28%	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%		
FUNCAO GRATIFICADA	2	0,01%	3	0,02%	117	0,69%	306	1,79%	282	1,69%	95	0,64%	60	0,43%
FUNCAO GRATIFICADA 60%							1	0,01%	2	0,01%				
GRAT DE DESEMPENHO ESPECIALIZADO EM TECNOLOGIA DA INFORMACAO	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%				
GRAT DE REPRESENTACAO DE GABINETE	17	0,10%	23	0,13%			163	0,96%	6	0,04%	5	0,03%	4	0,03%
GRAT PART EM ORGAO DE DELIBERACAO COLETIVA JETON	23	0,13%	25	0,14%			21	0,12%	24	0,14%	21	0,14%	24	0,17%
GRATIFICACAO ASSISTENCIA ESPECIALIZADA - GRAE	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%
GRATIFICACAO ATE 100% DO SALARIO - DECISAO JUDICIAL	2	0,01%	2	0,01%	4	0,02%	6	0,04%	11	0,07%	13	0,09%	14	0,10%
GRATIFICACAO CLASSE ESPECIAL	335	1,94%	319	1,84%	295	1,74%	263	1,54%	181	1,09%	128	0,86%	103	0,73%
GRATIFICACAO DE ADICIONAL NOTURNO	4	0,02%	5	0,03%	1	0,01%	3	0,02%	3	0,02%	3	0,02%	2	0,01%
GRATIFICACAO DE APOIO A REPRESENTACAO JUDICIAL - GRAJUD													1	0,01%
GRATIFICACAO DE ASSESSORAMENTO TECNICO-PEDAGOGICO	14	0,08%	13	0,07%	12	0,07%	14	0,08%	12	0,07%	10	0,07%	7	0,05%
GRATIFICACAO DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR AO POLICIAL							1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%		
GRATIFICACAO DE DESEMPENHO PERICIAL	6	0,03%	9	0,05%	12	0,07%	12	0,07%	12	0,07%	11	0,07%	9	0,06%

GRATIFICACAO DE INSALUBRIDADE	9	0,05%	10	0,06%	11	0,06%	11	0,06%	9	0,05%	9	0,06%	9	0,06%
GRATIFICACAO DE LOCALIDADE ESPECIAL	10	0,06%	11	0,06%	10	0,06%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%
GRATIFICACAO DE MERITO EDUCACIONAL - GME							2	0,01%						
GRATIFICACAO DE PERICULOSIDADE													1	0,01%
GRATIFICACAO DE PLANTAO DE POLICIA CRIMINAL	5	0,03%	9	0,05%	10	0,06%	10	0,06%	11	0,07%	10	0,07%	8	0,06%
GRATIFICACAO DE REPRESENTACAO DE GABINETE 60%	1	0,01%	1	0,01%			3	0,02%						0,00%
GRATIFICACAO DE TEMPO INTEGRAL	38	0,22%	38	0,22%	39	0,23%	39	0,23%	40	0,24%	38	0,26%	37	0,26%
GRATIFICACAO DE TITULACAO DE NIVEL SUPERIOR	55	0,32%	37	0,21%	35	0,21%	36	0,21%	21	0,13%	20	0,14%	21	0,15%
GRATIFICACAO DE TITULO	6374	36,85%	6147	35,43%	5973	35,26%	5780	33,89%	4607	27,65%	3702	25,01%	3240	23,07%
GRATIFICACAO DE TITULO DECISAO JUDICIAL			1	0,01%	1	0,01%	6	0,04%	7	0,04%	6	0,04%	3	0,02%
GRATIFICACAO DESEMPENHO TRIBUTARIO AUXILIAR	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%		
GRATIFICACAO PECUNIARIA DECISAO JUDICIAL INATIVO			1	0,01%	2	0,01%	26	0,15%	30	0,18%	25	0,17%	21	0,15%
MANDADO INCORPORACAO JUDICIAL											1	0,01%		
REPRESENTACAO DO CARGO COMISSONADO	2	0,01%	1	0,01%					2	0,01%				
SALARIO FAMILIA ATIVOS	147	0,85%	105	0,61%										
UNIDADE DE REFERENCIA DE VALOR - URV DECISAO JUDICIAL	41	0,24%	39	0,22%	38	0,22%	35	0,21%	26	0,16%	19	0,13%	17	0,12%
VANTAGEM PESSOAL ART 457 CLT	4	0,02%	4	0,02%	4	0,02%	5	0,03%	5	0,03%	4	0,03%	3	0,02%
VANTAGEM PESSOAL DA LEI 5165/82	81	0,47%	75	0,43%	65	0,38%	59	0,35%	35	0,21%	23	0,16%	22	0,16%
VANTAGEM PESSOAL LEI 5165 DECISAO JUDICIAL	5	0,03%	1	0,01%	2	0,01%			2	0,01%	2	0,01%	2	0,01%
VANTAGEM PESSOAL PARCELAS	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%	1	0,01%
VENCIMENTO BASICO DO CARGO EFETIVO	17295	100,00%	17348	100,00%	16939	100,00%	17053	100,00%	16661	100,00%	14803	100,00%	14044	100,00%
VP GRATIFICACAO PECUNIARIA	5567	32,19%	5321	30,67%	4985	29,43%	5291	31,03%	4065	24,40%	3558	24,04%	2947	20,98%
VP INCORPORACAO LEI 122/94	81	0,47%	73	0,42%	76	0,45%	71	0,42%	52	0,31%	36	0,24%	29	0,21%
Total	51074		51451		45919		46660		47995		38075		34315	

Fonte: RN (2015c).

De acordo com a tabela 20, observa-se as gratificações que aparecem com maior frequência na folha de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN. Esses dados permitem inferir que as gratificações com maior incidência na remuneração dos professores foram, em ordem decrescente: o adicional por tempo de serviço; a gratificação de título; a vantagem pecuniária (gratificação pecuniária) e a carga horária suplementar.

A gratificação por título foi algo que chamou a atenção, pois a titulação dos professores é contemplada na mudança de nível (promoção), ou seja, ao receber um novo título, o professor recebe um aumento no seu vencimento, logo, não há previsão dessa gratificação na carreira e na remuneração dos professores. Ao questionar sobre isso com um técnico da Coordenação de Administração de Pessoal e Recursos Humanos, o mesmo informou que essa gratificação se deve aos professores que realizaram cursos de formação continuada com carga horária superior a 360 horas.

A Gratificação por Mérito Educacional também foi algo questionado no setor responsável pela administração de pessoal da secretaria de educação do estado e a informação recebida foi de que essa vantagem não é para aqueles que fazem parte do magistério (professores e especialistas), mas para alguns técnicos administrativos das escolas, de fato, ela não é uma gratificação comum entre aqueles que fazem parte da rede, pois só aparece em um momento nas folhas de pagamento analisadas (tabela 20), porém, na tabela 21 observa-se que a mesma correspondeu a uma despesa de R\$ 2.373,34.

Ao solicitar as folhas de pagamento a serem analisadas neste trabalho, solicitamos apenas o que fosse correspondente aos profissionais do magistério, no entanto, observa-se que a folha do magistério tem compreendido pessoal que não faz parte desse universo.

A observação da frequência das gratificações para os professores revelou uma diminuição da ocorrência destas gratificações no decorrer do período de estudo, principalmente nas vantagens mais recorrentes como adicional por tempo de serviço, gratificação por título e gratificação pecuniária. A única exceção para o vencimento básico do cargo efetivo em que foi observado um aumento ao longo dos anos analisados (Tabela 20), que pode ser consequência da Lei n. 11.738/2008, no entanto, deve-se atentar para o fato de que o vencimento básico não é gratificação/vantagem.

Outro aspecto que nos chama a atenção na tabela 20 é a grande diversidade de gratificações que aparecem na folha de pagamento, no entanto, não estão previstas no

Plano de Carreira da rede. Compreende-se que algumas delas são direitos adquiridos pelos professores que não podem ser negados e eles fazem jus, mas essa realidade, em alguns momentos, pode compreender uma despesa que não faz parte das obrigações da educação e que acabam gerando gastos maiores que o esperado nesse setor, logo, impedem que eles sejam realizados naquilo que, de fato, deveria ser.

Tabela 21 - Valores totais gastos com gratificações na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

Vantagem	Mês/Ano (R\$)						
	Out/09	Out/10	Out/11	Out/12	Out/13	Out/14	Out/15
ABONO PERMANENCIA EC 41/2003 §1 DO ART 3	57.917,12	104.562,73	98.334,21	129.580,77	86.486,67	60.887,03	53.042,92
ADICIONAL DE FERIAS	427,11		865,56	1.327,21		48.165,32	
ADICIONAL POR TEMPO DE SERVICO	2.832.329,69	3.315.027,79	3.958.470,12	5.404.320,69	4.760.720,72	4.475.289,51	5.308.282,59
AULAS DE INTEGRALIZACAO	67,20	67,20	67,20	67,20	67,20	67,20	67,20
AUXILIO TRANSPORTE	56.117,60	30.189,80	18.042,20	1.377,20	1.117,60	1.073,60	631,40
CARGA HORARIA SUPLEMENTAR			548.450,72	1.171.828,68	1.115.524,99	1.643.752,88	1.637.258,66
CARGA HORARIA SUPLEMENTAR POR DECISAO JUDICIAL					953.631,73	R\$ 516.118,29	
COMPLEMENTO DO PISO SALARIAL DO MAGISTERIO	462.032,53	591.376,36	311,28				
COMPLEMENTO SALARIAL DJ	28,69	28,69	28,69	28,69	351,88		
COMPLEMENTO SALARIAL TEMPORARIO	25.287,21	25.502,41	73,36	108,18	83,93	83,93	
FUNCAO GRATIFICADA	706,38	1.251,21	64.281,07	180.919,44	168.588,55	88.705,00	58.835,00
FUNCAO GRATIFICADA 60%				211,05	422,17		
GRAT DE DESEMPENHO ESPECIALIZADO EM TECNOLOGIA DA INFORMACAO	600,00	600,00	600,00	600,00	600,00		
GRAT DE REPRESENTACAO DE GABINETE	9.367,74	13.151,58		88.200,00	3.019,35	2.850,00	2.250,00
GRAT PART EM ORGAO DE DELIBERACAO COLETIVA JETON	15.434,52	16.735,20		13.989,08	15.723,44	14.567,16	16.012,36
GRATIFICACAO ASSISTENCIA ESPECIALIZADA - GRAE	1.530,00	1.530,00	1.530,00	1.530,00	1.530,00	1.530,00	1.530,00
GRATIFICACAO ATE 100% DO SALARIO - DECISAO JUDICIAL	2.595,41	2.920,03	3.941,99	6.790,69	7.678,56	5.681,09	6.159,57
GRATIFICACAO CLASSE ESPECIAL	15.129,96	15.198,69	14.087,64	12.563,38	8.751,48	6.419,99	5.443,94
GRATIFICACAO DE ADICIONAL NOTURNO	1.266,83	1.955,08	877,08	2.479,35	2.771,76	3.552,02	2.991,65
GRATIFICACAO DE APOIO A REPRESENTACAO JUDICIAL - GRAJUD							1.200,00
GRATIFICACAO DE ASSESSORAMENTO TECNICO-PEDAGOGICO	1.849,32	1.756,03	1.549,55	1.818,39	1.568,40	1.303,90	961,23
GRATIFICACAO DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR AO POLICIAL				700,00	700,00	700,00	
GRATIFICACAO DE DESEMPENHO PERICIAL	5.040,00	7.560,00	10.080,00	10.080,00	10.080,00	9.240,00	7.560,00
GRATIFICACAO DE INSALUBRIDADE	1.977,63	2.335,84	2.948,11	4.177,93	3.514,64	3.736,61	4.337,01
GRATIFICACAO DE LOCALIDADE ESPECIAL	143,28	227,77	200,76	20,00	20,00	20,00	20,00
GRATIFICACAO DE MERITO EDUCACIONAL - GME				2.373,34			
GRATIFICACAO DE PERICULOSIDADE							669,55
GRATIFICACAO DE PLANTAO DE POLICIA CRIMINAL	8.470,56	13.831,44	15.010,80	15.654,24	16.833,60	15.010,80	11.365,20
GRATIFICACAO DE REPRESENTACAO DE GABINETE 60%	360,00	360,00		1.080,00			
GRATIFICACAO DE TEMPO INTEGRAL	44.642,78	51.110,90	60.306,17	85.311,65	94.064,29	101.550,16	120.037,97
GRATIFICACAO DE TITULACAO DE NIVEL SUPERIOR	6.234,80	4.194,32	3.967,60	4.080,96	2.380,56	2.267,20	2.380,56
GRATIFICACAO DE TITULO	55.244,81	56.520,54	54.845,29	53.923,34	43.682,12	36.118,26	33.769,63
GRATIFICACAO DE TITULO DECISAO JUDICIAL		121,12	140,23	370,52	222,83	215,54	187,45
GRATIFICACAO DESEMPENHO TRIBUTARIO AUXILIAR	679,68	679,68	339,84	679,68	679,68	679,68	

GRATIFICACAO PECUNIARIA DECISAO JUDICIAL INATIVO		170,93	284,77	5.870,71	4.353,30	3.740,95	3.585,51
MANDADO INCORPORACAO JUDICIAL						497,23	
REPRESENTACAO DO CARGO COMISSONADO	1.736,19	611,19			723,09		
SALARIO FAMILIA ATIVOS	4.339,20	3.272,64					
UNIDADE DE REFERENCIA DE VALOR - URV DECISAO JUDICIAL	6.284,19	6.795,89	7.784,01	9.834,39	7.719,52	6.119,64	6.839,87
VANTAGEM PESSOAL ART 457 CLT	526,02	526,02	526,02	534,97	534,97	527,18	511,82
VANTAGEM PESSOAL DA LEI 5165/82	26.057,56	21.550,50	20.265,72	16.615,08	10.300,48	8.467,85	8.341,32
VANTAGEM PESSOAL LEI 5165 DECISAO JUDICIAL	3.793,20	2.816,96	2.949,54		912,31	198,28	198,28
VANTAGEM PESSOAL PARCELAS	1.528,48	1.528,48	1.528,48	1.528,48	1.528,48	1.528,48	1.528,48
VENCIMENTO BASICO DO CARGO EFETIVO	16.226.458,88	18.157.731,54	20.570.436,62	28.975.385,49	30.086.637,00	29.750.031,77	33.672.773,19
VP GRATIFICACAO PECUNIARIA	113.687,07	114.545,74	107.032,60	138.420,63	111.180,27	94.921,15	81.582,44
VP INCORPORACAO LEI 122/94	22.075,41	17.153,35	25.161,68	21.534,12	14.246,62	8.500,80	7.407,46
Total	20.011.967,05	22.585.497,65	25.595.318,91	36.365.915,53	37.538.952,19	36.914.118,50	41.057.762,26

Fonte: RN (2015c).

Ao analisar a tabela 21, quando são observados os valores totais (R\$) gastos com as gratificações incluídas na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015), pode-se identificar que há um pico (acréscimo) no gasto total realizado no ano de 2012 com as gratificações, havendo um decréscimo posteriormente, deixando os valores do ano de 2015 em uma amplitude próxima ao ano de 2009.

Além do Vencimento Básico do Cargo Efetivo, que apresenta o maior quadro de investimento total, R\$177.439.454,49, as vantagens, tempo de serviço; carga horária suplementar e complemento do piso são aquelas que exigem o maior gasto de recursos por parte da rede estadual. Logo, infere-se que, as gratificações com maior frequência na remuneração dos professores não são, necessariamente as mesmas que dispensam maior gasto de recursos por parte da rede estadual. Contudo, de modo geral, considera-se elevada a despesa realizada com gratificações na rede pública estadual de ensino do RN. O problema é que essa despesa desprende uma grande quantidade de recursos do estado, mas não garante melhorias na remuneração dos professores, especialmente, melhorias a longo prazo, pois elas não são fixas e a maioria delas não compreenderá a aposentadoria desses profissionais. Portanto, não se somam aos elementos que garantam uma política de valorização dos professores via carreira e remuneração.

A seguir apresenta-se uma análise dos professores que fazem parte do último nível da estrutura da carreira docente na rede estadual de ensino do RN. O baixo número de professores com doutorado na rede analisada, suscitou a inquietação de analisar cada um desses casos, considerando sua carreira e remuneração, especialmente pelo fato desses profissionais serem aqueles que dispensaram maior tempo para estudo em relação aos demais profissionais da rede.

5.4 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES COM DOUTORADO

Em relação aos professores com doutorado, a pequena quantidade desses profissionais na rede tornou possível visualizar o que ocorreu na carreira e remuneração de cada um deles. Logo, nas tabelas a seguir, fizemos algumas análises sobre eles. Ressalta-se que as análises estão concentradas nos professores com jornada de trabalho referente a 30 horas semanais.

Gatti (2011) destaca que alguns estudos desenvolvidos nos países da América Latina sobre o perfil dos docentes latino-americanos, evidenciam que a melhoria salarial

dos professores, geralmente, ocorre quando eles assumem cargos de supervisão ou direção, ou seja, quando eles se afastam da sala de aula. Esse fato é considerado um fator negativo, pois tende a distanciar bons professores do ensino.

A partir dessa assertiva, analisamos o local de lotação dos professores doutores da rede pública estadual de ensino do RN, na perspectiva de identificar possíveis professores que se afastaram da sala de aula da educação básica quando obtiveram o título de doutor, uma vez que os cursos de *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), normalmente, são escolhidos pelo alunos que desejam seguir a carreira acadêmica, dando aulas no ensino superior ou atuando em projetos de pesquisas, exceto quando optam pelo mestrado profissional, que é uma pós-graduação voltada para o mercado de trabalho.

Os espaços das tabelas e do quadro preenchidos com “X” significam que os professores não foram identificados na folha de pagamento do referido ano. Entre os possíveis motivos podemos apontar a saída dos professores da rede para assumir outros cargos/concursos, a conquista da aposentadoria desses ou até mesmo a conquista de licenças sem remuneração.

Quadro 1 - Local de lotação dos professores doutores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Local de Lotação						
Professor 1 (12195451)	Escola Estadual Presidente Roosevelt- Parnamirim	Escola Estadual Presidente Roosevelt- Parnamirim	Escola Estadual Presidente Roosevelt- Parnamirim	Escola Estadual Presidente Roosevelt- Parnamirim	Ee. Presidente Roosevelt- Parnamirim	Ee. Presidente Roosevelt- Parnamirim	Ee. Presidente Roosevelt- Parnamirim
Professor 2 (3586901)	Escola Estadual Djalma Marinho Ensino de 1º e 2º Graus-Natal	Escola Estadual Djalma Marinho Ensino de 1º e 2º Graus-Natal	Escola Estadual Djalma Marinho Ensino de 1º e 2º Graus-Natal	Escola Estadual Djalma Marinho Ensino de 1º e 2º Graus-Natal	X	X	X
Professor 3 (3848101)	Centro Estadual de Educação Especial- Natal	Centro Estadual de Educação Especial- Natal	Centro Estadual de Educação Especial-Natal	Gabinete Civil do Governador do Estado - Gac	X	X	X
Professor 4 (12000461)	X	Subcoordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional	Subcoordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional	Subcoordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional	Subcoordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional	Subcoordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional	Subcoordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional
Professor 5 (7801381)	Centro Estadual de Educação Especial- Natal	Centro Estadual de Educação Especial- Natal	Centro Estadual de Educação Especial-Natal	Centro Estadual de Educação Especial-Natal	X	X	X
Professor 6 (7861281)	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy- Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy- Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	X	X	X
Professor 7 (10494451)	Escola Estadual CAIC Professor Teófilo Ensino Fundamental e Médio-Natal	Escola Estadual CAIC Professor Teófilo Ensino Fundamental e Médio-Natal	Escola Estadual Isabel Gondim Ensino de 1º Grau-Natal	Escola Estadual Isabel Gondim Ensino de 1º Grau-Natal	Escola Estadual Isabel Gondim Ensino de 1º Grau-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal
Professor 8 (11610241)	Subcoordenadoria de Educação Especial	Subcoordenadoria de Educação Especial	Subcoordenadoria de Educação Especial	Subcoordenadoria de Educação Especial	Subcoordenadoria de Educação Especial	Subcoordenadoria de Educação Especial	X
Professor 9 (11670221)	Escola Estadual Filomena de Azevedo-Santo Antônio	Escola Estadual Filomena de Azevedo- Santo Antônio	Escola Estadual Filomena de Azevedo-Santo Antônio	Escola Estadual Filomena de Azevedo-Santo Antônio	Escola Estadual Filomena de Azevedo-Santo Antônio	Escola Estadual Filomena de Azevedo-Santo Antônio	Escola Estadual Filomena de Azevedo-Santo Antônio

Professor 10 (12650752)	1ª DIRET - Natal	1ª DIRET - Natal	1ª DIRET - Natal	1ª DIRET - Natal	1ª DIRET - Natal	1ª DIRET - Natal	1ª DIRET - Natal
Professor 11 (12735151)	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza- Ensino Fundamental - Nísia Floresta
Professor 12 (12857001)	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal	Escola Estadual Raimundo Soares Ensino 1º Grau-Natal
Professor 13 (12958451)	X	Escola Estadual Professor Josino Macêdo Ensino 2º Grau-Natal	Escola Estadual Professor Josino Macêdo Ensino 2º Grau-Natal	Escola Estadual Professor Josino Macêdo Ensino 2º Grau-Natal	Escola Estadual Professor Josino Macêdo Ensino 2º Grau-Natal	Escola Estadual Professor Josino Macêdo Ensino 2º Grau-Natal	Escola Estadual Professor Josino Macêdo Ensino 2º Grau-Natal
Professor 14 (2975261)	Coordenação de Desenvolvimento Escolar - CODESE	Coordenação de Desenvolvimento Escolar - CODESE	Coordenação de Desenvolvimento Escolar - CODESE	Coordenação de Desenvolvimento Escolar - CODESE	Coordenação de Desenvolvimento Escolar - CODESE	Coordenação de Desenvolvimento Escolar - CODESE	X
Professor 15 (6280001)	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal
Professor 16 (8593381)	Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti Ensino de 1º e 2º graus-Natal	Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti Ensino de 1º e 2º graus-Natal	Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti Ensino de 1º e 2º graus-Natal	Escola Estadual Maria Cristina Ensino de 1º Grau-Parnamirim	Escola Estadual Maria Cristina Ensino de 1º Grau-Parnamirim	Escola Estadual Maria Cristina Ensino de 1º Grau-Parnamirim	Escola Estadual Maria Cristina Ensino de 1º Grau-Parnamirim
Professor 17 (8704121)	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy-Natal
Professor 18 (12900881)	Escola Estadual Peregrino Junior Ensino de 1º Grau-Natal	X	X	Escola Estadual Peregrino Junior Ensino de 1º Grau-Natal	Escola Estadual Peregrino Junior Ensino de 1º Grau-Natal	Escola Estadual Peregrino Junior Ensino de 1º Grau-Natal	Escola Estadual Peregrino Junior Ensino de 1º Grau-Natal

Fonte: RN (2015c).

De acordo com o quadro 01, dos 18 professores analisados, 8 se encontram lotados em unidades educacionais, ou seja, atuam em escolas desenvolvendo a função de ensino na educação básica, enquanto 10, ou seja, a maioria, estão lotados em unidades nas quais desenvolvem outras atividades, diferentes do ensino, como por exemplo, o Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, a Subcoordenadoria de Educação Especial e a 1ª DIRED, localizada em Natal/RN.

Destacam-se os professores 3 e 7 que mudaram de lotação, saindo das escolas para atuar em espaços nos quais não desenvolvem atividades de ensino. Essa realidade corrobora com os estudos apontados por Gatti (2011) de que os professores se afastam das salas de aula no decorrer de sua carreira, geralmente, em busca de melhorias salariais, gerando uma perda para a educação local. Nessa perspectiva, concordamos com o Parecer 09/2009 do Conselho Nacional de Educação quando nele afirma-se que:

A carreira do magistério, para que isto possa ocorrer, deve ser aberta, isto é, deve possibilitar aos docentes a evolução salarial sem que, para isto, tenham de deixar a sala de aula. Assim os professores – no exercício da docência – devem poder chegar ao nível salarial de um diretor, por exemplo, na medida em que se eliminem os limites intermediários entre os cargos e funções, permitindo que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final do quadro do magistério. Isto poderá evitar, por um lado, que excelentes professores deixem a sala de aula para ocupar funções, por exemplo, de diretor de escola ou supervisor de ensino movidos apenas pela necessidade de melhoria salarial e, por outro lado, assegurará que tais funções sejam ocupadas por profissionais que possuam verdadeira aptidão para o seu exercício (BRASIL, 2009c, p.14).

A partir desse parecer e dos dados identificados infere-se que uma efetiva política de valorização docente deve buscar meios de incentivar o professor a permanecer em sua carreira, de maneira que isso contribua com a melhoria da escola pública, diferente do que vem ocorrendo.

Para complementar a análise desses dados, a tabela 22, a seguir, aponta o ano de admissão desses professores e o respectivo tempo de serviço que cada um deles possui na rede.

Tabela 22 - Ano de admissão e tempo de serviço dos professores doutores da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2015)

	Admissão	Tempo de Serviço (anos)						
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Professor 1 (12195451)	09/08/2000	9	10	11	12	13	14	15
Professor 2 (3586901)	04/08/1983	26	27	28	29	X	X	X
Professor 3 (3848101)	13/08/1983	26	27	28	29	X	X	X
Professor 4 (12000461)	30/07/1993	16	17	18	19	20	21	22
Professor 5 (7801381)	22/02/1985	24	25	26	27	X	X	X
Professor 6 (7861281)	25/02/1985	24	25	26	27	X	X	X
Professor 7 (10494451)	28/03/1989	20	21	22	23	24	25	26
Professor 8 (11610241)	29/03/1990	19	20	21	22	23	24	X
Professor 9 (11670221)	04/08/1989	20	21	22	23	24	25	26
Professor 10 (12650752)	30/08/1988	21	22	23	24	25	26	27
Professor 11 (12735151)	06/04/2006	3	4	5	6	7	8	9
Professor 12 (12857001)	01/10/2007	2	3	4	5	6	7	8
Professor 13 (12958451)	01/03/2010	X	1	2	3	4	5	6
Professor 14 (2975261)	04/03/1991	18	19	20	21	22	23	X
Professor 15 (6280001)	01/03/1978	31	32	33	34	35	36	37
Professor 16 (8593381)	13/05/1986	23	24	25	26	27	28	29
Professor 17 (8704121)	07/04/1986	23	24	25	26	27	28	29
Professor 18 (12900881)	02/03/2009	0	1	2	3	4	5	6

Fonte: RN (2015c).

Com base na tabela 22, infere-se que, no ano de 2015, dos 18 professores com doutorado na rede pública estadual de ensino do RN, apenas 5 possuíam até 15 anos de

serviço, os demais são professores com mais tempo de serviço, ou seja, entre 16 e 37 anos, como é o caso do professor 15 que foi admitido em março de 1978.

O baixo número de professores doutores com admissão recente na rede nos induz a observar que poucos professores ingressaram na rede estadual com o maior nível de titulação da carreira, sendo esse título conquistado ao longo dos anos, durante o exercício da docência desses profissionais. Essa realidade evidencia a importância da formação continuada e a necessidade de abertura desse espaço para os professores em efetivo exercício, de maneira que essa formação esteja contemplada nos planos de carreira das redes de ensino. No caso do RN, sabe-se que o PCCR – Lei n. 322/2006, prevê a formação em serviço dos seus servidores públicos estaduais, no entanto, a conquista do título não tem garantido a mudança de nível na rede. Isso pode ser identificado na análise da carreira dos professores, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – A carreira dos professores com doutorado na rede pública estadual de ensino do RN (2006-2015)

Professor	Admissão	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Professor 1 (12195451)	09/08/2000	NI- A	NIII-A	NIII-A	NVI-A	NVI-B	NVI-B	NVI-B	NVI-B	NVI-C	NVI-E
Professor 2 (3586901)	04/08/1983	NIII-F	NIII-F	NIII-F	NVI-A	NVI-B	NVI-B	NVI-B	X	X	X
Professor 3 (3848101)	13/08/1983	NIII-E	NIII-E	NIII-E	NVI-A	NVI-B	NVI-B	NVI-B	X	X	X
Professor 4 (12000461)	30/07/1993	Não aparece na Folha	NIII-E	NIII-E	Não aparece na Folha	NVI-A	NVI-A	NVI-A	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 5 (7801381)	22/02/1985	NIII-F	NIII-F	NIII-F	NIII-H	NVI-B	NVI-B	NVI-B	X	X	X
Professor 6 (7861281)	25/02/1985	NIII-F	NIII-F	NIII-F	NIII-F	NVI-B	NVI-B	NVI-B	X	X	X
Professor 7 (10494451)	28/03/1989	NIII-F	NIII-F	NIII-F	NV-C	NV-D	NV-D	NV-D	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 8 (11610241)	29/03/1990	NIII-B	NIII-B	NIII-B	NV-A	NV-B	NV-B	NV-B	NVI-A	NVI-B	X
Professor 9 (11670221)	04/08/1989	NIII-B	NIII-B	NIII-B	NV-A	NV-B	NV-B	NV-B	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 10 (12650752)	30/08/1988	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NIII-B	NIII-B	NIII-B	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 11 (12735151)	06/04/2006	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NIII-B	NIII-B	NIII-B	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 12 (12857001)	01/10/2007	X	X	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 13 (12958451)	01/03/2010	X	X	X	X	NIII-A	NIII-A	NIII-A	NVI-A	NVI-B	NVI-C
Professor 14 (2975261)	04/03/1991	NIII-F	NIII-F	NIII-F	NV-E	NV-F	NV-F	NV-F	NVI-A	NVI-B	X

Professor 15 (6280001)	01/03/1978	NIII-J	NIII-J	NIII-J	NV-G	NV-H	NV-H	NV-H	NVI-B	NVI-C	NVI-E
Professor 16 (8593381)	13/05/1986	NIII-B	NIII-B	NIII-B	NV-A (Especia lista)	NV-B (Especia lista)	NV-B (Especia lista)	NV-B	NVI-A	NVI-B	NVI-B
Professor 17 (8704121)	07/04/1986	NIII-H	NIII-H	NIII-H	NV-E	NV-F	NV-F	NV-F	NVI-A	NVI-B	NVI-D
Professor 18 (12900881)	02/03/2009	X	X	X	NIII-A	Não aparece na Folha	Não aparece na Folha	NIII-A	NV-A	NV-B	NVI-C

Fonte: RN (2015c).

O quadro 02 nos permite analisar o nível e a classe em que cada professor se encontrava antes e depois de ser doutor e o mínimo de tempo que eles tiveram para mudar de nível, considerando que nenhum deles tinha esse título no primeiro ano analisado (2006). Nesse ano, todos eles, com exceção do professor 1, estavam no Nível III da carreira, ou seja, tinham a formação em nível superior (licenciatura plena). O professor 1 era o único que se encontrava no menor nível admitido para o exercício da docência, nível médio, sendo ele, um dos professores mais jovens dessa categoria e que avançou para o maior nível da carreira em um curto espaço de tempo, considerando o tempo de serviço dos demais professores.

Uma situação parecida ocorre com o professor 13 que foi admitido no ano de 2010 e alcançou sua promoção para o Nível VI (doutorado) logo após o estágio probatório correspondente a 3 anos. Diante desses casos, infere-se que, para os professores mais jovens na rede, alcançar a mudança de nível (promoção) pode ser mais rápido que para os professores mais antigos.

Quando observamos o movimento na carreira dos professores apresentados no quadro 02 identifica-se alguns exemplos claros sobre a involução na carreira dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, como é o caso do professor 3, quando em 2008 ele se encontrava no Nível III (Licenciatura Plena) e na Classe E, mas em 2009, ao avançar para o Nível VI (doutorado), ele retorna para a Classe A, classe inicial da carreira. Essa involução deixou de acontecer na rede somente a partir do ano de 2014, com a aprovação da Lei Complementar n. 507/2014, na qual define-se que a promoção nos níveis da carreira não implicará em alteração da classe em que o professor se encontre.

É válido ressaltar que essa alteração na legislação local foi uma conquista alcançada após muitas reivindicações da categoria¹⁰⁹ com apoio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN (SINTE/RN), especialmente após a greve deflagrada em janeiro de 2014, que durou mais de 50 dias e teve como alguns de seus resultados positivos a concessão do avanço de uma letra (classe) para todos os professores da rede e a revisão do plano de carreira no que se refere a involução que ocorria na carreira dos professores em face da promoção, considerada uma das maiores conquistas da categoria.

¹⁰⁹ Segundo Melo (2016), várias greves marcam a história da educação pública estadual do RN, especialmente durante o governo de Rosalba Ciarlini no qual registram-se algumas greves, sendo 2012 o único ano em que não houve esse tipo de movimento. No ano de 2011, foram 82 dias paralisados; em 2013, 17 dias; e, em 2014, 56 dias. A autora destaca, ainda, que em abril de 2011 foi deflagrada uma das maiores greves da categoria na qual a revisão do PCCR já se apresentava entre os pontos de pauta. Ao longo dos anos, observa-se que o SINTE/RN tem desempenhado um papel fundamental com a categoria na articulação de greves e demais movimentos com pautas que contemplam reivindicações por melhorias na carreira e remuneração dos professores, como por exemplo, a exigência pelo cumprimento do PSPN e as mudanças na carreira desses profissionais.

A forma de organização da carreira dos professores não ocorre por acaso, pois quanto maior for o tempo de serviço dos professores, maior será sua remuneração, da mesma forma que, quanto maior o título, maior sua remuneração, ou seja, a rede pública estadual de ensino do RN organiza-se de maneira a dificultar o avanço dos professores na carreira, pois isso implica em contenção de gastos, logo, limitar o avanço se professores com maior tempo de serviço é viável para a rede financeiramente.

A seguir, analisaremos a remuneração de cada um desses professores, considerando os valores recebidos por eles antes e depois do título de doutor, ou seja, considerando a carreira desses profissionais, uma vez que essas dimensões estão imbricadas no processo de valorização dos professores da educação básica.

5.5 A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES COM DOUTORADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RN (2006-2015)

Tabela 23 – Carreira e remuneração do Professor 1

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	620,00
	Adicional por Tempo de Serviço	31,00
	Gratificação de Titulação de Nível Superior	113,36
	Remuneração	764,36
2007 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Adicional por Tempo de Serviço	43,40
	Remuneração	911,40
2008 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Adicional por Tempo de Serviço	43,40
	Remuneração	911,40
2009 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1426,00
	Adicional por Tempo de Serviço	71,30
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	141,59
	Remuneração	1638,89
2010 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1604,36
	Adicional por Tempo de Serviço	160,43
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	91,30
	Remuneração	1856,09
2011 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1857,49
	Adicional por Tempo de Serviço	185,75
	Remuneração	2043,24
2012 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2627,68
	Adicional por Tempo de Serviço	262,76
	Carga Horaria Suplementar	875,89

	Remuneração	3766,33
2013 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2837,11
	Adicional por Tempo de Serviço	283,71
	Carga Horaria Suplementar	945,70
	Remuneração	4066,52
2014 NVI-C	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3226,81
	Adicional por Tempo de Serviço	322,68
	Carga Horaria Suplementar	1075,6
	Carga Horaria Suplementar por decisão Judicial	1418,55
	Remuneração	6043,64
2015 NVI-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	4020,39
	Adicional por Tempo de Serviço	603,05
	Carga Horaria Suplementar	1340,13
	Remuneração	5963,57

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 1.

A remuneração do professor 1 no ano de 2006 correspondia a R\$ 764,36, sendo ele formado em nível médio e estando em início de carreira. Desde então, em todos os anos, observa-se que o professor teve um aumento no total de sua remuneração, chegando a atingir o valor de R\$ 5.963,57 no ano de 2015, quando esse professor se encontrava no último nível da carreira da rede de ensino e na Classe E. Logo, identifica-se um aumento de 680% na sua remuneração ao longo do período.

No ano de 2014, quando esse professor recebeu a maior remuneração, correspondente a R\$ 6.043,64, observa-se que esse valor elevado foi consequência da gratificação por Carga Horária Suplementar recebida a partir de uma decisão Judicial, ou seja, não foi um aumento concedido na sua remuneração fixa. O adicional por tempo serviço é uma gratificação recebida pelo professor em todos os anos analisados, mas que, na verdade, compõe a remuneração de todos os professores, conforme previsto no PCCR – Lei Complementar n. 322/2006. Segundo essa legislação local, o adicional por tempo de serviço corresponde a 5% do vencimento básico dos cargos públicos efetivos de professores e especialistas da educação, sendo devido a cada quinquênio de serviço público efetivo, até o limite de sete quinquênios.

Tabela 24 – Carreira e remuneração do Professor 2

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional por Tempo de Serviço	221,56
	Remuneração	1329,37
2007 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional por Tempo de Serviço	276,95
	Remuneração	1384,76
2008 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional por Tempo de Serviço	276,95
	Remuneração	1384,76
2009 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1426,00
	Adicional por Tempo de Serviço	356,50
	Remuneração	1782,50
2010 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1604,36
	Adicional por Tempo de Serviço	401,09
	Remuneração	2005,45
2011 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1857,49
	Adicional por Tempo de Serviço	464,37
	Remuneração	2321,86
2012 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2627,58
	Adicional por Tempo de Serviço	656,89
	Remuneração	3284,47

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 2.

O professor 2 já aparece na Classe F, no ano de 2006, com formação em nível superior (licenciatura plena), com uma remuneração de R\$ 1.329,37. Diferente do professor 1, ele apresenta no ano de 2012 a remuneração de R\$ 3.284,47. No entanto, observa-se que essa diferença se dá em função da gratificação de Carga Horária Suplementar que o professor 2 não possui. Logo, observa-se que, apesar de ambos estarem no mesmo nível e na mesma classe, eles apresentam remunerações diferentes que ocorrem em função de algumas especificidades existentes entre eles.

Sabe-se que o PCCR da rede estadual do RN prevê um percentual de diferença entre os vencimentos dos professores conforme seus níveis de formação. Entre o N-I e o N-III o plano prevê uma diferença de 40% entre seus vencimentos, já entre o N-I e o N-VI essa diferença é prevista no total de 130%. Ao observar a diferença entre o vencimento do professor 1, no ano de 2006, quando ele se encontrava no Nível I, e o professor 2, quando ele estava no Nível III, tem-se que os seus vencimentos apresentaram uma diferença de 44%. Em relação ao professor 1, quando ele estava no Nível I, e o professor 2, quando ele se encontrava no Nível VI, a diferença nos seus vencimentos foi de 130%, logo, a determinação do PCCR estava sendo cumprida em ambas as situações.

Nessa mesma perspectiva, observou-se o percentual de diferença dos vencimentos do professor 2 quando ele se encontrava no Nível III e avançou para o Nível VI, logo, identifica-se que o seu vencimento cresceu apenas 29%, tendo sua remuneração obtido esse mesmo crescimento, de 2008 para 2009. Essa diferença apresenta-se irrisória, especialmente quando se considera o fato desse professor ter avançado do nível de graduado para o nível de doutorado.

Tabela 25 – Carreira e remuneração do Professor 3

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1055,06
	Adicional por Tempo de Serviço	211,01
	VP Gratificação Pecuniária	19,45
	Gratificação de Título	17,50
	Gratificação Classe Especial	46,67
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	2345,23
2007 NIII-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1055,06
	Adicional por Tempo de Serviço	211,01
	VP Gratificação Pecuniária	19,45
	Gratificação de Título	17,5
	Gratificação Classe Especial	46,67
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	2345,23
2008 NIII-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1055,06
	Adicional Por Tempo de Serviço	263,76
	VP Gratificação Pecuniária	19,45
	Gratificação de Título	17,5
	Gratificação Classe Especial	46,67
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	2397,98
2009 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1426,00
	Adicional Por Tempo de Serviço	356,50
	VP Gratificação Pecuniária	23,04
	Gratificação de Título	20,73
	Gratificação Classe Especial	55,29
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	2877,10
2010 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1604,36
	Adicional Por Tempo de Serviço	401,09
	VP Gratificação Pecuniária	24,19
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação Classe Especial	58,06
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	3105,01
2011	Vencimento Básico Do Cargo Efetivo	1857,49

NVI-B	Adicional Por Tempo De Serviço	464,37
	VP Gratificação Pecuniária	24,19
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação Classe Especial	58,06
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	3421,42
2012 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2627,68
	Adicional Por Tempo de Serviço	656,92
	VP Gratificação Pecuniária	24,19
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação de Representação de Gabinete 60%	1050,00
	VP Incorporação Lei 122/94	995,54
	Remuneração	5376,10

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 3.

Quando observamos a remuneração do professor 3, chamamos a atenção para o fato de que esse professor, no ano de 2008, recebeu o valor referente a R\$ 2.397,98, e no ano seguinte ele passou a receber R\$ 2.877,10, ou seja, teve um aumento de R\$ 479,12. O problema é que de 2008 para 2009, esse professor obteve uma mudança de nível, saindo do NIII-E (licenciatura plena) para o NVI-A (doutorado), logo, esperava-se uma mudança mais significativa nos valores recebidos por ele, o que não ocorreu, mesmo com a quantidade elevada de gratificações que aparecem na sua remuneração.

A gratificação de título recebida por alguns professores, como é o caso do professor 3, é um fato adventício, pois a titulação possibilita aos professores a mudança de nível, garantindo uma diferença no vencimento desses professores, não há, na legislação que rege a carreira dos docentes na rede estadual do RN, a previsão de uma gratificação por título. No entanto, ao questionar esse fato junto a Secretaria de Administração de Pessoal e Recursos Humanos, obteve-se a informação de que essa gratificação é garantida aos professores que comprovarem a realização de cursos de formação continuada com mais de 360 horas.

Tabela 26 – Carreira e remuneração do Professor 4

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006	Não aparece na folha	Não aparece na folha
	Não aparece na folha	Não aparece na folha
	Não aparece na folha	Não aparece na folha
2007 NIII-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1055,06
	Adicional Por Tempo de Serviço	105,50
	Gratificação de Título	11,67
	Remuneração	1172,23
2008 NIII-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1055,06
	Adicional Por Tempo de Serviço	158,25
	Gratificação de Título	11,67
	Remuneração	1225,15
2009	Não aparece na folha	Não aparece na folha
	Não aparece na folha	Não aparece na folha
	Não aparece na folha	Não aparece na folha
2010 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1527,96
	Adicional Por Tempo de Serviço	229,19
	Gratificação de Título	13,82
	Remuneração	1770,97
2011 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1769,04
	Adicional Por Tempo de Serviço	265,35
	Gratificação de Título	13,82
	Remuneração	2048,21
2012 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2502,55
	Adicional Por Tempo de Serviço	375,38
	Gratificação de Título	13,82
	Gratificação de representação de gabinete	600,00
	Remuneração	3491,75
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional Por Tempo de Serviço	405,30
	Gratificação de Título	13,82
	Remuneração	3121,13
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional Por Tempo de Serviço	460,97
	Gratificação de Título	14,51
	Remuneração	3548,64
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3828,95
	Adicional Por Tempo de Serviço	765,79
	Gratificação de Título	16,00
	Remuneração	4610,74

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 4.

O professor 4, em dois anos não consecutivos (2006 e 2009), não aparece na folha de pagamento. Possivelmente, esse fato pode ter ocorrido em função de um afastamento sem remuneração, entre outros motivos possíveis que desconhecemos para efeito de análise. Nos

anos de 2007 e 2008, esse professor recebeu o valor referente a R\$ 1.172,23 e R\$ 1.225,15, respectivamente, enquanto encontrava-se no Nível III, Classe E. No ano de 2010, quando ele passou para o Nível VI – Classe A ele recebeu a remuneração referente a R\$ 1.770,97, ou seja, mesmo avançando do Nível III para o Nível VI, ele recebeu apenas R\$ 545,82 de aumento.

Uma ressalva importante de ser feita, nesse caso, é que, ao mudar de nível, o professor 4 teve uma involução na Classe em que se encontrava, uma vez que ele passou da Classe E para a Classe A, ou seja, com a mudança de nível, ele volta para a classe inicial da carreira. Esse é um dos motivos pelos quais o professor não obtém um aumento significativo na sua remuneração, ao contrário, com essa forma de organização da carreira docente, ele apresenta perdas acentuadas na sua remuneração. Isso também pode ser observado na carreira da maioria dos demais professores analisados neste item até o ano de 2013, pois a mudança implementada no plano de carreira da rede pública estadual de ensino do RN, através da Lei Complementar n. 507 desde março de 2014, tem evitado que isso ocorra.

Tabela 27 – Carreira e remuneração do Professor 5

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	166,17
	Gratificação de Título	18,37
	Gratificação Classe Especial	49,00
	Remuneração	1341,35
2007 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	18,37
	Gratificação Classe Especial	49,00
	Remuneração	1396,74
2008 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	18,37
	Gratificação Classe Especial	49,00
	Remuneração	1396,74
2009 NIII-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1221,36
	Adicional Por Tempo de Serviço	244,27
	Gratificação de Título	20,26
	Gratificação Classe Especial	54,03
	Remuneração	1539,92
2010 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1604,36
	Adicional Por Tempo de Serviço	401,09
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação Classe Especial	58,06
	Remuneração	2085,28

2011 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1857,49
	Adicional Por Tempo de Serviço	464,37
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação Classe Especial	58,06
	Remuneração	2401,69
2012 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2627,58
	Adicional Por Tempo de Serviço	656,89
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação Classe Especial	58,06
	Remuneração	3364,30

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 5.

O professor 5, até o ano de 2009, encontrava-se quase em final de carreira, no que se refere a classe (H), com a mudança de nível, no ano de 2010, ele retorna para a letra B, mesmo avançando para o nível VI (doutorado). Em relação a remuneração observa-se que, com essa mudança, o professor passa a receber de R\$ 1.539,92 para R\$ 2.085,28, ou seja, ele obtém um aumento de R\$ 545,36, valor muito aproximado do professor 4.

Apesar dele não receber um vencimento menor ao que ele recebia, com a involução que ocorre em sua carreira, ele recua na carreira, deixando de aumentar o vencimento e, conseqüentemente, a remuneração a que faz jus, perdendo, inclusive, uma parte do seu tempo de serviço, lembrando, ainda, que cada classe corresponde a um aumento de 5% no seu vencimento. Logo, tem-se uma desvalorização de todo o percurso feito pelo professor ao longo dos anos trabalhados na rede.

Tabela 28 – Carreira e remuneração do Professor 6

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	166,17
	Gratificação de Título	12,25
	Remuneração	1286,23
2007 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	12,25
	Remuneração	1341,62
2008 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	12,25
	Gratificação de Tempo Integral	1107,81
	Remuneração	2449,43
2009 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	12,25
	Gratificação de Tempo Integral	1107,81
	Remuneração	2449,43
2010 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1604,36
	Adicional Por Tempo de Serviço	401,09
	Gratificação de Título	14,51
	Gratificação de Tempo Integral	1604,36
	Remuneração	3624,32
2011 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1857,49
	Adicional Por Tempo de Serviço	464,37
	Gratificação de Título	14,51
	Gratificação de Tempo Integral	1857,49
	Remuneração	4193,86
2012 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2627,68
	Adicional Por Tempo de Serviço	656,92
	Gratificação de Título	14,51
	Gratificação de Tempo Integral	2627,68
	Remuneração	5926,79

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 6.

O professor 6, no ano de 2012 recebeu uma remuneração referente a R\$ 5.926,79. Quando comparamos esse valor com aquele que ele recebeu no ano de 2006 (R\$ 1.286,23), tendemos a acreditar que o mesmo obteve um aumento considerável, porém, o valor recebido em 2015 é consequência de uma gratificação de tempo integral a que o mesmo fez jus, sendo essa gratificação referente a R\$ 2.627,68, ou seja, o mesmo valor do seu vencimento básico. Caso essa gratificação fosse desconsiderada, a remuneração desse professor teria obtido um aumento de apenas R\$ 2.012,88 em relação ao ano de 2006, ou seja, após 9 anos de serviço. A

partir do ano de 2013 esse professor não foi mais identificado na rede, possivelmente, ele tenha mudado de rede de ensino, considerando que, pelo tempo de serviço, o mesmo ainda não tinha tempo suficiente para se aposentar (28 anos).

Tabela 29 – Carreira e remuneração do Professor 7

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	55,39
	Remuneração	1163,20
2007 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	55,39
	Remuneração	1163,20
2008 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional Por Tempo de Serviço	55,39
	Remuneração	1163,20
2009 NV-C	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1162,04
	Adicional Por Tempo de Serviço	58,10
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	115,38
	Remuneração	1335,52
2010 NV-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1307,38
	Adicional Por Tempo de Serviço	65,37
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	139,76
	Remuneração	1512,51
2011 NV-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1513,65
	Adicional Por Tempo de Serviço	75,68
	Remuneração	1589,33
2012 NV-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2141,28
	Adicional Por Tempo de Serviço	428,25
	Remuneração	2569,53
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional Por Tempo de Serviço	540,40
	Remuneração	3242,41
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional Por Tempo de Serviço	768,29
	Remuneração	3841,45
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3828,95
	Adicional Por Tempo de Serviço	957,23
	Remuneração	4786,18

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 7.

Em relação a remuneração do professor 7, podemos inferir que, esse professor, assim como os demais analisados, obteve um aumento gradual em sua remuneração ao longo dos anos. Esse aumento, porém, não reflete o esperado diante do nível que ele ocupa na carreira da rede pública estadual de ensino do RN, especialmente, pelo fato de que, tal valor recebido

na remuneração, deve-se a soma do seu vencimento com algumas gratificações que, nem sempre, serão consideradas em sua aposentadoria. Além da formação, o tempo de serviço que esse professor possui na rede estadual é um tempo considerável que poderia favorecê-lo no tocante a uma melhor remuneração.

Tabela 30 – Carreira e remuneração do Professor 8

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Adicional Por Tempo de Serviço	136,71
	Remuneração	1048,11
2007 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Adicional Por Tempo de Serviço	136,71
	Remuneração	1048,11
2008 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Adicional Por Tempo de Serviço	136,71
	Remuneração	1048,11
2009 NV-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1054,00
	Adicional Por Tempo de Serviço	158,10
	Remuneração	1212,10
2010 NV-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1185,83
	Adicional Por Tempo de Serviço	237,16
	Remuneração	1422,99
2011 NV-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1372,93
	Adicional Por Tempo de Serviço	274,58
	Remuneração	1647,51
2012 NV-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1942,20
	Adicional Por Tempo de Serviço	388,44
	Remuneração	2330,64
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional Por Tempo de Serviço	540,40
	Remuneração	3242,41
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional Por Tempo de Serviço	614,63
	Carga Horária Suplementar	1024,38
	Remuneração	4712,17

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 8.

O professor 8, ingressou na carreira estadual no ano de 1990 e em 2006 recebia uma remuneração referente a R\$ 1.048,11, quando estava no nível III. Ao avançar para o nível V passou a receber R\$ 1.212,10 no ano de 2009. Observa-se que, na sua remuneração não há um aumento considerável ao longo dos anos em função de sua formação ou tempo de serviço, exceto no ano de 2014 quando ele passa a receber o valor referente a R\$ 4.712,17, porém,

observa-se que esse aumento se deu em função da gratificação recebida por ele de carga horária suplementar.

Tabela 31 – Carreira e remuneração do Professor 9

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Gratificação de Título	10,08
	Remuneração	921,48
2007 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Gratificação de Título	10,08
	Remuneração	921,48
2008 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Gratificação de Título	10,08
	Remuneração	921,48
2009 NV-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1054,00
	Gratificação de Título	11,52
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	145,83
	Remuneração	1211,35
2010 NV-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1185,83
	Gratificação de Título	12,09
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	173,97
	Remuneração	1371,89
2011 NV-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1372,93
	Gratificação de Título	12,09
	Remuneração	1385,02
2012 NV-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1942,20
	Adicional Por Tempo de Serviço	388,44
	VP Gratificação Pecuniária	39,35
	Gratificação de Título	12,09
	Remuneração	2382,08
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional Por Tempo de Serviço	540,40
	VP Gratificação Pecuniária	39,35
	Gratificação de Título	13,82
	Remuneração	3295,58
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional Por Tempo de Serviço	614,63
	VP Gratificação Pecuniária	39,35
	Gratificação de Título	14,51
	Remuneração	3741,65
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3828,95
	Adicional Por Tempo de Serviço	765,79
	VP Gratificação Pecuniária	39,35
	Gratificação de Título	16,00
	Remuneração	4650,09

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 9.

O professor 9 é um dos poucos casos que analisamos na rede, entre os professores com doutorado, que estão presentes nas folhas de pagamento em todos os anos analisados.

Identifica-se que, de 2006 a 2008, esse professor esteve no Nível III e na Classe B, passando para o Nível V em 2009 e no ano de 2013 ele chega ao Nível VI (doutorado). Porém, no que se refere ao avanço de classes (progressão), o professor não obteve um fluxo contínuo, ele sempre esteve nas primeiras classes da carreira, em função das mudanças de nível, logo, percebe-se que esse professor teve perdas na sua remuneração.

Tabela 32 – Carreira e remuneração do Professor 10

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2007 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2008 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2009 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	129,58
	Remuneração	997,58
2010 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	976,57
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	153,22
	Remuneração	1129,79
2011 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1130,64
	Remuneração	1130,64
2012 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1599,45
	Carga Horária Suplementar	533,15
	Remuneração	2132,60
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Remuneração	2702,01
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Remuneração	3073,16
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	755,79
	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Remuneração	3828,95

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 10.

No que se refere ao professor doutor 10, infere-se que ele também esteve presente na rede em todos os anos analisados, porém sua remuneração apresenta-se sempre menor que o professor anterior, mesmo ele possuindo um ano de serviço a mais. Acredita-se que esse fato se deve à ausência de gratificação na remuneração do professor 10, o que ele só recebe nos anos de 2009, 2010, 2012 e 2015, no entanto, tratam-se de gratificações de Complemento do Piso Salarial, Carga Horária Suplementar e um vencimento básico duplicado, sendo esse último considerado um fato adventício. Outro aspecto que chama a atenção nesse caso é a ausência de aumento na remuneração do professor 10 durante 3 anos consecutivos, o que só

veio ocorrer no ano de 2009 em função do Complemento do Piso Salarial referente a R\$ 129,58.

Tabela 33 – Carreira e remuneração do Professor 11

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2007 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2008 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2009 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	129,58
	Remuneração	997,58
2010 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	976,57
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	153,22
	Remuneração	1129,79
2011 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1130,64
	Adicional por Tempo de Serviço	56,53
	Remuneração	1187,17
2012 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1599,45
	Adicional por Tempo de Serviço	79,97
	Remuneração	1679,42
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional por Tempo de Serviço	135,10
	Carga Horária Suplementar	450,33
	Carga Horária Suplementar por Decisão Judicial	300,22
	Remuneração	3587,66
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional por Tempo de Serviço	153,65
	Carga Horária Suplementar	512,19
	Remuneração	3739,00
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3828,95
	Adicional por Tempo de Serviço	191,44
	Carga Horária Suplementar	510,52
	Remuneração	4530,91

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 11.

A remuneração do professor 11, quando comparada ao professor 10, é um pouco maior, no entanto, o que nos chama a atenção é o fato de que esse professor ingressou na rede no ano de 2006, ou seja, ele tem menos tempo de serviço que o professor analisado anteriormente. Mais uma vez, acredita-se que isso pode ter ocorrido em função das gratificações que o professor recebe, contudo, chamamos a atenção para o fato de que essas

gratificações, nem sempre, são incorporáveis aos seus rendimentos após a aposentadoria, o que não pode, pois, ser caracterizado como valorização no que se refere a melhoria salarial.

Tabela 34 – Carreira e remuneração do Professor 12

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2008 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Remuneração	868,00
2009 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	129,58
	Remuneração	997,58
2010 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	930,06
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	145,93
	Remuneração	1075,99
2011 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1076,80
	Remuneração	1076,80
2012 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1523,29
	Remuneração	1523,29
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional por Tempo de Serviço	135,10
	Carga Horária Suplementar por Decisão Judicial	257,61
	Remuneração	3094,72
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional por Tempo de Serviço	153,65
	Função Gratificada	1250,00
	Remuneração	4476,81
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3828,95
	Adicional por Tempo de Serviço	191,44
	Função Gratificada	1250,00
	Remuneração	5270,39

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 12.

O Professor 12, com matrícula 12650752, aparece duas vezes na folha de pagamento de 2015, porém, com vencimentos diferentes. Desconhecemos o motivo do ocorrido, porém, podemos inferir que isso se deve a uma possível reposição salarial desse professor em relação a algum outro mês do ano, pois nossas análises são específicas do mês de outubro de cada ano.

No que se refere a sua remuneração, tem-se que o professor 12 apresentou um aumento de R\$ 4.402,39 no ano de 2015, em relação a 2008, ano em que ele recebeu apenas o vencimento de R\$ 868,00. O mesmo ocorre nos anos de 2011 e 2012, quando ele recebe somente o vencimento de R\$ 1.076,80 e R\$ 1.523,29, respectivamente. No entanto, esse aumento de mais de 4 mil reais deve-se a vantagem de “função gratificada” a que o professor

fez jus nos anos de 2014 e 2015. Caso não houvesse essa gratificação, o aumento desse professor teria sido de R\$ 3.152,39 ao longo de 7 anos de serviço.

Tabela 35 – Carreira e remuneração do Professor 13

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2010 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	930,06
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	145,93
	Remuneração	1075,99
2011 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1076,80
	Remuneração	1076,80
2012 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1523,29
	Remuneração	1523,29
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Carga Horária Suplementar por Decisão Judicial	240,17
	Remuneração	2942,18
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Carga Horária Suplementar	102,43
	Remuneração	3175,59
2015 NVI-C	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3646,62
	Adicional por Tempo de Serviço	182,33
	Carga Horária Suplementar	121,55
	Remuneração	3950,50

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 13.

O professor 13 ingressou na rede no ano de 2010 com formação em nível superior (licenciatura plena) e logo após o estágio probatório de 3 anos obteve mudança de nível (promoção) e recebe uma remuneração muito próxima ao que recebe um professor com mais de 15 anos de carreira. Esse fato evidencia a ausência de uma política de valorização do professor que considere seu tempo de serviço e estimule a permanência desse profissional na rede estadual, uma vez que, ciente da desvalorização da carreira, o professor recém ingresso na rede não terá estímulos para permanecer nessa e seguir a carreira que iniciou, especialmente, quando ele possui um nível de formação que o proporciona diversas outras possibilidades de atuação.

Tabela 36 – Carreira e remuneração do Professor 14

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional por Tempo de Serviço	166,17
	Gratificação de Título	18,37
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	122,52
	Remuneração	1414,87
2007 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	18,37
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	122,52
	Remuneração	1470,26
2008 NIII-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1107,81
	Adicional por Tempo de Serviço	221,56
	Gratificação de Título	18,37
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	122,52
	Remuneração	1470,26
2009 NV-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1281,15
	Adicional por Tempo de Serviço	320,28
	Gratificação de Título	21,00
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	140,03
	Remuneração	1762,46
2010 NV-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1441,39
	Adicional por Tempo de Serviço	360,34
	Gratificação de Título	22,05
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	147,03
	Remuneração	1970,81
2011 NV-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1668,8
	Adicional por Tempo de Serviço	417,20
	Gratificação de Título	22,05
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	147,03
	Remuneração	2255,08
2012 NV-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2360,76
	Adicional por Tempo de Serviço	590,19
	Gratificação de Título	22,05
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	147,03
	Remuneração	3120,03
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional por Tempo de Serviço	810,60
	Gratificação de Título	20,73
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	138,24
	Carga Horária Suplementar por Decisão Judicial	300,22
Remuneração	3971,80	
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional por Tempo de Serviço	921,94
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação de Assessoramento Técnico Pedagógico	145,15
	Remuneração	4162,02

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 14.

O professor 14, egresso da rede com 24 anos de serviço, mesmo tendo conquistado sua promoção para o mais alto nível da carreira docente na rede estadual do RN (doutor) entre os anos de 2012 e 2013, recebeu uma remuneração referente a R\$ 4.162,02 no ano de 2014, logo, teve um aumento de R\$ 1.041,99 em relação ao ano de 2012 quando seu título era de mestre e sua remuneração correspondia a R\$ 3.120,03. Diferente de alguns professores com doutorado, no ano de 2006, o professor 14 já recebia vencimento e remuneração acima de mil reais, o que se deve a classe (F) em que ele se encontrava na estrutura da carreira docente da rede pública estadual de ensino do RN.

Por outro lado, ao atingir a promoção (mudança de nível) do Nível III para o Nível V, entre os anos de 2008 e 2009, esse professor regride para a classe “E” e seu vencimento que era de R\$ 1.107,81 passa a ser R\$ 1.281, 15, ou seja, ele tem um aumento de apenas R\$ 173, 34. Em relação a remuneração, a diferença é de R\$ 292,20. Essa diferença torna-se ínfima diante do esforço realizado pelo professor em ampliar seu nível de formação, o que pode trazer melhorias para a educação oferecida a rede estadual de ensino público, porém, não é devidamente reconhecido.

Tabela 37 – Carreira e remuneração do Professor 15

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-J	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1346,55
	Adicional por Tempo de Serviço	336,63
	VP Gratificação Pecuniária	37,23
	Gratificação de Título	22,34
	Gratificação de Tempo Integral	1346,55
	Remuneração	3089,30
2007 NIII-J	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1346,55
	Adicional por Tempo de Serviço	336,63
	VP Gratificação Pecuniária	37,23
	Gratificação de Título	22,34
	Gratificação de Tempo Integral	1346,55
	Remuneração	3089,30
2008 NIII-J	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1346,55
	Adicional por Tempo de Serviço	403,96
	VP Gratificação Pecuniária	37,23
	Gratificação de Título	22,34
	Gratificação de Tempo Integral	1346,55
	Remuneração	3156,63
2009 NV-G	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1412,47
	Adicional por Tempo de Serviço	423,74
	VP Gratificação Pecuniária	38,59

	Gratificação de Título	23,15
	Gratificação de Tempo Integral	1412,47
	Remuneração	3310,42
2010 NV-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1589,13
	Adicional por Tempo de Serviço	476,74
	VP Gratificação Pecuniária	40,52
	Gratificação de Título	24,31
	Gratificação de Tempo Integral	1589,13
	Remuneração	3719,83
2011 NV-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1839,84
	Adicional por Tempo de Serviço	551,95
	VP Gratificação Pecuniária	40,52
	Gratificação de Título	24,31
	Gratificação de Tempo Integral	1839,84
	Remuneração	4296,46
2012 NV-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2602,73
	Adicional por Tempo de Serviço	780,82
	VP Gratificação Pecuniária	40,52
	Gratificação de Título	24,31
	Gratificação de Tempo Integral	2602,73
	Remuneração	6051,11
2013 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2837,11
	Adicional por Tempo de Serviço	992,98
	VP Gratificação Pecuniária	95,88
	Gratificação de Título	21,77
	Gratificação de Tempo Integral	2837,11
	Remuneração	6784,85
2014 NVI-C	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3226,81
	Adicional por Tempo de Serviço	1129,38
	VP Gratificação Pecuniária	95,88
	Gratificação de Título	22,86
	Gratificação de Tempo Integral	3226,81
	Remuneração	7701,74
2015 NVI-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	4020,39
	Adicional por Tempo de Serviço	1407,13
	VP Gratificação Pecuniária	95,88
	Gratificação de Título	25,20
	Gratificação de Tempo Integral	4020,39
	Remuneração	9568,99

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 15.

O professor 15, entre os professores com doutorado, apresentou a maior remuneração, especialmente, no ano de 2015 quando se encontrava no Nível VI e na Classe E, sendo essa remuneração referente a R\$ 9.568,99. No entanto, observa-se que essa remuneração, considerada elevada quando comparada aos demais professores, deve-se a

gratificação que o professor recebeu por atuar em tempo integral, sendo a mesma recebida em todos os anos analisados. Nota-se que essa gratificação possui o papel de ilusionar a remuneração do professor como algo positivo, mas a mesma não terá efeitos em sua carreira a longo prazo, uma vez que o vencimento básico é elemento que, de fato, comporá a remuneração do professor após todas as outras funções temporárias que ele assumir.

No que se refere ao seu vencimento básico, na maior parte do tempo, ele não atingiu o valor de dois mil reais, o que só foi alcançado no ano de 2012, quando ele se encontrava no Nível V da carreira.

Tabela 38 – Carreira e remuneração do Professor 16

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Adicional por Tempo de Serviço	136,71
	Gratificação de Título	15,12
	Remuneração	1063,23
2007 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Adicional por Tempo de Serviço	136,71
	Gratificação de Título	15,12
	Remuneração	1063,23
2008 NIII-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	911,40
	Adicional por Tempo de Serviço	182,28
	Gratificação de Título	15,12
	Remuneração	1108,80
2009 NV-A (Especialista)	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1426,00
	Adicional por Tempo de Serviço	285,20
	Gratificação de Título	20,73
	Remuneração	1731,93
2010 NV-B (Especialista)	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1604,36
	Adicional por Tempo de Serviço	320,87
	Gratificação de Título	21,77
	Remuneração	1947,00
2011 NV-B (Especialista)	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1857,49
	Adicional por Tempo de Serviço	464,37
	Gratificação de Título	21,77
	Remuneração	2343,63
2012 NV-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1942,20
	Adicional por Tempo de Serviço	485,55
	Gratificação de Título	18,14
	Remuneração	2445,89
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional por Tempo de Serviço	675,50
	Gratificação de Título	20,73
	Carga Horária Suplementar por Decisão Judicial	240,17
	Remuneração	3638,41
2014	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16

NVI-B	Adicional por Tempo de Serviço	768,29
	Gratificação de Título	21,77
	Remuneração	3863,22
2015 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3472,98
	Adicional por Tempo de Serviço	868,24
	Gratificação de Título	21,77
	Remuneração	4362,99

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 16.

O professor 16 apresenta uma especificidade relevante que deve ser destacada, pois o mesmo deixou de ser professor e passou para o cargo de Especialista, nos anos de 2009, 2010 e 2011. Esse movimento ocorreu no mesmo ano em que o professor mudou de nível, passando do Nível III (graduado) para o Nível V (mestre), entretanto, a composição de sua remuneração permanece a mesma durante esses anos, o que nos permite inferir que, possivelmente, essa mudança tenha sido um erro na organização da folha de pagamento.

A carreira do professor 16 apresenta dois momentos de involução que evidenciam a necessidade de uma política de valorização docente no tocante a carreira desses profissionais: em 2009, quando o professor avança para o Nível V (mestrado) e em 2013, quando ele é promovido para o Nível VI (doutorado). Nos dois anos ele regride da letra B para a letra A. Essas mudanças não reduzem o valor que o professor no vencimento, nem na remuneração, no entanto, elas limitam que o professor receba valores maiores.

Tabela 39 – Carreira e remuneração do Professor 17

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2006 NIII-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1221,36
	Adicional por Tempo de Serviço	183,20
	Gratificação de Título	6,75
	Gratificação de Tempo Integral	1221,36
	Remuneração	2632,67
2007 NIII-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1221,36
	Adicional por Tempo de Serviço	244,27
	Gratificação de Título	6,75
	Gratificação de Tempo Integral	1221,36
	Remuneração	2693,74
2008 NIII-H	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1221,36
	Adicional por Tempo de Serviço	244,27
	Gratificação de Título	6,75
	Gratificação de Tempo Integral	1221,36
	Remuneração	2693,74
2009 NV-E	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1281,15
	Adicional por Tempo de Serviço	320,28

	Gratificação de Título	7,00
	Gratificação de Tempo Integral	1281,15
	Remuneração	2889,58
2010 NV-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1441,39
	Adicional por Tempo de Serviço	360,34
	Gratificação de Título	7,35
	Gratificação de Tempo Integral	1441,39
	Remuneração	3250,47
2011 NV-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1668,80
	Adicional por Tempo de Serviço	417,20
	Gratificação de Título	7,35
	Gratificação de Tempo Integral	1668,80
	Remuneração	3762,15
2012 NV-F	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2360,76
	Adicional por Tempo de Serviço	590,19
	Gratificação de Título	7,35
	Gratificação de Tempo Integral	2360,76
	Remuneração	5319,06
2013 NVI-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2702,01
	Adicional por Tempo de Serviço	675,50
	Gratificação de Título	6,91
	Gratificação de Tempo Integral	2702,01
	Remuneração	6086,43
2014 NVI-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3073,16
	Adicional por Tempo de Serviço	921,94
	Gratificação de Título	7,25
	Gratificação de Tempo Integral	3073,16
	Remuneração	7075,51
2015 NVI-D	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3828,95
	Adicional por Tempo de Serviço	1148,68
	Gratificação de Título	8,00
	Gratificação de Tempo Integral	3828,95
	Remuneração	8814,58

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 17.

O professor 17 é o que recebeu o segundo maior valor na sua remuneração, especialmente, quando analisamos o ano de 2015, ao mesmo tempo observa-se que ele é um dos que recebe o maior número de gratificações entre os professores analisados, inclusive, gratificação por tempo integral, a qual é referente ao mesmo valor do seu vencimento. Esse fato nos permite inferir que as gratificações exercem uma função significativa no processo de desvalorização dos professores, via remuneração. Admite-se a importância de algumas delas, no entanto, preocupa-se com o fato delas possibilitarem um grande volume na remuneração e na folha de pagamento durante um período determinado, não representando conquistas fixas na vida desses profissionais.

Tabela 40 – Carreira e remuneração do Professor 18

	Descrição da Remuneração	Valor (R\$)
2009 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	868,00
	Complemento do Piso Salarial do Magistério	129,58
	Remuneração	997,58
2010	Não aparece na Folha	Não aparece na Folha
2011	Não aparece na Folha	Não aparece na Folha
2012 NIII-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1523,29
	Remuneração	1523,29
2013 NV-A	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	1997,14
	Carga Horária Suplementar	266,28
	Carga Horária Suplementar por Decisão Judicial	221,90
	Remuneração	2485,32
2014 NV-B	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	2271,46
	Remuneração	2271,46
2015 NVI-C	Vencimento Básico do Cargo Efetivo	3646,62
	Remuneração	3646,62

Fonte: RN (2015c).

Nota: Considerou-se apenas as vantagens para discutir os dados de remuneração do professor 18.

O professor 18 é o segundo professor mais jovem (menos tempo de serviço) na rede com doutorado. Comparando-se o ano de 2009 e o ano de 2015, observa-se que ele teve um aumento considerável na sua remuneração, uma vez que essa passou de R\$ 997,58 para R\$ 3.646,62. No entanto, quando analisamos esses dados, acerca da remuneração dos professores com doutorado, levamos em consideração apenas os valores nominais. Sabe-se que o aumento real desses valores é menor, o que evidencia a desvalorização dos professores no tocante a remuneração.

Além disso, são muitas especificidades que diferenciam os professores da rede pública estadual de ensino do RN e isso diversifica a remuneração recebida por eles. Essa diversidade acaba por desfavorecer alguns professores em detrimento de outros, logo, buscase uma política que os valorize no tocante a carreira e a remuneração, de maneira que todos sejam contemplados, e não apenas aqueles que fazem jus a um aumento por meio de gratificações que não irão beneficiá-los a longo prazo.

A seguir, analisamos os dados de remuneração docente em comparação com o salário mínimo nacional anual na perspectiva de obter uma compreensão real do poder de compra desses professores que alcançaram o maior nível previsto na carreira dos professores da rede pública estadual de ensino do RN.

Tabela 41 - Remuneração dos professores doutores x salário mínimo

Professores	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Média Aritmética
1	2	2	2	4	4	4	6	6	8	8	4,57
2	4	1	1	1	1	6	8	-	-	-	2,94
3	4	6	6	6	6	6	9	-	-	-	6,21
4	-	3	3	-	3	4	6	5	5	6	4,28
5	1	3	2	3	4	4	5	-	-	-	3,22
6	1	3	4	6	9	9	12	-	-	-	6,26
7	1	3	3	3	3	3	4	5	5	6	3,63
8	1	3	3	3	3	4	5	6	7	0	3,27
9	0	3	3	3	3	3	3	5	5	6	3,28
10	2	2	2	2	2	2	6	4	4	5	3,25
11	2	2	2	2	2	2	4	5	5	6	3,38
12	-	-	2	2	3	3	2	9	12	13	5,74
13	-	-	-	-	2	2	4	4	4	5	3,64
14	3	2	4	4	4	4	5	6	6	-	4,08
15	6	8	6	5	7	8	10	10	11	12	8,22
16	2	3	3	4	4	4	4	5	5	6	3,98
17	6	6	5	5	4	7	9	9	10	11	7,20
18	-	-	-	2	-	-	2	4	3	5	3,21
Média Aritmética	2	3	3	3	4	4	5	6	6	6	4,24

Fonte: RN (2015c).

A tabela 41 evidencia que o poder de compra dos professores com doutorado na rede pública estadual de ensino do RN, ao longo do período analisado, esteve concentrado entre 1 e 4 salários mínimos, destacando-se alguns casos em que o professor recebeu até 12 salários, como por exemplo, os professores 6 e 15. No entanto, sabe-se que esses professores receberam um número significativo de gratificações que os diferenciaram da maioria.

Os dados apresentados nesse capítulo, especialmente, em relação ao número de professores doutores, apontam que há, ainda, um distanciamento considerável entre o que a rede estadual pública de ensino do RN possui e o que ela deseja, especialmente, se considerarmos a estratégia 29 do Plano Estadual de Educação que visa ampliar o investimento na formação de doutores, de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes. O número de doutores da rede ainda é muito baixo, porém, ressalta-se que esse número não corresponde à realidade, pois os professores têm conquistado os títulos de

formação em pós-graduação, no entanto, enfrentam uma grande dificuldade, dentro da rede de ensino, para alcançar a mudança de nível (promoção), conforme identifica-se no Relatório de Processos de Promoção para Professores um total de 32 solicitações para a promoção de professores doutores, acumuladas de 2013 a 2015. A mudança de nível de todos os professores, em consonância com a realidade, acarretaria um aumento considerável nas despesas do estado, logo, não identificamos esforço político, por parte dos governantes, para que essas mudanças ocorram conforme desejado e merecido pelos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado neoliberal contribuiu para uma nova configuração do Estado brasileiro, especificamente, em relação às políticas educacionais e ao financiamento da educação. O neoliberalismo é um ambicioso projeto hegemônico que propôs um plano de reformas, reivindicando para o Estado o papel de regulador das políticas sociais, ficando a execução dos serviços públicos delegada à sociedade civil, o que abre espaço para a iniciativa privada.

Essa nova configuração do Estado induziu à educação uma nova estrutura que a orientou conforme os princípios do mercado, refletindo, assim, os interesses do capital, ou seja, a educação passou a assumir funções que visavam contribuir com a manutenção do sistema capitalista. No entanto, essa ideologia é camuflada pelo discurso de uma educação de qualidade para todos, preconizada na ideia de gestão democrática, entre outros princípios. Apresenta-se, pois, um dos principais desafios das políticas educacionais, a superação da dicotomia entre mercado e educação.

Nesse contexto, a política de financiamento da educação, sob o modelo de descentralização financeira, assume a política de Fundos (Fundeb) como principal mecanismo para financiar a educação básica, tornando-os responsáveis pela redistribuição dos recursos em estados e municípios, com os quais pagam as despesas com pessoal docente. Para a garantia dessa última função, estados e municípios devem usar o mínimo de 60% dos recursos reunidos nesse Fundo público para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério. Logo, a política de Fundos torna-se a principal prerrogativa da valorização dos docentes, especialmente por via da remuneração.

No entanto, compreende-se, com a leitura de estudos teóricos já desenvolvidos, que não é somente a aplicação de um Fundo que promove a melhoria da qualidade da educação, tampouco a valorização docente, pois ele apresenta algumas limitações, fazendo-se necessária a garantia de políticas públicas educacionais abrangentes e contínuas.

As políticas educacionais, da maneira como têm sido implementadas, ou seja, na perspectiva neoliberal, não traduzem as mudanças que se almejam na educação, pois reforçam a reprodução das desigualdades, uma vez que a redefinição do papel do Estado como regulador das políticas educacionais tem se caracterizado como reprodução de uma falsa melhoria na qualidade da educação.

É fundamental uma política de financiamento coerente com a proposta de valorização analisada em documentos e legislações regulamentados desde a reforma educacional da década de 1990. Os documentos analisados apontam para uma evolução, ainda

que lenta, da valorização docente e permitem a confirmação de que a valorização dos professores da educação básica é um elemento crucial na política educacional e compreende uma luta histórica dos profissionais da educação.

O caráter redistributivo do Fundeb não adiciona recursos novos à educação, além daqueles já previstos na Constituição Federal de 1988. Dessa maneira, a política de Fundos contribui, em parte, com a valorização docente, principalmente, quando consideramos as dimensões carreira e remuneração.

Diante desses esclarecimentos, reforça-se o entendimento de que o financiamento da educação significa um dos maiores desafios do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O regime de colaboração entre estados, DF e municípios apresenta-se também como desafio a ser superado no contexto do financiamento da educação, em face da integração entre os entes federativos.

Avançou-se, consideravelmente, no que diz respeito ao planejamento educacional, o que pode ser comprovado com as legislações que tratam dessa área, porém, o financiamento destinado à materialização dessas legislações não corresponde ao proposto. No que se refere ao financiamento da educação, enfrentamos uma desproporção clássica entre o que está proposto e as reais condições que são oferecidas.

A materialização de uma educação pública com a qualidade almejada pela sociedade, gratuita e democrática está diretamente ligada ao financiamento da educação e, mais especificamente, à valorização do corpo docente, tornando-o habilitado em face da promoção de um ensino com qualidade.

Essa realidade permite afirmar que não bastam “boas intenções” expressas em documentos e legislações. É necessário que haja determinação política e formulação de estratégias claras e ousadas que indiquem os caminhos a serem seguidos e as condições objetivas para que os planos se materializem. O financiamento da educação precisa ser bem planejado e claramente definido para possibilitar condições reais de melhorias à educação brasileira, inclusive, no que se refere à valorização docente – carreira e remuneração.

Apesar do processo de redemocratização do Estado brasileiro, não se construiu uma política de financiamento equitativa para todo o sistema educacional, ao contrário, ele passou a ser estruturado para atender aos anseios de produtividade e eficiência priorizados no projeto neoliberal. Por essa razão, a política de valorização dos professores, apesar de ser contemplada em documentos e legislações como prioridade para a conquista da qualidade educacional, apresenta-se frágil e incapaz de garantir melhores condições de trabalho, carreira, remuneração e formação (inicial e continuada) aos professores da educação básica.

A valorização docente, via remuneração, compõe um dos temas de maior peso no financiamento público da educação, o que pode ser notado quando se analisa os Fundos (Fundef e Fundeb) criados como política de financiamento da educação brasileira, destinando a maior parte dos seus recursos à remuneração.

Os dados apresentados no terceiro capítulo, referentes ao vencimento dos professores com diferentes níveis de formação, demonstram que, nos primeiros anos de implementação do Fundeb, os vencimentos dos professores com nível médio, graduação e especialização não tiveram alterações significativas, considerando o período analisado – na prática, mantêm-se os valores recebidos pelos professores com os referidos níveis de formação. No tocante aos professores com formação em mestrado e doutorado, a quantidade de salários-mínimos recebida é considerada relevante, porém o desenho da carreira na rede estadual de ensino do RN não possibilita que a maioria dos professores alcance esse patamar com facilidade, além do fato de que os docentes com esses níveis de formação representam o menor número da rede.

Quando se considera o poder de compra a partir do salário-mínimo, observa-se que o aumento do vencimento dos professores, acompanhando tão somente o aumento do salário, pode ser considerado um fator negativo, uma vez que aumenta na mesma proporção que o salário considerado mínimo para um indivíduo garantir sua sobrevivência. No entanto, espera-se que esse aumento seja superior ao mínimo, em virtude da função social que cumprem aqueles que participam da educação brasileira de maneira crucial.

Na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, quando o valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), determinado pela Lei n. 11.738/2008, passou a integrar o vencimento dos professores, ele se constituiu um instrumento com efeitos positivos, pois, antes da implementação dessa lei, esses profissionais passaram até quatro anos sem reajustes nos seus vencimentos, conforme se pode identificar entre os anos de 2006 a 2009 (Tabela 6).

Quando ocorrem aumentos nos vencimentos desses professores, eles se dão em função dos reajustes anuais concedidos através da Lei do PSPN, de maneira que tais aumentos passaram a ser mais visíveis a partir de 2011, uma vez que, após a sua aprovação, em 2008, a lei estava *sub judice* nos três primeiros anos de sua implementação (Tabela 6).

Ao observarmos os vencimentos dos professores, em valores nominais, identificamos que receberam aumentos consideráveis entre 2006 e 2014, como, por exemplo, o caso dos docentes com licenciatura plena, que recebiam R\$ 868,00 (2006) e passaram a ganhar R\$ 1.781,54 (2014), ou seja, tiveram um aumento pouco maior de 100%. Essa elevação ocorreu

em todos os níveis de formação, tendo em vista que os professores chegaram a receber mais que o dobro do valor no último ano de análise em relação ao primeiro. Porém, ao analisar os valores atualizados (corrigidos pelo INPC/IBGE), percebe-se que os ganhos reais dos professores, no que diz respeito aos seus vencimentos, foram consideravelmente menores do que os ganhos nominais.

Nesse sentido, os reajustes periódicos concedidos aos docentes da rede não possibilitam um aumento no seu poder aquisitivo, ou seja, o poder de compra desses profissionais não cresce na mesma proporção em que aumenta, por exemplo, o nível de exigência em relação ao trabalho a ser exercido por eles. As exigências em torno da função do professor são cada vez maiores, bem como a necessidade de esse profissional se mostrar capacitado diante delas. No entanto, essas exigências não estão acompanhadas de uma política de valorização que contemple melhorias significativas nos valores recebidos pelos professores, tampouco de uma carreira atrativa em que os professores sejam estimulados a ampliar seu nível de formação, o que poderia contribuir, em grande medida, para a efetivação de melhorias na educação de modo geral.

Os últimos acontecimentos no âmbito nacional tendem a piorar esse quadro, especialmente em função da aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (EC 95), a qual define um limite para o aumento dos gastos em áreas sociais como saúde e educação (gasto realizado no ano anterior e corrigido pela inflação). A EC 95 esteve em pauta como uma das principais medidas para superar a crise econômica do país, mas representa uma medida severa que somente reduz as chances de melhorias na realidade das redes públicas de ensino, inclusive, da rede estadual do RN. De acordo com essa emenda, fica instituído o novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros.

Admite-se que a política de Fundos permitiu maior transparência na aplicação dos recursos para a educação básica. Com o Fundeb, os professores passam a ter garantia de recursos mínimos destinados à sua remuneração, bem como se ampliaram as possibilidades de ter suas condições de trabalho expressas em Planos de Cargos, Carreira e Remuneração. Por outro lado, esse Fundo é um mecanismo de redistribuição dos recursos destinados à educação básica que expressa as políticas de focalização e restrição orçamentária defendidas entre os princípios neoliberais.

Ao identificar que existem profissionais atuando em unidades não educacionais que também não compreendem o contexto de planejamento e organização da educação pública estadual do RN, infere-se que existem cargos sendo pagos com recursos do Fundeb

indevidamente, pois algumas pessoas que se encontram na folha solicitada não desenvolvem atividades do magistério. Essa realidade aponta uma das fragilidades do funcionamento dessa política em nível local.

O PSPN veio contribuir com a definição de um valor mínimo a ser pago aos professores da educação básica, bem como com a organização de parte de sua carga horária (1/3) de trabalho ao planejamento de atividades. Porém, a realidade desvelada pelos dados analisados permite inferir que, apesar dos aspectos positivos registrados no planejamento dessa política, há, ainda, indícios de desvalorização dos docentes da rede pública estadual de ensino do RN, especialmente no que se refere a carreira e remuneração, em outras palavras, as políticas desenhadas não garantem a promoção da valorização almejada para essa categoria.

Apesar das críticas feitas pelos governos democrático-populares de Lula e Dilma ao seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, eles mantiveram as iniciativas neoliberais em relação à educação e ao seu financiamento, especialmente, em razão do Fundeb, que tem como finalidade a racionalização dos recursos.

O desafio e a obrigação do Estado em promover uma efetiva valorização a todos os professores, em especial aos da educação básica, são constantes, dada a relevância dessa profissão em face das necessidades postas pela sociedade, considerando que a luta pela valorização docente não se esgota na implementação da política. Os avanços conquistados ao longo do tempo não decorreram somente de políticas exclusivas, como a de Fundos e/ou a do PSPN, pois são resultados, também, de lutas e reivindicações da categoria docente.

A valorização dos professores da educação básica pública está presente no planejamento das políticas educacionais, porém as definições aprovadas nem sempre são identificadas na realidade do contexto escolar desses profissionais. Um dos fatores que colaboram para que isso ocorra é que tais políticas, ao serem criadas, constituem-se textos prescritivos que podem ser interpretados de maneiras diferentes, dando margem para que sua implementação aconteça conforme os interesses de quem estiver no poder. Essas diferentes interpretações contribuem para o movimento de valorização e desvalorização que atinge os profissionais docentes, deixando lacunas na implementação dessa política e distanciando-se da possibilidade de ela tornar-se uma política de Estado.

O contexto que se apresenta é contraditório entre a necessidade de uma educação com qualidade e a existência de uma política de valorização dos seus profissionais que, na realidade, não os valoriza como proposto, o que pode ser observado nas análises desenvolvidas neste trabalho, apesar do reconhecimento de que esses profissionais exercem um papel fundamental para a conquista da referida qualidade. Por outro lado, as contradições

e as interpretações equivocadas das legislações podem ser anuladas com o envolvimento da sociedade na luta liderada pelos professores para garantir seus direitos.

A luta pela valorização docente compreende, também, a luta pela regulamentação do regime de colaboração, de maneira que os entes federados cumpram, efetivamente, o que está proposto na Constituição Federal de 1988 quanto às suas funções, especialmente no que se refere às funções normativa, redistributiva e supletiva da União em relação às demais instâncias federadas.

Ao discutir a carreira dos professores da rede pública estadual de ensino do RN, no quarto capítulo, observa-se que a presença da avaliação de desempenho como pré-requisito para a promoção deles na carreira confirma, cada vez mais, que essa avaliação é um elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado-avaliador no contexto neoliberal, pois ela tem a intenção de limitar o avanço do número de professores na carreira e, conseqüentemente, reduzir o número de professores com maior remuneração. Além disso, o fato dela não funcionar também faz com que o número de professores com aumento na remuneração seja menor ainda.

Admite-se o uso da avaliação do trabalho docente desde que ela seja utilizada como estratégia de planejamento, na medida em que aponta um diagnóstico situacional e conduz melhorias do trabalho desenvolvido, e não como um mecanismo opressor, que dificulte o avanço do professor na carreira e melhorias na sua remuneração.

A maneira como a política educacional tem sido implementada no Brasil corrobora a manutenção da hegemonia e do controle social, favorecendo o sistema capitalista e mantendo as desigualdades, logo, percebemos a ação do Estado na política educacional. Nesse sentido, a política de valorização dos professores configura-se um dos grandes desafios a serem superados na educação brasileira, especialmente para que se possa alcançar uma educação capaz de transformar a realidade imposta pela perversidade da ordem neoliberal.

Quando se analisa a remuneração dos professores da educação básica no estado do RN, observa-se que há uma diversidade muito grande nos valores recebidos por eles, mesmo quando esses profissionais se encontram no mesmo nível e classe da estrutura da carreira. Essas diferenças, em sua maioria, ocorrem em função das diversas possibilidades de gratificações previstas na rede de ensino, apesar de nem todas serem contempladas no PCCR da rede, porém, são identificadas nas folhas de pagamento e exigem valores significativos nas despesas da rede (Tabelas 20 e 21).

Essas gratificações configuram uma despesa considerável para os cofres públicos da rede estadual de ensino, sem, contudo, caracterizar um ganho significativo para os

professores, pois a maioria delas não é vigente a longo prazo na remuneração docente, ou seja, elas são elementos variáveis da remuneração que não compreendem os valores fixos recebidos pelos professores, logo, estão condicionadas ao interesse do governo em atender ou não o cumprimento dessas gratificações. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma política de remuneração na qual os professores sejam bem remunerados através de ganhos fixos, e não apenas de caráter emergencial.

Em relação à remuneração dos professores com doutorado, observou-se que, apesar de estes terem obtido o maior nível de formação exigido na rede, ela depende da presença de gratificações para que alcance um valor aproximado daquele que se espera para um profissional com esse nível de formação, o que pode ser identificado, especialmente, nos casos dos professores 15 e 17 (Tabelas 37 e 39).

Os dados revelam uma contradição à proposta definida na aprovação de políticas de valorização docente, como o Fundeb e o PSPN, considerando que, quando eles foram criados, trouxeram a perspectiva de promover a valorização docente através de melhorias na remuneração dos professores, entre outros elementos. No entanto, o que ocorre, de fato, são perdas nos valores recebidos pelos professores, conforme verificado na involução que compreende a carreira dos professores, especialmente, como pode ser observado, entre aqueles que possuem doutorado (Quadro 2), pois, quando se analisa o movimento na carreira dos professores com doutorado, percebe-se que, ao mudar de nível (promoção), o professor regredia para a classe (letra) inicial da carreira. Essa involução gerou perdas na remuneração dos professores até o ano de 2014, quando foi aprovada a Lei Complementar n. 507/2014.

A ausência de uma continuidade na carreira dos professores caracteriza um dos fatores que os desestimulam a seguir a referida carreira, especialmente, na educação básica, inclusive entre aqueles que possuem um nível de formação mais elevado.

Observa-se, nesse processo, que não se configurou, efetivamente, a valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do RN por meio da carreira e da remuneração. Considera-se que a valorização esperada proporcionaria um aumento na quantidade de salários-mínimos e não apenas nos valores nominais dessa remuneração, especialmente pelo fato de esta ser diretamente relacionada à carreira dos professores, não permitindo que eles avancem continuamente entre os níveis e classes definidos pela legislação local (PCCR/RN) na maior parte do período analisado.

Algumas reivindicações realizadas pelos professores da rede pública estadual de ensino do RN foram atendidas, a exemplo do pagamento do valor mínimo definido pela Lei n. 11.738/08 (PSPN) e da mudança na organização da carreira dos professores (Lei

Complementar n. 507/2014), porém os dados também revelam que essas mudanças não são suficientes para a devida valorização desses profissionais.

Nesse contexto, faz-se necessária uma política que garanta melhores condições de remuneração a todos os professores, e não apenas àqueles que possuam o maior nível de formação exigido, inclusive, porque o nível mínimo exigido para seguir a carreira docente é o nível superior, logo, as políticas de valorização por via da remuneração devem considerar melhores condições para esse nível. A maneira como a carreira está estruturada, além de estimular a competição entre os professores, induz o docente a buscar outros títulos e não os motiva a buscar melhorias em sua prática docente, de maneira que contribuam com a qualidade do ensino oferecido.

As diferentes formas de contratação, a organização do trabalho docente durante o dia a dia, o fato de esse trabalho não se encerrar junto com o expediente do horário escolar, a ampliação das exigências, a ausência de uma remuneração coerente com a remuneração de outros profissionais com o mesmo nível de formação, a ausência de reconhecimento social, entre outros fatores, faz com que essa profissão seja desenvolvida em meio a um conjunto de contradições que dificultam um bom desempenho.

A política de Fundos apresenta-se contraditória e insuficiente em sua proposta de valorização dos professores através de melhorias na remuneração docente, pois foi lançada como proposta de “tábua de salvação do magistério”, mas a realidade identificada na rede pública estadual de ensino do RN não comprova essa proposição.

Mesmo que esse Fundo atenda toda a educação básica e defina o mínimo de recursos a serem investidos em remuneração do magistério, ele não é suficiente para a valorização dos professores nas dimensões carreira e remuneração, uma vez que vincula à educação recursos diferentes daqueles definidos para o Fundef, mas não acrescenta recursos novos além daqueles já estabelecidos constitucionalmente.

A partir da segunda metade da década de 1990, as mudanças na legislação educacional que foram apontadas no desenvolvimento do trabalho podem explicar a relevância que assume a formação docente no Brasil, inclusive quando passa a se exigir certificação em nível superior para o exercício da carreira na educação básica, o que anteriormente podia ser feito apenas em nível médio. Dessa maneira, a profissão do professor tem sofrido, ao longo dos tempos, mudanças que interferem, consideravelmente, na sua função social dentro do contexto brasileiro, no entanto, os avanços conquistados nas legislações não são suficientes, especialmente pelo fato de que a implementação de algumas políticas não garante o cumprimento destas.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. 300p.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, p. 67-86, 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, ago. 2001.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012. 224p. (Coleção Formar).
- 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. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI; FRIGOTTO (Org.). **A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011. p. 35-48.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Luiz. **O que muda com a aprovação da Emenda n. 59?**. 2009. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2009/10/o-que-muda-com-aprovacao-da-emenda-n-59.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- ARAÚJO, Luiz. **Cortes na Pátria Educadora**. 2015. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/search?updated-min=2015-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2016-01-01T00:00:00-02:00&max-results=39>>. Acesso em: 08 set. 2016.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ARELARO, Lisete. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, abril./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200003>. Acesso em: 01 set. 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BONAMIGO, Carlos Antônio et al. **História da educação básica brasileira: uma avaliação do plano nacional de educação PNE 2001-2010**. Brasília: UNESCO; CNE; MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/436/35>>. Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 14, de 12 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996a.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. **LDB**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicação, 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 9/2009. Relatora: Maria Izabel Azevedo Noronha. Brasília, 2 de abril de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 maio 2009c. Seção 1, p. 41. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)**: apresentação. 2016a. Disponível em: Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Evolução do salário mínimo**. 2016b. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/salario-minimo/evolucao-salario-minimo>>. Acesso em: 22 abr. 2016

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 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 nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 26 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007b.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 468 p.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo H.; CABRAL NETO, Antônio (Org.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. 2. ed. rev. e ampl. Natal: Editora da UFRN, 2004. 208 p.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa Gestar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Política pública da educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CABRAL NETO, Antônio; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão; QUEIROZ, Maria Aparecida. Dimensões da realidade educacional do Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: EDUFN, 2013. p. 25-62.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Maria Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação pública: o “pano de fundo” da política de fundos no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010. **Anais... 2010**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/35.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Política de valorização do magistério da educação básica no contexto recente da política de fundos: análise da carreira docente em Ananindeu, PA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013. **Anais... 2013**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/FabricioCarvalho-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Reforma do Estado e reconfiguração da educação superior no Brasil: tensões entre o público e o privado. In: CABRITO, Belmiro Gil; JACOB, Vera Lúcia (Org.). **Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais**. Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44. (Coleção Organizações; 9).

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis: Vozes: CNTE, 1999.

COSTA, F. L. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-74, set/out. 2008.

DALVA, Gercina. **Gestão democrática**: autonomia e participação na Escola Estadual 11 de Agosto Umarizal, RN. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004. 168 p.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: FUNDESCOLA; MEC, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos Edgar. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FARENZENA, Nalú. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz; NASCIMENTO, Rosangela Andrade do. A crise do capital e a redefinição do papel do Estado como provedor de políticas educacionais. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 8, p. 225-239, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Valorização do Magistério da Educação Básica do RN**: participação do SINTE e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano 2009. 2010. 224 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2010.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério**: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Programa Dinheiro Direto na Escola. Natal: EDUFRN, 2005.

FRANÇA, Magna. O financiamento da educação básica: do Fundef ao Fundeb. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e Contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-115. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo; OLIVERIA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO. Brasil, 2013. p. 253-263.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GURGEL, Rogério Fernandes. **A (des) valorização do magistério potiguar nos anos de 1990**: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 135-176.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do EducaCenso: de 2007 a 2013**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

MANIFESTO das educadoras e dos educadores da reforma agrária. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA, 2., 21 a 25 de setembro de 2015. Luziânia, GO. **Anais...** Luziânia, GO, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Amilka Dayane Dias. **O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei n. 11.738/2008**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2016.

MENEZES, Luis Carlos. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONLEVADE, João. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. p. 137-158. (Coleção Formação de Professores).

NASSIF, Maria Inês. Quando a versão é vendida como fato, é hora de lembrar o fato. In: SICSÚ, João. **Dez anos que abalaram o Brasil: e o futuro?** São Paulo: Geração, 2013. p. 11-16.

NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

NÓVOA, Antônio Sampaio. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 468 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., Buenos Aires, 3, 4 Y 5 de Julio de 2008. **Anais...** Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n.10, p. 39-47, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Edmilson Jovino. **O financiamento da educação (1996-2012) e o regime de colaboração: a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte**. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2014.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. **A educação no estado militar (1964-1985)**. 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

PESSOA, Joseneide Souza. **As relações entre o público e o privado no processo de expansão do ensino superior no Brasil: democratização ou mercantilização?** 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2011.

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. **Programa de apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras (REUNI): repercussões na expansão da universidade**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2012.

PINTO, José Marcelino Rezende. A política recente de fundos para o funcionamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, n. esp., p.877-897, 2007.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 maio 2014.

PROYECTO Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC). In: REUNIÓN DE LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO, 21., 1980. **Anais...** 1980.

PROYECTO Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC 2002-2017): modelo de acompañamiento - apoyo, monitoreo y evaluación - del Proyecto Regional de

Educación para América Latina y el Caribe - Declaración de La Habana. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687so.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças. **Demonstrativo das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.** Natal, 2015a. Disponível em: <<http://www.seplan.rn.gov.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação do Estado. Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP). Número de matrículas na educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2006-2015). Natal, 2015b. . Disponível em: <<http://www.seplan.rn.gov.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Administração e Recursos Humanos. **Folhas de Pagamento dos profissionais do magistério público da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte: 2006 a 2015.** Natal, 2015c.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. 2016.

ROLIM, Rosana Maria Gemaque. A proposta de criação do Fundeb e sua relação com os estudos sobre os impactos do Fundef na educação do estado do Pará. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 21-39, mar. 2007.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb.** Brasília: Líber Livro, 2010. 174p.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

SICSÚ, João. **Dez anos que abalaram o Brasil: e o futuro?** São Paulo: Geração, 2013.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 7, p. 81-94, 2001.

SILVA, Rute Regis de Oliveira. **O PAR do município de Natal: o regime de colaboração e a gestão educacional.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2015.

SILVA, Rosângela Maria de Oliveira. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010).** 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2015.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 19 set. 2016.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, maio/ago. 2015.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Editora do IFRN, 2010. 281 p.

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

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Taís Moura. Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andrea Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 105-131.

APÊNDICES

APENDICE A – Número de professores por nível e classe em 2009

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	158	1	6096	600	66	3
B	55	3	1821	119	8	0
C	465	2	874	30	10	0
D	144	1	447	57	7	0
E	61	1	223	153	11	0
F	406	2	562	85	5	0
G	255	5	336	94	5	0
H	644	9	530	77	0	0
I	305	6	428	84	1	0
J	314	8	497	0	3	0
Total	2807	38	11814	1299	116	3

Fonte: RN (2015c)

APENDICE B – Número de professores por nível e classe em 2010

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	5	0	1813	56	5	1
B	107	1	4841	885	72	5
C	45	2	1776	168	6	0
D	397	1	889	41	11	0
E	127	1	479	79	7	0
F	57	1	196	199	7	0
G	332	2	526	124	6	0
H	207	3	305	124	7	0
I	538	8	483	108	0	0
J	435	16	720	108	4	0
Total	2250	35	12028	1892	125	6

Fonte: RN (2015c)

APENDICE C – Número de professores por nível e classe em 2011

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	6	0	1788	56	5	1
B	110	1	4836	873	67	5
C	45	2	1741	171	7	0
D	392	1	847	41	12	0
E	126	1	415	80	5	0
F	56	0	198	194	5	0
G	334	2	522	122	6	0
H	200	4	305	113	6	0
I	510	6	473	100	0	0
J	381	15	667	91	3	0
Total	2160	32	11792	1841	116	6

Fonte: RN (2015c)

APENDICE D – Número de professores por nível e classe em 2012

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	8	1	2534	60	4	1
B	109	1	4780	865	65	4
C	45	2	1673	176	7	0
D	370	1	796	43	13	0
E	127	1	374	79	5	0
F	51	0	192	185	6	0
G	327	2	508	114	5	0
H	189	3	296	106	6	0
I	470	6	440	88	0	0
J	316	13	571	86	3	0
Total	2012	30	12164	1802	114	5

Fonte: RN (2015c)

APENDICE E – Número de professores por nível e classe em 2013

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	6	0	4110	1708	92	11
B	64	1	3183	1069	62	2
C	33	1	1089	253	8	0
D	249	0	525	88	15	0
E	93	0	201	101	6	0
F	39	0	142	223	9	0
G	234	2	366	121	7	0
H	115	2	213	110	4	0
I	259	2	263	81	0	0
J	172	3	341	45	3	0
Total	1264	11	10433	3799	206	13

Fonte: RN (2015c)

APENDICE F – Número de professores por nível e classe em 2014

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	2	0	2677	2	2	0
B	5	0	1403	1609	83	10
C	61	0	2918	970	65	2
D	34	1	887	231	6	0
E	209	0	374	75	15	0
F	87	0	121	96	5	0
G	30	0	128	196	5	0
H	197	2	316	95	7	0
I	95	2	162	78	3	0
J	239	6	370	81	1	0
Total	959	11	9356	3433	192	12

Fonte: RN (2015c)

APENDICE G – Número de professores por nível e classe em 2015

Classes	Níveis					
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-V	N-VI
	Nível Médio	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	0	0	2770	0	1	0
B	1	0	107	68	2	1
C	6	0	870	221	19	2
D	13	0	607	1332	62	7
E	57	0	2589	876	59	2
F	34	1	715	188	6	0
G	182	0	322	65	13	0
H	86	0	116	83	6	0
I	32	1	120	163	5	0
J	438	7	659	205	10	0
Total	849	9	8875	3201	183	12

Fonte: RN (2015c)

ANEXOS

ANEXO A

GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
GABINETE DA SECRETÁRIA

Portaria nº 200/2013-SEEC/GS.

Aprova as Diretrizes para elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino integrantes da rede estadual que oferecem Educação Básica.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso da atribuição que lhe confere o art. 37, ítem XIII, da Lei Complementar nº10 de 30 de abril de 1975, e

Considerando que a Lei 9.394/96 e as Diretrizes para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional preceituam que cada estabelecimento de ensino tenha a sua organização administrativa, pedagógica e disciplinar corporificada em regimento;

Considerando que é facultativo ao Sistema Estadual de Ensino propor diretrizes para elaboração do Regimento Escolar, desde que preservada a unidade básica estrutural da rede pública estadual, competindo à Escola torná-lo adequado à sua realidade.

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar as Diretrizes para elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino integrantes da rede estadual que oferecem Educação Básica.

Art. 2º As Escolas Estaduais deverão adaptar as Diretrizes à sua realidade tendo em vista resguardar a necessária flexibilidade administrativa, pedagógica e disciplinar.

Art. 3º O Órgão de Inspeção Escolar orientará os estabelecimentos de ensino quanto à implantação das Diretrizes aprovadas pelo presente ato normativo.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se

Natal/RN, 27 de fevereiro de 2013.

Betania Leite Ramalho
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

PUBLICADO NO D. O. E.
EDIÇÃO DE 28/02/2013

ANEXO B



ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO

Portaria nº 848/2015-SEEC/GS

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando os termos do Decreto Governamental nº 25.257, de 05 de junho de 2015;

Considerando a necessidade de adequar a Lei Complementar Estadual nº 322 de 11 de janeiro de 2006 à Legislação Educacional Vigente; e

Considerando a importância de normatizar a avaliação de desempenho, para fins de evolução funcional;

RESOLVE

Art. 1º. Designar, pelo período de 02(dois) anos os membros abaixo relacionados para compor a Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, conforme dispõe o Art. 33 da suso referida Lei.

- Representando a **Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC**
 - **Pedro Guedes Sobrinho** - Titular
 - **Jaqueline Germano de Araújo** - Titular
 - **Francisco Maurício de Medeiros** – Suplente
 - **Maria Auxiliadora da Cunha Albano** - Suplente
- Representando a **Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos – SEARH**
 - **Ivone Bezerra da Costa** - Titular
 - **Maria das graças de Araújo** – Suplente
- Representando a **Secretaria de Estado de Planejamento e das Finanças – SEPLAN**
 - **Francisco Roberto Pacheco** - Titular
 - **José Luciano Araújo de Lacerda** – Suplente
- Representando o **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte – SINTE:**
 - **Maria de Fátima Oliveira Cardoso** - Titular
 - **José Teixeira da Silva** - Titular
 - **José Rômulo Arnaud Amâncio** - Titular
 - **Vera Lúcia Alves Messias** - Titular
 - **Maria Luzinete Leite de Oliveira Pinto** - Suplente
 - **Eliane Bandeira e Silva** - Suplente
 - **Francisco Alves Fernandes Filho** - Suplente
 - **Sérgio Ricardo Carvalho de Oliveira** - Suplente

Art. 2º. A Presidência desta Comissão será exercida pelo titular desta Pasta de Governo ou por seu representante legal, que terá direito a voz e voto.

Art. 3º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

2015.

Gabinete do Secretário de Estado da Educação e da Cultura, em Natal/RN, 09 de junho de

Francisco das Chagas Fernandes
Secretário de Estado da Educação e da Cultura

PSS/cb

PUBLICADO NO D. O. E.
em 11/06/2015

ANEXO C



Brasília, 15 de maio de 2014.

Ilmos. Srs. Secretários de Estado de Administração e Educação dos Estados de MG, MS, MT, PA, PB, PI, PR, RN, RR, RS SC e SP

Ilmo(a) Sr(a).

Uma rede de pesquisadores vinculados a diversas universidades brasileiras desenvolve o projeto de pesquisa intitulado: “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”, apoiado pelo Programa Observatório da Educação, do Ministério da Educação, por intermédio do Edital nº 049/2012/CAPES/INEP.

O objetivo geral desta pesquisa é “Analisar os impactos da implantação de políticas de financiamento da educação nacional, mais especificamente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), na estrutura de remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica em 12 estados brasileiros e suas capitais (Minas Gerais e Belo Horizonte; Mato Grosso do Sul e Campo Grande; Mato Grosso e Cuiabá; Pará e Belém; Paraíba e João Pessoa; Piauí e Teresina; Paraná e Curitiba; Rio Grande do Norte e Natal; Roraima e Boa Vista; Rio Grande do Sul e Porto Alegre; Santa Catarina e Florianópolis; São Paulo e São Paulo) entre 2006 e 2013”.

Entre os objetivos específicos a pesquisa propõe-se a: “examinar a estrutura da remuneração docente nas folhas de pagamentos e nas tabelas de vencimentos do magistério”.

No caso específico do estado do Rio Grande do Norte, a responsável pela pesquisa é a Profa. Dr.^a Magna França.

Para que essa pesquisa atinja seus objetivos e possa contribuir efetivamente para o conhecimento da realidade das carreiras e da remuneração do magistério brasileiro será necessário a obtenção de um conjunto de informações funcionais e dados de remuneração das folhas de pagamento dessa administração, conforme detalhamento especificado no Anexo 1.

Para tanto, solicitamos a inestimável colaboração de vossa senhoria na recepção do pesquisador apresentado neste expediente e, na medida do possível, o fornecimento das informações por ele solicitadas.

Certos de contarmos com vossa colaboração,

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

Coordenador de Pesquisa – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

ANEXO D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Natal, 26 de março de 2015

Para: Sr. Secretário de Administração e dos Recursos Humanos do RN
Ilmo Sr. Thiago Cortez

De: Coordenação da Pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN no RN”

Uma rede de pesquisadores vinculados a diversas universidades brasileiras desenvolve o projeto de pesquisa intitulado: “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”, apoiado pelo Programa Observatório de Educação, do Ministério da Educação, por intermédio do Edital nº 049/2012/CAPES/INEP e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASI).

O objetivo geral desta pesquisa é “Analisar os impactos da implantação de políticas de financiamento da educação nacional, mais especificamente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), na estrutura de remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica em doze estados brasileiros e suas capitais.

Entre os objetivos específicos a pesquisa propõe-se a: “examinar a estrutura da remuneração docente nas folhas de pagamento (referência mês de outubro de cada ano) e nas tabelas de vencimento do magistério”.

Em nível nacional a coordenação da pesquisa é da Universidade Federal do Paraná e no caso específico do estado do RN, a responsável é a professora Dr^a. Magna França da UFRN - Programa de Pós Graduação em Educação, órgão este em que a pesquisa esta vinculada.

Para que essa pesquisa atinja seus objetivos e possa contribuir efetivamente para o conhecimento da realidade das carreiras e da remuneração do magistério brasileiro será necessário o conjunto de informação funcionais e dados de remuneração das folhas de pagamento – relativo ao período 2006-2014 – conforme detalhamento específico no Anexo 1.

Para tanto, solicitamos a inestimável colaboração de Vossa Senhoria na recepção dos pesquisadores apresentados neste expediente (Doutoranda Fádyla Késsia – fadyla_kessia@hotmail.com; (84) 8821-1739 e Amilka Melo – amilkadayane@hotmail.com; (84) 8821-4842) e, na medida do possível, o fornecimento das informações por elas solicitadas.

Certos de contarmos com vossa colaboração,
Atenciosamente,

Magna França
Coordenadora da Pesquisa no RN

ANEXO E

ANEXO 1

Layout - Folhas de Pagamento

Dados referentes à Outubro de:
2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 (Cada ano em um arquivo diferente).

MATRICULA	ADMISSÃO	COD LOTACÃO	NOME DA LOTACÃO	COD CARGO	NOME DO CARGO E NÍVEL	CLASSE	VINCULO	JORNADA CH	REFERÊNCIA	COD REMUNERAÇÃO	DESCRIÇÃO DA REMUNERAÇÃO	VALOR	TIPO DE RUBRICA
-----------	----------	-------------	-----------------	-----------	-----------------------	--------	---------	------------	------------	-----------------	--------------------------	-------	-----------------

Layout - Resumos das Folhas de Pagamento

Dados referentes à Outubro de:
2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 (Cada ano em um arquivo diferente).

CODIGO CARGO	NOME DO CARGO E NÍVEL	CLASSE	QUANTIDADE
CÓDIGO DA REMUNERAÇÃO	DESCRIÇÃO DA REMUNERAÇÃO	VALOR DA REMUNERAÇÃO	VALOR TOTAL

ANEXO F

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL E RECURSOS HUMANOS

DADOS CONSOLIDADOS DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES E ESPECIALISTAS – EDITAL 001/2011 – SEARH/SEEC

DISCIPLINA	POLO I			POLO II			POLO III					
	V.OF	APROV	CONV.	T. POS	V.OF	APROV	CONV.	T. POS	V.OF	APROV	CONV.	T. POS
ESPECIALISTA	144	1441	230	176	187	488	170	130	92	546	118	103
ARTES	35	175	138	76	29	29	31	25	6	6	6	6
BIOLOGIA E CIÊNCIAS	61	680	192	142	96	160	153	119	36	92	94	67
ED. FÍSICA	33	395	152	102	64	196	130	86	23	99	60	41
FILOSOFIA	19	97	52	38	38	47	31	18	6	39	11	6
FÍSICA	11	11	11	9	6	6	7	4	0	0	0	0
GEOGRAFIA	42	461	133	92	59	214	116	87	23	170	48	33
HISTÓRIA	47	308	168	130	65	102	108	87	24	109	49	41
LÍNGUA ESPANHOLA	25	67	65	44	21	21	24	16	2	7	9	7
LÍNGUA INGLESA	60	119	125	102	20	20	23	15	20	29	30	19
LÍNGUA PORTUGUESA	71	729	211	152	110	284	178	135	23	263	75	53
MATEMÁTICA	93	94	106	70	14	14	15	7	24	26	30	19
PEDAGOGIA P/ ANOS INICIAIS	191	1158	700	531	236	398	392	304	38	149	155	138
QUÍMICA	44	115	118	81	40	40	45	33	19	23	25	17
SOCIOLOGIA	23	113	55	30	32	32	36	21	4	7	7	4
TOTAL	899	5963	2456	1775	1017	2051	1459	1087	340	1565	717	560

LEGENDA:

V.OF = VAGAS OFERECIDAS
 APROV = APROVADOS
 CONV. = CONVOCADOS
 T. POS = TOMOU POSSE

POLO I = NATAL E PARNAMIRIM
 POLO II = NOVA CRUZ, SÃO PAULO DO POTENGI, CEARÁ-MIRIM,
 MACAU E JOÃO CÂMARA
 POLO III = SANTA CRUZ, CURRAIS NOVOS E CAICÓ

ANEXO G

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL E RECURSOS HUMANOS

DADOS CONSOLIDADOS DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES E ESPECIALISTAS – EDITAL 001/2011 – SEARH/SEEC

DISCIPLINA	POLO IV				POLO V			
	V.OF	APROV	CONV.	T. POS	V.OF	APROV	CONV.	T. POS
ESPECIALISTA	62	387	98	67	94	415	114	100
ARTES	7	7	7	7	3	3	3	1
BIOLOGIA E CIÊNCIAS	24	92	77	59	25	65	42	27
ED. FÍSICA	18	178	32	26	29	162	38	33
FILOSOFIA	9	23	10	10	6	13	12	6
FÍSICA	1	1	1	0	1	1	1	1
GEOGRAFIA	16	146	43	34	19	213	34	24
HISTÓRIA	16	95	42	33	20	59	36	27
LÍNGUA ESPANHOLA	10	59	23	18	22	76	26	22
LÍNGUA INGLESA	21	71	42	29	22	37	39	26
LÍNGUA PORTUGUESA	39	291	87	70	33	270	57	44
MATEMÁTICA	37	37	41	24	23	23	26	18
PEDAGOGIA P/ ANOS INICIAIS	101	431	287	253	100	295	184	129
QUÍMICA	22	23	24	19	15	15	19	10
SOCIOLOGIA	6	34	14	9	6	7	6	6
TOTAL	389	1875	828	658	418	1654	637	474

LEGENDA:

V.OF = VAGAS OFERECIDAS
 APROV = APROVADOS
 CONV. = CONVOCADOS
 T. POS = TOMOU POSSE

POLO IV = ANGICOS, ASSU E MOSSORÓ
 POLO V = APODI, UMARIZAL E PAU DOS FERROS

ANEXO H

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
 Coordenadoria de Administração de Pessoal e Recursos Humanos - COAPRH

RELATÓRIO DE PROCESSOS DE PROMOÇÃO PARA PROFESSORES

NÍVEL	ANO			TOTAL	Nº de Vagas Autorizadas pela LC nº 322/2006	Nº de Vagas Ocupadas
	2013	2014	2015			
PN I	-	-	-	-	12.000	943
PN II	-	-	-	-	150	12
PN III	43	73	60	176	17.000	10.506
PN IV	561	435	679	1.675	2.000	3.562
PN V	44	34	112	190	300	211
PN VI	05	09	18	32	150	14
EN I	-	-	-	-	15	03
EN II	-	-	-	-	800	652
EN III	09	07	13	29	150	85
EN IV	02	-	05	07	30	15
EN V	-	01	-	01	20	01
TOTAL				2.110	32.615	16.004

OBS.:

PN I – Curso de Magistério
 PN II – Licenciatura Curta
 PN III – Licenciatura Plena
 PN IV – Especialização
 PN V – Mestrado
 PN VI – Doutorado

ENI- Licenciatura Curta
 ENII - Licenciatura Plena
 ENIII - Especialização
 ENIV - Mestrado
 ENV - Doutorado

Natal, ____ / ____ /2016