

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

CARLOS VINÍCIUS RAMOS

**A POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016):
AVANÇOS E RETROCESSOS**

CARLOS VINÍCIUS RAMOS

**MARINGÁ
2018**

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016): AVANÇOS E
RETROCESSOS**

CARLOS VINÍCIUS RAMOS

**MARINGÁ
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

R175p Ramos, Carlos Vinícius
A política de remuneração de professores da rede pública no Estado do Paraná (2011-2016): avanços e retrocessos / Carlos Vinícius Ramos. -- Maringá, 2018.
161 f. : il. color., figs., tabs., quadros
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
1. Políticas educacionais - 2011-2016 - Paraná (Estado). 2. Políticas públicas - Remuneração de Professor - Educação básica - Paraná (Estado). I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
CDD 21.ed. 379.8162

Mariza Nogami
CRB 9/1569

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO
ESTADO DO PARANÁ (2011-2016): AVANÇOS E RETROCESSOS**

Dissertação apresentado por CARLOS VINÍCIUS RAMOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a. JANI ALVES DA SILVA MOREIRA.

MARINGÁ
2018

CARLOS VINÍCIUS RAMOS

**A POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO
ESTADO DO PARANÁ (2011-2016): AVANÇOS E RETROCESSOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Martiniak – UEPG

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa – UEM

SUPLENTE

Prof.^a Dr.^a Maria Eunice França Volsi (UEM)

Prof.^a Dr.^a Maria José Ruiz (UEL)

MARINGÁ, 15 DE DEZEMBRO DE 2017.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado sabedoria, a vida e por quem eu mantenho a fé.

À minha família, minha mãe, meus irmãos e quero agradecer de forma especial ao meu pai, Carlos Martins Ramos, pelos seus ensinamentos, apoio e exemplo de vida.

À professora Jani Alves da Silva Moreira, por esta oportunidade de me aceitar como seu orientando no Curso de Mestrado. Agradeço muitíssimo a sua dedicação, prontidão e ensinamentos.

À banca de qualificação, Professoras, Vera Lucia Martiniak, Maria Luisa Furlan Costa e Maria Eunice França Volsi por terem aceitado ao convite de participar da etapa de qualificação e da defesa, e por terem contribuído com este trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Marcília Rosa Periotto, Cézar Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Rosângela Célia Faustino, com quem pude aprender durante as disciplinas do curso.

Aos parceiros e parceiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), pelos estudos compartilhados de assuntos pertinentes que auxiliaram para a escrita deste trabalho.

Aos meus colegas de orientação Poliana Ferreira de Oliveira, Raquel Alessandra de Deus Silva e, de forma especial, ao meu amigo Vinicius Renan Rigolin de Vicente, pelo companheirismo desde a graduação.

À Capes pela bolsa de produção científica, que muito ajudou para continuar e concluir os estudos de pós-graduação nesse Mestrado em Educação.

Aos parceiros e professores da Geografia com quem foram importantes pela minha formação acadêmica, dentre eles, Diego Henrique Oliveira, Zenóbio Pinheiro Junior, Tamires Gama, Joyce Melo e aos professores e professoras Leonardo Dirceu de Azambuja, Maria das Graças de Lima, Claudivan Sanches Lopes, Adélia Aparecida Haracenko, Sueli de Castro Gomes e à professora Jeinni Kelly Pereira Puziol, pelas leituras e reflexões compartilhadas.

RAMOS, Carlos Vinícius. **A POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016): AVANÇOS E RETROCESSOS**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a política de remuneração dos professores da educação básica, no Estado do Paraná, do quadro próprio do magistério (QPM), no período de 2011 a 2016. Para o desenvolvimento da proposta, partiu-se dos seguintes questionamentos: Como se desenvolveu a política para a remuneração dos professores nos últimos anos (2011-2016)? Qual a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, nas determinações quanto à política de remuneração dos professores? Qual o quadro geral da política de remuneração dos professores no Paraná e como está estruturado seu plano de carreira? Obtiveram-se avanços ou retrocessos na política de remuneração de professores no Paraná, no período abrangido pela pesquisa? Para se dar conta do proposto, priorizou-se uma investigação da legislação que regulamenta a remuneração no Brasil, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nº 11.494/2007, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), nº 11.738/2008. A fim de se compreender os desdobramentos desses documentos, durante os cinco anos de governo, foram analisadas as leis estaduais que regulamentam as políticas de remuneração dos professores, de forma mais específica, as seguintes: lei complementar nº 103 / 2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; o Estatuto do Magistério Público do Ensino do Paraná, de 1976; e a lei que reajusta os vencimentos das carreiras estatutárias do Poder Executivo do Estado do Paraná, nº 15.512, de 2007. Foram analisadas as principais diretrizes políticas que influenciaram a remuneração de professores, entre elas, um conjunto de medidas de ajustes fiscais, apresentado pelo governador Carlos Alberto Richa (PSDB), em 2015, à Assembleia Legislativa, como o Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 6/2015 e o Projeto de Lei – (PL) nº 60/2015. Por meio das tabelas de vencimento do salário mínimo, disponibilizadas pela Secretaria do Estado, e do Índice de Preços do Consumidor Amplo (IPCA), investigou-se a variação de ganho real da remuneração de professores no período pesquisado. Como resultados, identificaram-se retrocessos quanto às políticas de remuneração, se comparadas ao governo anterior, tendo-se em vista que houve perda real da remuneração dos professores, a partir do ano de 2015, bem como atrasos nos ajustes na tabela, correção inflacionária, entre outros. Constatou-se que a gestão corroborou as políticas internacionais de eficácia e eficiência no ensino, as quais incitam a fazer o máximo com o mínimo de recursos, processo esse que preconiza o protagonismo e a precarização da carreira dos professores.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Remuneração de Professor. Professor Paranaense. Educação no Paraná.

RAMOS, Carlos Vinícius. **THE POLICY OF TEACHERS' REMUNERATION OF THE PUBLIC NETWORK IN THE STATE OF PARANÁ (2011-2016): PROGRESS AND BACKWARDS**. 161p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2018.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the basic education teachers' remuneration policy, in the State of Paraná, of own teaching framework (OTF), from 2011 to 2016. For the proposal's development, the following questions were raised: How has the policy for teacher compensation in recent years (2011-2016) been developed? What is the influence of international organizations, especially the World Bank, on the determinations regarding teachers' remuneration policy? What is the general framework of the teachers' remuneration policy in Paraná and how is their career plan structured? Were there any advances or setbacks in the teachers' remuneration policy in Paraná, during the period covered by the research? With the view to realize the proposal, it was prioritized an investigation of the legislation that regulates the remuneration in Brazil, among them, the Law of Directives and Bases of Education (LDB), nº 9.394 / 1996, the Law of the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB), nº 11.494 / 2007, the National Professional Salary Floor Law (PSFL), nº 11.738 / 2008. In order to understand the unfolding of these documents, during the five years of government, the state laws that regulate the teachers' remuneration policies were analyzed, more specifically, the following: complementary law nº 103 / 2004, which addresses the State Basic Education Network of Paraná teacher's career plan; The Statute of the Public Magisterium of the Teaching of Paraná, 1976; and the Law that readjustes the salaries of the statutory careers of the Executive Branch of the State of Paraná, no. 15,512, 2007. The main policy guidelines that influenced the teachers' remuneration were analyzed, among them, a set of fiscal adjustment measures, presented by Governor Carlos Alberto Richa (PSDB) in 2015 to the Legislative Assembly, such as the Complementary Law Project (CLP) nº 6/2015 and the Draft Law - (DL), nº 60 / 2015. Through the salary tables of the basic wage, made available by the Secretary of the State, and the Extended Consumer Price Index (ECPI), the variation of real gain of the teachers' remuneration was investigated in the studied period. As a result, setbacks have been identified regarding remuneration policies, if compared to the previous government, taking into account that there was a real loss of teachers' salaries, starting in 2015, as well as delays in adjustments in the table, inflation correction, among others. It was verified that the management corroborated with the international policies of effectiveness and efficiency in teaching, which stimulated to do maximum with the minimal resources, a process that advocates the protagonism and the precariousness of the teachers' career.

Keywords: Educational Policies. Teacher's Remuneration. Teacher of Paraná. Education in Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Professores ganham mais que prefeitos em 111 cidades.....	129
Figura 2:	O massacre do dia 29 de abril.....	133
Figura 3:	Missão do Banco Mundial avalia andamento dos projetos do Paraná.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Referências documentais dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE).....	17
Quadro 2:	Revista Fineduca – Campo pesquisa com os descritores “remuneração” e “professor” (2011-2017).....	33
Quadro 3:	Anais por eixos dos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), nos anos de 2014, 2015 e 2016.....	34
Quadro 4:	Categorias e subtemáticas na Revista Fineduca.....	34
Quadro 5:	Categorias e conteúdo das pesquisas sobre a política de remuneração de professores no Encontro Nacional do Fineduca (2014, 2015, 2016).....	35
Quadro 6:	Pesquisa com descritores na Anped.....	36
Quadro 7:	Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados na Anped.....	37
Quadro 8:	Quantidade de teses e dissertações com descritores “remuneração”, “professor” e “Paraná” no banco de teses e dissertações da Capes (2005-2016).....	37
Quadro 9:	Processo de profissionalização dos professores.....	54
Quadro 10:	Efeitos dos incentivos econômicos para os professores.....	67
Quadro 11:	Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil (1987-1994).....	69
Quadro 12:	Salário dos professores, de Ensino Fundamental (instituições públicas, em dólares por ano).....	84
Quadro 13:	Proporção de professores com dedicação exclusiva (%).....	84
Quadro 14:	Síntese das categorias de recomendações dos Organismos Internacionais que afetam a remuneração docente.....	90
Quadro 15:	Professores da rede estadual do Paraná, segundo regime de contratação (2013).....	114
Quadro 16:	Vencimento básico (inicial e final) do Ensino Médio, Licenciatura, Especialização e Final da Carreira, do Paraná – anos escolhidos (em valores reais – INPC/IBGE R\$ em dezembro/2010) – carga horária de 20 horas semanais.....	121
Quadro 17:	Programas do setor 3 da educação do Programa Multissetorial....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Totais de professores/especialistas do Quadro Próprio do Magistério/PR por vínculo, nos anos 2011 a 2016.....	123
Tabela 2:	Remuneração de professores (20h) no Estado do Paraná (2011-2016), valores em R\$.....	123
Tabela 3:	Valores do piso salarial profissional nacional do professor por ano de referência (2011-2016).....	124
Tabela 4:	Aumento dos valores reais da remuneração de professores (2011-2016).....	126
Tabela 5:	Vencimento Básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério – QPM em 2016.....	128
Tabela 6:	Evolução das propostas.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C	-	antes de Cristo
ADCT	-	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AGEE	-	Agenda Globalmente Estruturada para Educação
ALEP	-	Assembleia Legislativa
ALEP	-	Assembleia Legislativa
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	-	Educação Pública do Paraná
APP SINDICATO	-	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
Art.	-	Artigo
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
CAE		Coordenadoria de Apoio a Educação Básica
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	-	Custo Aluno Qualidade Inicial
CF	-	Constituição Federal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
d.C		depois de Cristo
DIEESE	-	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EPT	-	Educação para Todos
FINEDUCA	-	Revista da Associação de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	-	Grupo de Trabalho
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituição de Educação Superior
INPC	-	Índice Nacional de Preços do Consumidor
IPCA	-	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPTU	- Imposto Predial e Territorial Urbano
IR	- Imposto de Renda
ISS	- Imposto Sobre Serviço
ITBI	- Imposto de Transmissão de Bens Imóveis
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	- Lei de Diretrizes Orçamentárias
NUPE	- Núcleo de Políticas Educacionais
OCDE	- Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
ONUBR	- Organização das Nações Unidas no Brasil
PDE	- Programa de Desenvolvimento Educacional
PIB	- Produto Interno Bruto
PL	- Projeto de Lei
PM	- Polícia Militar
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	- Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PREVCOM	- Previdência Complementar
PSB	- Partido Socialista Brasileiro
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	- Piso Salarial Profissional Nacional
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
SEED	- Secretaria de estado da Educação do Paraná
SINDSAÚDE	- Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos de Serviços de Saúde
STF	- Supremo Tribunal Federal
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES.....	40
2.1	HISTÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	40
2.2	MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, REFORMA DO ESTADO E O NEOLIBERALISMO.....	55
2.3	RECOMENDAÇÕES E INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES.....	62
2.3.1	Banco Mundial.....	67
2.3.2	Unesco no contexto das reformas educacionais.....	76
2.3.3	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).....	82
2.3.4	Avaliação das propostas dos Organismos Internacionais.....	90
3	POLÍTICA BRASILEIRA DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES.....	95
3.1	PARÂMETROS EDUCACIONAIS: CONSTITUIÇÃO FEDERAL (CF/1988) E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/1996).....	95
3.2	FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO (FUNDEF) E FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB).....	102
3.3	REGULAÇÃO REMUNERATÓRIA DOS PROFESSORES: PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN) E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	106

4	POLÍTICA GOVERNAMENTAL PARA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016).....	113
4.1	QUADRO GERAL DOS PROFESSORES NO PARANÁ.....	113
4.2	POLÍTICAS DE GOVERNO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	116
4.3	POLÍTICAS DE REMUNERAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016): UMA POLÍTICA DE AJUSTES FISCAIS.....	121
4.4	CONDIÇÃO DE PROLETÁRIO: A EFETIVAÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS NA POLÍTICA GOVERNAMENTAL PARA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ.....	132
5	CONCLUSÃO.....	140
	REFERÊNCIAS.....	147

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a política de remuneração dos professores da Educação Básica, no estado do Paraná, durante o primeiro e início do segundo mandato do governo Carlos Roberto Richa (PSDB), os quais abrangem os anos de 2011 a 2016. A intenção de escolha do tema proposto ocorreu após acompanhar os desgastes em relação à manutenção dos direitos dos professores que se manifestaram, sob forma de protestos e paralisações, contra a perda dos seus direitos. Em 2015, na condição de recém-licenciado em Geografia, na Universidade Estadual de Maringá, o autor desta pesquisa foi bolsista e atuou como secretário na Coordenadoria de Apoio a Educação Básica (CAE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em sua atividade, atendeu muitos professores da rede estadual da Educação Básica paranaense, participantes do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, nesse período, acompanhou de perto as angústias e as insatisfações vivenciadas pelos professores. No ano seguinte, foi nomeado professor da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul e a temática que ora o instigava, também passou a fazer parte de sua vida profissional, a partir de 2016, fato que potencializou o desejo de compreender esse contexto.

A última greve de professores no estado do Paraná, no período aqui delimitado, ocorreu em outubro de 2016, por ocasião da emenda ao projeto de lei nº 153/2016¹, apresentada pelo governador Beto Richa (PSDB), a qual dispunha sobre a elaboração e execução da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) do estado, para o exercício financeiro de 2017 (Lei nº 18.907 de 25 de novembro de 2016) e que se referia, entre outros temas, à alteração dos rendimentos dos servidores estaduais referente à data base. A emenda ainda autorizava o governo a suspender o pagamento do reajuste e garantia apenas as promoções e progressões de carreira².

¹ Lei Sancionada nº 18.907 de 2016 publicada no Diário Oficial nº 9.830 de 28/11/2016. Disponível em: <<http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=6290>>. Acesso em: 30 set. 2017.

² Em outubro de 2017, foi aprovado o Projeto de Lei nº 5.56/2017 que, por “iniciativa do governador Beto Richa, congela os gastos públicos (em valores reais) pelos próximos dois anos. [...] No caso dos servidores públicos, na prática, a lei implicará em não reposição das perdas inflacionárias pelos próximos dois anos. Somando-se às perdas acumuladas desde a última reposição, em janeiro de 2016 – que estão em cerca de 9% –, podemos chegar a um quadriênio (fim de 2019) com uma redução salarial real em torno de 15%” (SINDIPROL/ADUEL, 2017, p. 1).

Essa paralisação, iniciada em 17 de outubro, encerrou-se no dia 31 de novembro de 2016, após negociações das entidades sindicais com o governo Beto Richa, que encaminhou um ofício à Assembleia Legislativa do Paraná, no qual retirava a emenda e substituía o texto, ao qual se refere o artigo 33 que dispunha:

Art. 33. Não se aplica e não gera efeitos o disposto no art. 3º da **Lei nº 18.493, de 24 de junho de 2015**, enquanto não forem implantadas e pagas todas as promoções e progressões devidas aos servidores civis e militares e comprovada a **disponibilidade** orçamentária e financeira (PARANÁ, 2016b, p. 11, grifo do autor).

Com efeito, então, ficou excluído esse dispositivo que previa a não obrigatoriedade de pagamento, progressões e promoções aos servidores do estado, uma vez não comprovados os recursos disponíveis, de maneira que os reajustes ficaram dependentes da dinâmica econômica do estado. Além disso, a emenda retrocedia nos direitos dos servidores estaduais já conquistados, no que se refere à Lei nº 18.493, de 24 de junho de 2015, que estabeleceu datas de pagamento quanto aos índices de revisão geral de acordo com o que previa a Lei nº 15.512 de 31 de maio de 2007³. Conforme verificou-se:

A retirada do item foi acordada entre o governo e o Fórum das Entidades Sindicais, em negociação para a suspensão das greves de **diversas categorias de servidores** após a mensagem do governador enviada à assembleia prever o não pagamento, no ano que vem, dos reajustes prometidos em 2015, na negociação da greve daquele ano da categoria. Governo e servidores concordaram em negociarem uma solução a partir da suspensão das greves e da retirada da proposta na Assembleia Legislativa (PARANÁ PORTAL, 2016, p. 1, grifos do autor).

É importante salientar que os professores estaduais da Educação Básica não foram os únicos que desaprovaram o governo. O descaso do poder público atingiu outras categorias de servidores no âmbito governamental, como os policiais civis, profissionais da saúde, professores de universidades públicas, as quais também paralisaram suas atividades contra reduções de ajustes nos salários, cortes nos programas governamentais para educação, eliminação de direitos, gratificações,

³ Essa Lei instituiu data base para revisão geral anual de reajustes dos vencimentos das carreiras estatutárias do Poder Executivo do Estado do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 7.483 de 31 de maio de 2007. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=884&indice=1>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

como no caso dessa emenda apresentada. Desse modo, pode-se verificar que o desgaste, como salientado, não foi exclusivo dos professores da rede básica estadual. Contudo, para dar conta dos objetivos desta pesquisa, optou-se por analisar somente as reivindicações que remetem às políticas de remuneração dos professores da rede básica do estado.

As alterações sobre o que está prescrito nas Leis Estaduais, por meio de emendas, bem como o não cumprimento do que foi estabelecido pelo poder legislativo, no que concerne ao pagamento e aumento de vencimentos, correção dos índices inflacionários, entre outros, incidem diretamente sobre a remuneração dos professores no Paraná. Para tentar evitar retrocessos, as paralisações realizadas pleitearam, entre as reivindicações, a permanência de ajustes, que por diversos momentos estiveram em condições de defasagem. Esse contexto expressou-se pela indignação dos professores, que buscaram o mínimo perante o estado, reivindicaram melhorias nas condições de trabalho e a permanência dos ganhos que, até então, já haviam sido conquistados de maneira a não retroceder em seus direitos.

Optou-se por utilizar, nesta pesquisa, o termo remuneração de professores, em vez de salário de professores, pois entende-se que há uma confusão conceitual entre ambos os termos. Com base nas divulgações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), Silva (2010) argumenta que há distinção entre os dois termos, uma vez que concebe o salário como uma parcela da remuneração total do trabalhador e a remuneração como a soma dos benefícios financeiros agregada às demais gratificações e abonos. A Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004 do Paraná, ao instituir e dispor sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de Educação Básica, estabelece no artigo 22 que:

Remuneração é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que compreende o vencimento, valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, **acrescido** das gratificações previstas nesta Lei (PARANÁ, 2004, grifo do autor).

A delimitação temporal do período a partir de 2011 justifica-se por ser um momento de transição de governos de partidos e posicionamentos distintos. Verificou-se que, de 2007 a 2010, o estado esteve sob a gestão do então governador Roberto Requião de Mello Silva (em seu segundo mandato), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 2011, o atual governador Carlos Alberto Richa,

do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), assumiu o cargo no estado e foi reeleito em 2014.

Além disso, este período de análise (2011-2016) caracterizou-se como uma época turbulenta na governança, sobretudo no início do segundo mandato da atual gestão. O governo chegou a ter, em 2015, o pior índice de rejeição se comparado com outros governadores, segundo o levantamento feito pelo Instituto de Pesquisa Paraná Pesquisa (GALINDO, 2016)⁴, que levou em consideração 13 governadores do país. Foi um período de mudanças de opinião do eleitorado, tendo em vista que em 2011 o governo iniciou com quase 74% de índice de aprovação; em 2015, os índices inverteram-se totalmente e 76% dos paranaenses, dessa vez, desaprovaram o governo. O setor da educação foi uma das áreas que mais demonstraram insatisfação com a gestão do tucano.

Diante desse contexto e com o intuito de analisar o quadro da política para a remuneração de professores no Paraná, questiona-se o seguinte: Como se desenvolveu a política para a remuneração dos professores nos últimos anos (2011-2016)? Qual a influência dos Organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial, nas determinações quanto à política de remuneração dos professores? Qual o quadro geral da política de remuneração dos professores, no Paraná, e como está estruturado seu plano de carreira? Obtiveram-se avanços ou retrocessos na política de remuneração de professores no Paraná, no período pesquisado? As análises aqui mediadas pretendem dar conta de responder tais questionamentos, por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como ocorreu, historicamente, a trajetória legal da profissionalização da carreira do professor até chegar ao atual estágio.
- Identificar qual a influência dos Organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial, Unesco e a OCDE nas determinações quanto à política de remuneração dos professores.
- Analisar como se desenvolveu a política de remuneração dos professores no Paraná, nos anos de 2011 a 2016, e como está estruturado seu plano de carreira.

⁴ Pesquisa elaborada em 2016, pelo Instituto de Pesquisa do Paraná, e divulgada na página do site da Gazeta do Povo, por Rogério Galindo em 7 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/beto-richa-e-governador-com-menor-aprovacao-do-pais>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

- Investigar se foram obtidos avanços ou retrocessos na política de remuneração de professores do Paraná no período aqui mencionado.

Para subsidiar a execução dos objetivos propostos, destacam-se os estudos sobre profissionalização do professor e sobre a historiografia da educação, pautados em Ponce (1994), Costa (1995), Nóvoa (1995), Manacorda (2004), Aranha (2006) e Tardif (2013), os quais tratam do processo histórico de constituição da profissionalização docente. Quanto à análise da influência das Organizações e Organismos Internacionais, foram selecionados alguns documentos do Banco Mundial, Unesco e OCDE, elencados no Quadro 1, para verificar as propostas de remuneração para a carreira do professor:

Quadro 1: Referências documentais dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE)

Organismo	Título (ano)
Banco Mundial	✓ Melhorar o ensino e aprendizagem por meio de incentivos: O que Podemos Aprender com reformas educacionais na América Latina? (2005) ✓ Professores Excelentes: Como melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe, Banco Mundial (2015) ✓ Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional: estratégias de parcerias de país para a República Federativa do Brasil, Exercícios Fiscais 2012 a 2015 (2011)
Unesco	✓ Declaração Mundial de Educação para todos (1990) ✓ Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI: Educação, um tesouro a descobrir (2000) ✓ O Compromisso de Dakar (2000) ✓ O Desafio da Profissionalização Docente na América Latina, Unesco (2007) ✓ Professores no Brasil: impasses e desafios (2009)
OCDE	✓ Estudos Econômicos da OCDE Brasil (2005) ✓ Professores São Importantes: Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes, OCDE (2006) ✓ O Capital Humano: como o seu conhecimento compõe a sua vida (2007) ✓ Education at a Glance (2007) ✓ Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil (2010)

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Além disso, no que se refere à política de remuneração no Paraná, acompanharam-se os ajustes anuais da remuneração dos professores pela data-base do estado. Identificou-se o aumento de inflação com base na variação do Índice de Preços ao Consumidor (IPC), no período de análise (2011-2016), para acompanhar o valor real do aumento na remuneração que os professores tiveram durante esses anos. Além disso, executou-se uma busca exploratória das leis que regem e

regulamentam a remuneração dos professores no Paraná, além das propostas de leis elaboradas pelo governo, nesse período, as quais acarretaram alterações nos direitos dos servidores, vinculadas à remuneração.

As hipóteses aqui apresentadas indicam que a atual remuneração dos professores no Brasil, e por consequência no Paraná, sofreu influências das políticas internacionais, que não incentivam o aumento da intervenção do Estado na educação, e optam por propostas de políticas, baseadas na racionalização e eficiência dos recursos, por meio da minimização dos gastos no ensino.

A ideologia neoliberal, intensificada nos anos de 1990, agravou o processo das restrições dos direitos dos trabalhadores da educação, sobre a retórica de competitividade internacional, redução da pobreza e dos gastos públicos. Os Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tendem a propagar a concepção de que a remuneração aos professores deve ser medida pelo mérito e por competências. A lógica do sistema comercial, como o da eficiência, passou a fazer parte do sistema educacional, pois nesse período:

Especificamente quanto à educação escolar, foi um momento de difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos dirigentes em gestores educacionais, do começo do sucateamento da educação superior pública e da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento **difusor das políticas neoliberais para a educação básica** (NEVES, 2005, p. 92, grifos do autor).

Atualmente, o país fica aquém de outros países, no que diz respeito aos investimentos da profissão e são inúmeros os problemas com relação à valorização do professor, tendo em vista que sua remuneração está abaixo dos outros profissionais que têm o mesmo nível de escolaridade. O valor da remuneração destinada ao professor no Brasil está defasado até mesmo em relação a muitos países da América Latina como México e Chile (Quadro 12). Algumas propostas políticas evidenciam essa preocupação, como por exemplo, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 que reconhece a baixa remuneração dos professores no país (BRASIL, 2014a). Ao estabelecer a meta 17, o PNE tem como objetivo valorizar a profissão do magistério das redes públicas, de modo a equiparar

o rendimento médio dos professores aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Historicamente, as classes de trabalhadores⁵, oprimidas por interesses do capital, seguiram em constantes lutas em busca de melhores condições de vida no trabalho. Os professores, até então, não eram classificados como parte da classe operária e mantinham-se na “classe média” por não produzirem diretamente a mais valia, considerados profissionais intelectuais. Ao explicar a expressão “classe média”, mediante os postulados de Marx e Engels, Bottomore (2001, p. 111) pondera que:

Usaram a expressão “classe média” de várias maneiras, nem sempre coerentes. Engels, no seu “Prefácio” a condição da classe trabalhadora na Inglaterra (1845), escreveu que havia usado a palavra alemã *Mittelklasse* “no sentido da palavra inglesa *middle-class* ou *middle-classes*, que corresponde ao francês *bourgeoisie* e significa aquela parte das classes proprietárias que se distinguia da aristocracia”, e empregou o mesmo termo, na mesma acepção, referindo-se à evolução da burguesia no sistema feudal e do socialismo utópico ao socialismo científico (1880). Marx, porém, usou a expressão mais no sentido de “pequena burguesia”, para designar a classe ou camada social que está entre a burguesia e a classe operária. Em duas passagens de seus escritos publicados sob o título de Teorias da mais-valia, Marx referiu-se explicitamente à tendência ao crescimento da classe média como um aspecto importante do desenvolvimento do capitalismo [...]. Nem Marx nem Engels estabeleceram uma distinção sistemática entre diferentes setores da classe média ou, em particular, entre a “velha classe média” de pequenos produtores, artesãos, profissionais independentes, agricultores e camponeses, e a “nova classe média” formada pelos trabalhadores em escritórios, supervisores, técnicos, **professores, funcionários do governo**, etc. (grifos do autor).

A classe média, portanto, seria uma camada social entre a burguesia e a classe operária. Bottomore (2001) analisa que os mais importantes e recentes estudos para delimitar a classe média usam dois critérios para isso: “a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo (para ele, trabalhadores produtivos são os que produzem mais-valia e estão diretamente engajados na produção material) e a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual” (BOTTOMORE, 2001, p. 112). Contudo, o autor esclarece que críticas, como as de Wrigth (1978), foram lançadas a esta visão, pois

⁵ Refere-se à classe do operário que “engajada em sua luta contra a burguesia, era a força política que realizaria a destruição do capitalismo e uma transição para o socialismo: era ‘a classe a que pertence o futuro’ como escreveu Marx em seu prefácio à Enquête Ouvrière em 1880” (BOTTOMORE, 2011, p. 113).

ela tornaria a “classe operária muito pequena e a classe média muito grande nas sociedades capitalistas adiantadas” (BOTTOMORE, 2011, p. 112). Nesse sentido,

Outros autores marxistas seguiram o caminho simetricamente oposto em sua análise, argumentando que ou a classe média está sendo proletarizada em consequência da mecanização do trabalho de escritório e sua consequente “desqualificação” [...], ou os técnicos, engenheiros e profissionais liberais empregados nos serviços públicos e na indústria formam parte de uma “nova classe operária” que mostrou seu potencial radical nos movimentos sociais de fins da década de 1960, particularmente na França [...] (BOTTOMORE, 2001, p. 112).

Seguindo esse raciocínio, Hiro (2013) salienta que se tornou comum entre alguns debatedores assinalar que o professor não pode se caracterizar enquanto um profissional em educação, ou seja, “como parte integrante da classe social dos trabalhadores, classificando-os enquanto membros de uma dita ‘classe média’” (HIRO, 2013, p. 74). Hiro (2013, p. 78-79) aponta que:

A instituição dos grupos escolares no início do século XX pode ser vista como um dos primeiros passos do processo de proletarização do professor brasileiro: “Essa organização [os grupos escolares] possibilitava a divisão racional, que também é hierarquizada, do trabalho docente [...]. Há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade” [...]. Esta racionalização busca uma organização do ambiente de trabalho que, em princípio, é justificada pela necessidade de otimização do ensino, mas que também estabelece o processo de produção no qual o professor cumpre o papel de operador desta cadeia produtiva. Além disso, os grupos escolares possibilitaram o agrupamento de docentes em um mesmo espaço físico, sob a égide de um mesmo administrador (um diretor) e controlado pela racionalização do tempo, dos métodos e das diretrizes. Um processo muito semelhante ao taylorismo e ao fordismo ocorridos na produção industrial. “Com isso a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho”.

Nesse mesmo aspecto, Silver (2005, p. 116) também é enfática ao estabelecer que “professores são proletários. Na verdade, já faz tempo que os professores não detêm mais seus próprios meios de produção; para sobreviver, vendem sua força de trabalho (geralmente para o Estado)” (SILVER, 2005, p. 116). A proletarização do professor traduz-se em más condições de trabalho, desqualificação da prática pedagógica, baixos salários, perda de prestígio, etc.

Diante dessa precarização, para receber uma digna remuneração, diversas reivindicações da categoria são conseguidas por meio da representação sindical em paralisações e pressões junto ao estado. De governo em governo, as reivindicações intensificam ou amenizam. E tal busca faz-se necessária em um país, no qual a remuneração ainda não faz jus à função de sua profissão. A Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 2º, parágrafo 1º e 2º compreende a docência:

§ 1º [...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à **sólida formação** científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 1, grifo do autor).

A referida Resolução atribui ao docente uma sólida formação científica e cultural que requer domínio e manejo de conteúdo, diversas linguagens, tecnologias e inovações, entre outros. Todavia, será que o professor dispõe de condições financeiras satisfatórias para desempenhar seu exercício e seu papel perante a sociedade?

Para que se tenha uma base para quantificar esse valor, verificou-se que, segundo o levantamento desenvolvido pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em outubro de 2016, o trabalhador brasileiro deveria receber um salário mínimo no valor de R\$ 4.016,27⁶, para que pudesse ao menos garantir sua alimentação, saúde, lazer, vestuário, entre outros gastos básicos.

Para situar a valorização aos atributos da profissão, é pertinente lembrar que o valor pago ao professor, no Paraná, estabelecido no ano de 2016, para uma jornada de 40 horas, foi de R\$ 2.831,64 (nível I, ingresso). Esse valor está abaixo do que seria

⁶ Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 21 out. 2017.

necessário (R\$ 4.016,27), segundo a Dieese (2016)⁷, para suprir as despesas de um trabalhador e de sua família em condições dignas. Além disso, o professor é um profissional com Ensino Superior (graduado), com formação para o exercício que deve estar em constante qualificação, além de precisar adquirir materiais para sua formação e dispor-se a participar de cursos de pós-graduação, que não são custeados pelo governo.

Os professores no Paraná lutaram muito para terem seus direitos no exercício de sua função. O histórico por conquistas na profissão dos professores no estado, segundo o Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP), iniciou-se em 1951, quando as professoras primárias realizaram uma passeata em Curitiba, para reivindicar a criação de lei para regulamentar a profissão, fato que aconteceu 25 anos mais tarde no estado. Em fevereiro de 1963, os professores realizaram a primeira greve, chamada Operação Tartaruga, que terminou com a conquista de gratificação para professoras primárias⁸ sem habilitação e regentes (20%) e para normalistas⁹ (25%) (APP SINDICATO, 2017c)¹⁰. Desde as primeiras passeatas e reivindicações, os professores ainda permanecem na luta para manter ou adquirirem algum direito, por meio do enfrentamento político.

Nesse sentido, com intuito de entender a situação de valorização dos professores, por meio de sua remuneração atual, tem-se como ponto de partida a base material das condições existentes na sociedade, a fim de compreender, historicamente, o processo de legitimação social e profissional dos professores da Educação Básica. Partiu-se da premissa de que a realidade é um todo complexo e está em constantes relações com suas partes. Conforme elucida Corazza (1996), as determinações recíprocas entre o todo e as partes constituem a essência do método dialético, ou seja, o real é um todo inacabado que está em constante formação de

⁷ Idem, *ibidem*.

⁸ A Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei nº 8.529, de janeiro de 1946, determinou em seu artigo 2º que o ensino primário abrangeria duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (BRASIL, 1946).

⁹ Constituíam-se de estudantes do curso pedagógico que formava professoras nas escolas normais de todo o país para o ensino primário.

¹⁰ APP SINDICATO. Histórico da APP Sindicato. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 2017c. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/historico/>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

conceitos e nada está em absolutamente definido e acabado. Nesse aspecto ainda Lenin (1913, p. 8) compreende que:

Nada subsiste de definitivo, de absoluto, de sagrado perante ela (a filosofia dialética); ela mostra a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas, e nada subsiste frente a ela a não ser o processo ininterrupto do devir e do perecer, da ascensão sem fim do inferior ao superior, de que ela própria é apenas o reflexo no cérebro pensante. Portanto, segundo Marx, a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano.

A compreensão pautada em abstrair as partes e reconstruir o todo concreto, constitui-se um único processo do conhecimento: ir do concreto real ao abstrato, e deste ao concreto concebido pelo pensamento, forma um único processo, cujos momentos implicam-se mutuamente, cada um dos quais se realiza por meio do outro, Corazza (1996). Entende-se que a materialidade explica os homens, uma vez que a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são, “o que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto o que eles produzem quanto com a maneira como produzem” (MARX; ENGELS, 2012, p. 11).

A consciência de luta de classes é fundamental na concepção marxista, e compete à classe oprimida sua superação. O estado, na condição de regulador das relações sociais, está vinculado aos interesses das classes dominante, isto é, “por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui seu órgão de dominação” (MARX; ENGELS, 2012, p. 31). Marx e Engels (2012) definiram a luta de classes como a força motriz da história humana.

Se as condições reais são históricas, elaboradas por homens e do mesmo tempo que por ele foi concretizado, por ele também pode ser desfeito. Cury (1986) refere-se à categoria contradição como a base de uma metodologia dialética, pois ela se acha em movimento nos fenômenos considerados provisórios e superáveis. Nesse sentido, o autor salienta que:

Não se pode eliminar a totalidade e tornar os processos particulares autônomos, pois “considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa torná-la como universo separado” (CURY, 1986, p. 27).

A partir da revolução industrial e com ela a aquisição das máquinas, a classe dominante insistiu em instituir o trabalho, a “mais valia”, como necessários; queimam-se forças produtivas num mundo onde a máquina substitui a força de trabalho. O pensamento burguês persistiu em colocar na consciência dos homens que estes precisam do trabalho, e que este dignifica o homem. Quando esses aspectos da exploração são trazidos para a construção da ciência, sabe-se que ela está pautada na intencionalidade e não existe ciência imparcial no mundo da “escravatura assalariada” conforme preconizou Lenin (1913, p. 27):

Toda a ciência oficial e liberal defende, de um modo ou de outro, a escravatura assalariada, enquanto que o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravatura. Pedir uma ciência imparcial numa sociedade fundada sobre a escravatura assalariada é de uma ingenuidade tão pueril como pedir aos fabricantes para serem imparciais na questão de saber se convém diminuir os lucros do capital para aumentar o salário dos operários.

Assim, estão num mundo das finalidades marcadas por uma luta, a luta de classe. Deve-se entender que é o homem que cria as relações de trabalho, a exploração e a desigualdade. A educação, nesse sentido, deve mostrar a realidade ao estudante, por meio da materialidade histórica do ser humano, a fim de conscientizá-los para o alcance de sua emancipação humana. Roio (2007), ao estudar sobre a emancipação em Gramsci, elucida que o referido autor:

Se questiona sobre como se forma uma vontade coletiva, ou seja, sobre o como se unificam as classes subalternas. Ou, dito de outra maneira, como a cultura das classes subalternas se rompe e se transforma em cultura e vontade coletiva antagônica à das classes dominantes, rompendo-se assim a subalternidade. Esse problema é crucial não só no conjunto dos Cadernos do cárcere, mas em toda a elaboração da cultura política do marxismo. Um movimento de emancipação só pode partir da auto-atividade das massas, de sua autonomia, da cisão com a classe dominante (ROIO, 2007, p. 70).

Nessa conjuntura de estabelecer uma cisão com a cultura da classe dominante, entende-se que os professores no Paraná não estão sendo valorizados para o desempenho de seu importante papel junto à educação, em vez disso, esses profissionais acabaram sendo proletarizados. Tal situação também advém das políticas de remuneração dos professores no estado que são frutos da realidade histórica construída na sociedade capitalista.

Uma alteração nesses encaminhamentos é possível, contudo não é agindo em virtude do campo das ideias que se consegue mudar o rumo social, mas sim explorando as bases materiais, na construção do todo pelo caminho histórico e concreto das relações humanas. Conforme Marx (1996) esclarece, não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência, uma vez que

A ideologia é, assim, uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Desde logo, porque os ideólogos acreditam que as ideias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Não são, portanto, a ideia Absoluta, o Espírito, a Consciência Crítica, os conceitos de Liberdade e Justiça, que movem e transformam as sociedades. Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. **Não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado** (MARX; ENGELS, 2012, p. 11, grifo do autor).

Com a consolidação da classe dominante, desde o período da Revolução Industrial, em meados do século XIX, iniciada na Grã-Bretanha, a burguesia deteve o controle político e econômico na Europa; O sistema econômico, a partir de então, intensificou os interesses da parte dominante (a burguesia), em detrimento dos interesses gerais da sociedade. Essas mudanças locais que mais tarde se espalharam por todo mundo, afetaram todos os setores da vida humana, desde o poder material de bens até as ideias culturais e comportamentais. Hobsbawm (2012) salienta que a revolução industrial tomou a forma de uma expansão europeia e de conquista do resto do mundo, “[...] de fato, sua mais notável consequência para a história mundial foi estabelecer um domínio do globo por uns poucos regimes ocidentais (e especialmente o regime britânico) que não tem paralelo na história” (HOBSEBWM, 2012, p. 22). O autor ainda esclarece que:

Tanto a Grã-Bretanha quanto o resto do mundo sabiam que a revolução industrial lançada nestas ilhas não só pelos comerciantes e empresários como através deles, cuja única lei era comprar no mercado mais barato e vender sem restrição no mais caro, estava transformando o mundo. Nada poderia detê-la. Os deuses e os reis do passado eram impotentes diante dos homens de negócios e das máquinas a vapor do presente (HOBSEBWM, 2012, p. 95).

Os interesses deste sistema vigente desde então, que influenciam na elaboração das políticas educacionais atuais (2011-2016), podem ser notados por meio uma investigação documental a fim de verificar como se define a agenda política para a remuneração de professores, presentes em registros oficiais e internacionais. As diretrizes prescritas no campo do estudo de políticas educacionais de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430-431):

Não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Verificou-se, nas recomendações internacionais, como do Banco Mundial, que a competência e habilidade do professor também possui influência para o crescimento econômico do país, “embora a importância do bom ensino seja intuitivamente óbvia, na última década, as pesquisas sobre educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 1), a profissão passou a ser, ainda que indiretamente, um trabalho produtivo que forma a mão de obra para o mercado capitalista.

O documento publicado pelo Banco, intitulado *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e o Caribe* (2015) esclarece, por meio de estudos, de que maneira o capital humano pode contribuir para o aumento produtivo da nação. Essas pesquisas¹¹, que envolveram a investigação da potencialidade humana, estabeleceram “que o mais importante não é o número de anos de escolarização concluídos pelos estudantes, mas o que realmente aprendem”

¹¹ Entre elas, um estudo realizado por Hanushek e Woessman (2012 apud BANCO MUNDIAL, 2015, p. 56) que “criou um banco de dados de pontuações em testes internacionalmente comparáveis de mais de 50 países em um período de 40 anos e demonstrou a alta correlação entre o desempenho médio dos estudantes dos países e seu crescimento econômico de longo prazo. Um país cujo desempenho médio de teste apresenta um desvio padrão (DP) maior do que o de outro, quase a diferença de 100 pontos entre México e Alemanha no exame de 2012 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da OCDE, terá aproximadamente dois pontos percentuais a mais no crescimento anual de seu PIB no longo prazo. Essa relação se mantém entre os países de alta renda, países de renda baixa e entre as regiões”.

(BANCO MUNDIAL, 2015, p. 3), e um bom aprendizado requer um professor bem preparado, motivado. Ainda quanto à qualidade em educação, o relatório ressalta que

O trabalho de Hanushek e Woessmann mostrou que a quantidade da educação, medida como a média de anos de escolarização da força de trabalho, está correlacionada ao crescimento econômico de longo prazo em análises que negligenciam a qualidade da educação. Mas essa associação chega quase a zero quando é introduzida uma medida da qualidade da educação, como as pontuações médias em testes internacionalmente referenciados. As diferenças na média das aptidões cognitivas dos países estão, de forma consistente e muito sólida, relacionadas com as taxas de crescimento econômico de longo prazo. **É a qualidade – em termos de aumento da aprendizagem dos estudantes** – eles argumentam, que produz os benefícios econômicos do investimento na educação (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 58, grifos do autor).

O argumento é de que professores qualificados preparam melhor seus alunos, e, conseqüentemente, estes terão condições de trazer desenvolvimento para o país, ao passo que os estudantes com um professor mais fraco “podem dominar 50% ou menos do currículo para tal série; os estudantes com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e os estudantes com professores excelentes avançam níveis de uma série e meia ou mais” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 68).

A remuneração do professor, nesses documentos¹², está associada a questões motivacionais e de bonificações, ou seja, ganhará melhor o professor que estiver mais preparado e que qualificar o aluno preparando-o, qualitativamente, para o sistema econômico dominante e global; por meio de metas de avaliações, os professores ganharão um prêmio de consolo, de maneira que não sobrecarregue as verbas públicas, como pode-se averiguar no trecho do documento exposto a seguir:

O pagamento de bonificação é o outro instrumento importante para elevar as recompensas financeiras ao magistério. Os programas de pagamento de bonificações estão proliferando na América Latina e no Caribe, especialmente no Brasil. Eles são política e tecnicamente mais fáceis de implementar do que reformas no plano de carreira e **não têm**

¹² Dentre os documentos avaliados nesta pesquisa focalizaram-se os disponíveis pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE): A carreira docente e a Formação de Professores, Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil, de 2010; Estudos Econômicos da OCDE, Brasil Junho, 2005. Da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) os seguintes documentos: Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: *Educação, um tesouro a descobrir* – (UNESCO, 1997) e do Banco Mundial: Professores excelentes, como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, 2015.

implicações fiscais ou de aposentadoria de longo prazo. Os programas de bonificações normalmente oferecem uma única recompensa para professores (ou escolas) por resultados específicos obtidos durante o ano letivo anterior (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 45, grifos do autor).

Assim sendo, partiu-se da premissa de que as políticas atuais da educação, no Brasil, são oriundas de países que detém o domínio econômico mundial face à nossa aldeia global educacional. Dale (2004), ao discorrer sobre a Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE), estabelece que a educação tem sido influenciada por um sistema de controle de forças econômicas supranacionais que regem nossa política educacional, ações de governanças, que devem ser questionadas e pensadas “como a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas” [...] (DALE, 2004, p. 439). Tais questionamentos levam a compreender como as estruturas e processos afetam a vida de indivíduos em diversas relações com os sistemas educativos, conforme afirma o mesmo autor:

Estas questões centram-se nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si. Elas dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como este tipo de formas de governação se relacionam com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade (DALE, 2004, p. 439).

Cabe evidenciar que os processos de transformações sociais, políticas e econômicas são imprescindíveis para conhecer os objetivos propostos no sistema educacional, principalmente, tendo em vista a atual conjuntura capitalista monopolista de mundialização do capital internacional; do mesmo modo é importante entender os processos de reforma do estado, considerando também os mecanismos de regulação local que permitem reconfigurações. As políticas não são só e apenas consentidas, visto que há enfrentamentos e definições provenientes das especificidades de cada país, local e contexto.

Nos dias atuais, os países estão cada vez mais interligados e observa-se que os processos ligados à educação, no mundo, tendem a seguir um modelo universal para todos os países. A informação desenfreada e o apelo à produtividade econômica

transformam a educação num espaço de competição global, isto é, é o estado perverso da globalização, conforme destaca Santos (2002, p. 38):

Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva aos impérios das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo.

O estágio atual da educação no mundo globalizado remete às condições históricas do sistema capitalista. Nesse aspecto, a educação está a serviço desse sistema vigente. Além disso, a profissão do professor é uma profissão ambígua por ser uma função que deveria fazer as pessoas pensarem criticamente sua realidade, mas tem sido forjada a serviço do Estado capitalista e a ele está submisso. Entende-se que o homem é produto de sua historicidade e também autor de sua história.

A educação, conforme Mészáros (2008), deveria ir para além do sistema da lógica capitalista, de modo a dar mais autonomia aos indivíduos com capacidade racional de seu papel histórico. O autor ainda preconiza que não se pode pensar em mudança na educação sem pautar-se primeiro na estrutura do nosso quadro social. “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Dessa forma, seria necessária uma modificação estrutural na sociedade, a partir de mudanças nos aspectos econômicos, para que conseqüentemente uma mudança na educação acontecesse, conforme observamos na análise de Mészáros (2008, p. 26):

Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional.

A educação é determinada por disputas de interesses, sobretudo econômico, que permitem a manutenção do *status quo* da sociedade desigual e injusta; esse sistema pode, como exprime o autor, fazer pequenos ajustes, mas não muda

profundamente as relações desiguais. O real papel da educação, segundo Mészáros (2008), é internalizar ideias no indivíduo, para que este tenha, por meio da consciência e autoconsciência, o entendimento de suas ações e de sua capacidade de transformação absoluta, como pondera:

Nessa transformação radical, está em jogo nada menos do que a necessidade literalmente vital da criação de uma nova sociedade viável. Uma transformação cujo sucesso é inconcebível sem assegurar conscientemente o desígnio racional – historicamente inevitável – dos parâmetros gerais da nova ordem de maneira contínua e sem a autoconsciência dos indivíduos sociais como criadores e recriadores desse desígnio geral através das gerações. E, evidentemente, é razoável que a criação e a renovação apropriada do desígnio geral exigido sejam inconcebíveis sem a autoconsciência e as determinações de valor autônomas dos indivíduos sociais capazes e desejosos de se identificarem com a transformação historicamente progressiva da sua sociedade. O papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador (MÉSZAROS, 2008, p. 115).

Mediante esse processo transformador, o professor é um agente com potencial influenciador na sociedade. Todavia, o problema que se evidencia é que existe uma ausência de reconhecimento e valorização da profissão, por parte de um Estado que, em sua essência, é capitalista e que requer que o sistema assim continue.

Para melhor entendimento sobre as discussões de pesquisa no âmbito da remuneração dos professores no Paraná, optou-se por apresentar, neste trabalho, um estado do conhecimento sobre o tema discutido no período que compreende os anos de 2005 a 2016. A escolha desse período, a partir de 2005, justifica-se pela necessidade de retornar às produções que antecederam este trabalho e assim trazer à tona os principais assuntos relacionados a esta pesquisa.

A busca por trabalhos já realizados sobre a temática remuneração dos professores traz contribuições relevantes para esta pesquisa, pois permite identificar os padrões gerais do que já foi apresentado e publicado na área. Ao discorrer sobre o estado da arte, Luna (1997) destaca:

Descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para

pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (LUNA, 1997, p. 20).

O autor ainda elucida sobre alguns locais de pesquisa que podem ser relevantes para a busca de materiais, quando se trata de elaborar o estado da arte, como, por exemplo, as bibliotecas que contam com informações em banco de dados divididos com diferentes entradas (autor, assunto, periódicos, teses e dissertações), sumários de publicações; além disso, a Capes tem mantido um banco de teses e publicado a relação anual de teses defendidas em qualquer área; “o mesmo vem sendo feito, desde 1982, pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED. Neste caso, apenas trabalhos em Educação” (LUNA, 1997, p. 21-22).

Esta pesquisa, como já explanado, baseia-se na problemática da política de remuneração de professores no Paraná, nos anos de 2011 a 2016, de maneira que foi realizado um levantamento, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, acerca de trabalhos que trataram do tema proposto. Do mesmo modo, foram realizados levantamentos na Revista da Associação de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Utilizou-se um conjunto de descritores associados para delimitar o trabalho, a saber: financiamento, professores, Paraná, remuneração.

A Revista de Financiamento da Educação é um periódico acadêmico online de acesso livre e âmbito nacional, editado pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). O periódico constituiu-se como uma fonte importante para a temática deste trabalho, pois a revista tem como princípio contribuir para o “aperfeiçoamento das ferramentas analíticas e das concepções teóricas e metodológicas de seu campo de abrangência” (FINEDUCA, 2017, p. 1), campo este que integra o financiamento para a educação e engloba também a remuneração de professores. A Revista foi criada em 2010, de maneira que:

O derradeiro evento que selou o destino da revista foi o Intercâmbio do Grupo de Trabalho 5 (Estado e Políticas Educacionais) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), realizado na capital paranaense em agosto de 2010. Nas conversas noturnas, em meio a muitas ideias e bastante descontração, foi concebida a Fineduca. E este surgimento é parte de iniciativas mais amplas e com objetivos pretensiosos. A revista Fineduca foi criada no mesmo momento e pelo mesmo coletivo que

propõe a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca. A associação é a responsável pela revista, sendo as funções de ambas complementares e interdependentes. A revista pretende ser o espaço público e a ação inicial das intervenções da associação. A associação não se resume à publicação de uma revista, mas utilizará este meio para ampliar horizontes em termos de relações, além de aprofundar as discussões e a disseminação de informações e pesquisas de seu interesse direto (FINEDUCA, 2011, p. 1).

É importante destacar que a associação ainda “publica obras inéditas em português, espanhol e inglês, com exceção feita aos textos clássicos que estão com edição esgotada e às traduções de artigos inacessíveis aos leitores brasileiros” (FINEDUCA, 2017, p. 1). A associação tem como princípio ser um canal democrático e plural de veiculação de diferentes análises e concepções, especificamente acerca do tema financiamento educacional. A revista teve sua primeira edição em 2011, e, desde então, já foram publicadas sete edições.

Nessa fonte, ao escrever no campo de pesquisa os descritores “financiamento, “professores” e Paraná”, foram localizados dois artigos que estão intitulados da seguinte maneira: “Remuneração de professores no Paraná: uma análise das condições de vencimento inicial na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Curitiba” de Juliana Subirá e Marina Godoy (2012) e “Remuneração de Professores em redes públicas do Estado do Paraná” de Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo Souza (2014). Ao inserir na busca os descritores “remuneração” e “professor”, o resultado foi maior, pois encontraram-se nove artigos com as seguintes temáticas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Revista Fineduca – campo pesquisa com os descritores “remuneração” e “professor” (2011-2017)

Título	Autores/Instituição	Edição/ano
Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PNE (2015)	Greyce Lara Pereira (Universidade Federal de Goiás – UFG), Thiago Alves (Universidade Federal do Paraná – UFPR)	v. 5 (2015)
Os recursos para a Educação do Estado de São Paulo: o sentido contrário ao da valorização docente	João Batista Silva dos Santos (Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP)	v. 7 (2017)
Mapa dos planos de carreira docente no Brasil	Laura Dexheimer Trein (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), Juca Gil (UFRGS)	v. 5 (2015)
A Aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí	Marina Gleika Felipe Soares (Universidade Federal do Piauí – UFPI), Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida (UFPI), Luís Carlos Sales (UFPI), Lucineide Maria dos Santos Soares (Universidade Estadual do Piauí – UESPI)	v. 7 (2017)
Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil	Aline Kazuko Sonobe (Universidade de São Paulo – USP), José Marcelino de Rezende Pinto (Universidade de São Paulo – USP)	v. 5 (2015)
Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares	Ana Paula Santiago do Nascimento (Rede Municipal de Educação de São Paulo), Renata Rodrigues de Amorim Medina (Universidade de São Paulo – USP), Rubens Barbosa de Camargo (Universidade de São Paulo – USP)	v. 4 (2014)
Remuneração de Professores em redes públicas do Estado do Paraná	Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângelo Ricardo Souza (UFPR)	v. 4 (2014)
A História de Valorização Docente da Educação Básica em Mato Grosso do Sul (1979 – 1996)	Margarita Rodríguez (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS), Caroline Haroim Simões (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS)	v. 1 (2011)
Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso histórico?	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Asheley Godoy Delmondes (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS)	v. 3 (2013)

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Revista FINEDUCA (2017).

Buscou-se também os anais do Encontro Nacional do FINEDUCA disponíveis, desde 2014 até o ano de 2016. Explorou-se em todos os anais uma busca pela linha de pesquisa do eixo 2. Tal critério se justifica por ser esse o eixo 2 ligado ao tema em questão remuneração dos professores.

Quadro 3: Anais por eixos dos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), nos anos de 2014, 2015 e 2016

Encontros anuais	Tema central dos encontros	Eixos dos anais
II, em Curitiba-PR (2014)	Financiamento da Educação e as Políticas de Fundos	Eixo 2: Fundos e Remuneração dos Profissionais da Educação
III, em Gramado-RS (2015)	Políticas Públicas de Financiamento da Educação: desafios e perspectivas nos planos educacionais	Eixo 2: Planos, Carreira e a Remuneração do Magistério
IV, em São Paulo-SP (2016)	Financiamento da Educação no Brasil: avanços e impasses	Eixo 2: Carreira

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Revista Fineduca (2014, 2015 e 2016).

Em seguida, foi possível elaborar uma categorização sobre a temática remuneração de professores, para facilitar a visualização dos conteúdos expressos nas revistas. Desse modo, foram identificadas doze categorias e subtemáticas, conforme Quadro 4:

Quadro 4: Categorias e subtemáticas na Revista Fineduca

1. Remuneração, condição e valorização dos professores da Educação Básica
2. Remuneração dos professores e as políticas contábeis
3. Remuneração dos professores e a Prova Brasil
4. Remuneração de professores e o Piso Salarial Nacional (PSPN), lei nº 11.738/08
5. Estado do conhecimento vinculado à remuneração dos professores
6. Remuneração dos professores na esfera privada
7. Remuneração dos professores e estruturação do plano de carreira
8. Remuneração dos professores e a Meta 17 do PNE
9. Remuneração dos professores não concursados
10. Remuneração dos professores e a PARANÁPREVIDÊNCIA
11. Remuneração dos professores na Educação Infantil
12. Remuneração do diretor de escola

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Revista Fineduca (2014, 2015 e 2016).

Verificou-se que são vários os enfoques possíveis no âmbito do tema “remuneração de professores”. Ao estudar a remuneração do professor no Paraná (2011-2016), entendeu-se que esta proposta de pesquisa enquadra-se, de acordo com a divisão das categorias mencionadas no quadro anterior, na temática 1, “remuneração, condição e valorização dos professores da Educação Básica”. No Quadro 5, elencaram-se as categorias, seus conteúdos e quantidade distribuída nos Anais da FINEDUCA (2014, 2015 e 2016), conforme segue:

Quadro 5: Categorias e conteúdo das pesquisas sobre a política de remuneração de professores no Encontro Nacional do Fineduca (2014, 2015 e 2016)

Categoria	Conteúdo	Qtd
1. Remuneração, condição e valorização dos professores da Educação Básica	Análise sobre a valorização dos profissionais da educação do campo localizado em um assentamento de reforma agrária; Trajetória de estatutos a planos de carreira vinculados a precarização docente; Atracção para o cargo de magistério; Equiparação salarial dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente; Representatividade sindical e o salário do magistério; Estudo sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente; Federação dos trabalhadores em educação; Poder de compra; Ajustes fiscais e a valorização do magistério; Percepção sobre a carreira e a profissão docente.	18
2. Remuneração dos professores e as políticas contábeis	Estudo sobre o FUNDEB e seu impacto na remuneração dos professores; Relação FUNDEB e valorização dos professores; Pesquisas regionais sobre a aplicação do FUNDEB.	4
3. Remuneração dos professores e a Prova Brasil	Avaliação da Remuneração docente na prova Brasil; Vínculo empregatício e jornada docente com base nos dados da Prova Brasil.	1
4. Remuneração dos professores e o Piso Salarial Nacional (PSPN), Lei nº 11.738/08	Estudo sobre influência do Piso Salarial na remuneração dos professores; A aplicação e efeito da lei do piso na remuneração dos professores a nível estaduais e municipais. Reflexão sobre a conquista do piso para jornada de 20 horas no magistério.	11
5. Estado do conhecimento vinculados à remuneração dos professores	Análise sobre estado do conhecimento de planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação; Estado da arte no âmbito de pesquisas sobre remuneração de professores de escolas públicas de Educação Básica; Estado da arte de remuneração de professores no período de 2010 a 2015; Análise da produção escrita no período de 2009 a 2014.	3
6. Remuneração dos professores na esfera privada	Condição do trabalho docente na rede particular em escalas regionais; A influência da privatização nas condições de trabalho da creche.	2
7. Remuneração dos professores e a estruturação do plano de carreira	Análise de alterações e evoluções na carreira; Examinação do vencimento da classe docente; Situações sobre a remuneração dos professores em escalas estaduais; Planos de cargos; Limites e perspectivas na remuneração; Mapa dos planos de carreira; Premiação de professores na remuneração.	18
8. Remuneração dos professores e a Meta 17 do PNE	Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da meta 17 do PNE.	2
9. Remuneração dos professores não concursados	Situação dos professores não concursados; Quantificação destes professores; Pesquisas regionais.	2
10. Remuneração dos professores e a PARANAPREVIDÊNCIA	Estudo crítico sobre o confisco da PARANAPREVIDÊNCIA.	1
11. Remuneração dos professores na Educação Infantil	Jornada de Trabalho e salários na Educação Infantil; Estudos regionais sobre a valorização da remuneração dos professores da Educação infantil; Os profissionais da educação dos centros de educação infantil (CEINFs).	4
12. Remuneração do diretor de escola	Remuneração do diretor de escola na rede pública estadual de educação do RS.	1

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Revista Fineduca (2014, 2015 e 2016).

Outra referência de busca executou-se por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que se constitui como uma associação sem fins lucrativos e congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela é subdividida por vinte e três grupos de trabalhos (GTs)¹³, nos quais observa-se que, no que se refere ao campo de pesquisa de cada GT, o tema discutido e analisado por esta pesquisa possui maior ligação com as publicações do Grupo de Trabalho (GT) 8, denominado de “Formação de Professores” ou com o Grupo de Trabalho (GT) 5, denominado de “Estado e Política Educacional”. Por esse motivo, optou-se por pesquisar nesses dois grupos de trabalho. Ao acessar o banco de busca na biblioteca em ambos, foram inseridos os seguintes descritores: “Remuneração, professor” e “Professores, Paraná”. Obteve-se o seguinte resultado conforme Quadro 6:

Quadro 6. Pesquisa com descritores na Anped

Termos	Quantidade GT 5	Quantidade GT 8
Remuneração + Professor	8	0
Professor + Paraná	6	0

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Anped (2017)¹⁴.

Pode-se notar que o Grupo de Pesquisa GT 5 é o grupo que possui trabalhos publicados na área, sendo, portanto, o grupo relevante para esta pesquisa. Neste levantamento, contudo, notou-se que foram poucos os trabalhos divulgados que tratam especificamente sobre a remuneração de professores no Paraná, conforme Quadro 4. A seguir, no Quadro 7, são apresentados os títulos da pesquisa para os termos “Remuneração + Paraná” encontrado na associação do GT 5.

¹³ GT 2 – História da Educação; GT 3 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT 4 – Didática; GT 5 – Estado e Política Educacional; GT 6 – Educação Popular; GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 8 – Formação de Professores; GT 9 – Trabalho e Educação; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 – Política da Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; GT 15 – Educação Especial; GT 16 – Educação e Comunicação; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 – Educação Matemática; GT 20 – Psicologia da Educação; GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT 22 – Educação Ambiental; GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação; GT 24 – Educação e Arte.

¹⁴ ANPED. **Biblioteca**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Quadro 7: Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados na Anped

Títulos Trabalhos da Anped no GT 5	Autor(es)
A direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no Paraná, de 1983-1994, diante do quadro da crescente precarização das condições de financiamento público	SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli (UFPR)
As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil	FERREIRA, Rodolfo (UERJ)
A Reforma da Gestão pública e a remuneração docente	BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (UEMG)
Plano Nacional de Educação e Remuneração Docente: Desafios para o Monitoramento da Valorização Profissional no Contexto da Meta 17	JACOMINI, Márcia Aparecida (Unifesp) ALVES, Thiago (UFG) CAMARGO, Rubens Barbosa de (Feusp)
O Trabalho Docente no Contexto das Reformas	MAUÉS, Olgaíses Cabral (UERJ)

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Anped (2017)¹⁵.

Outra referência utilizada para fazer a busca de trabalhos foi o banco de teses e dissertações da Capes, no qual se encontram pesquisas relacionadas com o tema. Nossa busca no site foi conduzida por meio dos descritores como “Professor, Paraná, Remuneração”. Ao elaborar uma síntese de busca, optou-se por filtrar os anos de 2005 a 2016, em nível de mestrado e doutorado para área de conhecimento com o subitem: educação. Obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 8: Quantidade de teses e dissertações com descritores “remuneração”, “professor” e “Paraná” no banco de teses e dissertações da Capes (2005-2016)

Ano	Quantidade de Dissertações (D) e Teses (T)	
2005	619 D	143 T
2006	729 D	122 T
2007	703 D	125 T
2008	708 D	144 T
2009	705 D	170 T
2010	682 D	187 T
2011	745 D	188 T
2012	774 D	213 T
2013	881 D	244 T
2014	815 D	297 T
2015	816 D	278 T
2016	916 D	333 T
Total	9093 D	2444 T

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base na Capes (2017)¹⁶.

¹⁵ ANPED. **Biblioteca**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

¹⁶ CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 18 jul. 2017.

Percebe-se que o número de divulgação, tanto para dissertações como para teses, apresentou um aumento de produções, dos anos de 2005 para 2016, e que o total deles no site da Capes, na soma dos anos de referência, foi de 9.093 para dissertações e 2.444 para teses. Diante do exposto, nota-se que é um número significativo de pesquisas, contudo, não necessariamente são trabalhos que tratam da remuneração dos professores especificamente no Paraná. Nesta busca, foram filtrados outros temas que envolvem as políticas em educação. Este levantamento, realizado por meio de descritores de buscas no campo de pesquisa da Capes, ficou abrangente, o que somente permitiu ter um parâmetro geral das pesquisas desenvolvidas sobre o tema em questão.

Este estado do conhecimento sobre o tema permite avanços na pesquisa, na medida em que elucida quais os caminhos e temas percorridos pela produção que se refere à remuneração dos professores. Nesse aspecto, a pesquisa que se desenvolveu tem como relevância dispor sobre conhecimento científico que comprove a efetiva situação recente das políticas de remuneração de professores do Paraná, de maneira a refletir sobre a situação dessa profissão no estado, durante o período proposto.

Ao estudar a política de remuneração de professores e o processo de precarização, faz-se necessário remeter ao histórico de sua profissionalização para compreender a origem da atuação desse profissional na sociedade; além disso, diante do contexto da reforma do Estado, intensificada a partir de 1990, buscou-se identificar as influências dos Organismos Internacionais na educação e, por conseguinte, na profissão e remuneração dos professores, o que é foco da segunda seção desta pesquisa. Analisaram-se documentos do Banco Mundial, Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que remetem à prática dos professores quanto a sua profissionalização.

Ainda nesta segunda seção para a compreensão histórica da profissionalização, verificou-se o papel do gênero feminino nas conjunturas de valorização remuneratória dos professores. Ao refletir sobre a sociedade moderna, este trabalho respalda-se no aporte teórico do materialismo histórico em Mészáros (2008), Marx e Engels (2012), além de Netto e Braz (2012).

Na terceira seção discorre-se sobre as atuais políticas de remuneração que regulamentam a classe dos professores no âmbito nacional. Essas leis determinam

as políticas que são concretizadas e executadas em todo território brasileiro com influência para o estado do Paraná. Remete-se à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, à Lei do Fundo Nacional da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), à Lei nº 11.738/2008 (PSPN) e ao último Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (2014-2024) e suas metas quanto às políticas de remuneração dos professores. Neste trabalho, portanto, o papel histórico da profissão do professor na rede estadual do Paraná será entendido na relação com os processos históricos da educação no Brasil.

Na quarta seção são abordadas as políticas próprias do governo do estado no Paraná, de modo a entender como se efetivam as diretrizes básicas das políticas de remuneração do estado. Analisam-se as tabelas de remuneração, durante o período proposto (2011-2016), elucida-se o perfil geral dos professores no estado, evidenciam-se algumas políticas de governo que antecederam a gestão atual, como as desenvolvidas no governo Roberto Requião, as propostas de ajustes fiscais do governo e o confronto com os servidores públicos, dentre eles, os professores.

Com relação às definições legais da remuneração de professores no Paraná, são avaliados documentos oficiais da Secretaria do Estado, documentos da APP Sindicato, pesquisas elaboradas por Godoy (2011), Azevedo, Oliveira e Vieira (2012) e Gouveia e Souza (2014). Para a análise dos dados remuneratórios utilizaram-se as tabelas do salário mínimo e a variação, durante os seis anos do governo (2011-2016), do Índice de Preços do Consumidor (IPC); realizou-se uma comparação entre ambos, a fim de identificar o crescimento da remuneração real dos professores. E por fim, discutiu-se sobre a parceria do governo do estado com o Banco Mundial, na implementação do Projeto Multissetorial, para o Desenvolvimento do Paraná (PARANÁ, 2014b), de modo a identificar quais as categorias imanentes neste projeto que recomendam orientações para a carreira do professor.

Esta seção dispôs a problemática que tratará este trabalho, bem como sua estruturação, as discussões de cada uma das seções e quais os objetivos a serem atingidos. Buscou-se ainda elucidar os referenciais teóricos, a metodologia utilizada e o contexto histórico neoliberal que embasa a pesquisa. Além disso, elaborou-se o estado do conhecimento em que mostra as publicações já realizadas referente a temática de remuneração dos professores no Paraná a fim de contribuir para o avanço qualitativo desta pesquisa no que concerne à inovação do mesmo.

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

Esta seção tem por objetivo compreender os pressupostos históricos e políticos que envolvem os determinantes da política de remuneração do professor. Para dar conta do proposto, discute-se, em um primeiro momento, sobre a trajetória histórica e legal da profissionalização de professores. Identificou-se que a origem da regulação do trabalho como conhecemos atualmente, com suas leis específicas, estatutos e a remuneração obrigatória legalizada é algo recente. A lei que regulamenta o piso salarial, por exemplo, no Brasil, só foi implantada há menos de dez anos, em 2008. A partir desse histórico, observou-se o quanto foi custosa a vinculação de valor a profissão de professor que seguiu uma longa trajetória, pois “O magistério, tal como concebemos hoje, constituiu-se a partir do século XV, no seio de uma sociedade disciplinar, erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade” (COSTA, 1995, p. 64). A personificação do professor está estritamente ligada com os costumes de cada época e com o modo de ser da educação.

Em um segundo momento, foram analisadas as influências dos Organismos Internacionais na educação, no contexto da Reforma do Estado, na década de 1990, a fim de compreender a dimensão dessa reforma e suas implicações para a política educacional. Para tanto, selecionaram-se documentos do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de analisar quais as influências desses Organismos Internacionais na constituição da política de remuneração de professores.

2.1 HISTÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao pesquisar sobre a história da profissionalização do professor, verificou-se que os primeiros a desempenharem o papel de professores foram os próprios membros da família que transmitiam a seus filhos o ensino de sua cultura local. Ainda na civilização grega, no século V a.C., as crianças eram entregues a mestres das artes marciais que lhes ensinavam lutas de ataques e defesas. Nessa época, também estiveram presentes nas primeiras cidades gregas (polis) as primeiras escolas

destinadas aos jovens pertencentes à classe abastada. Conforme se pode verificar nas reflexões de Aranha (2006, p. 62):

Nos primeiros tempos, quando ainda não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. Quando se constituiu a aristocracia dos senhores de terras, de formação guerreira, os jovens de elite eram confiados a preceptores. Apenas com o surgimento das polis aparecem as primeiras escolas, visando a atender à demanda por educação. No período clássico, sobretudo em Atenas, a instituição escolar já se encontrava estabelecida.

As primeiras escolas passaram a substituir o ensino próprio militar, da luta e das artes, pelos esportes, nas escolas, voltadas mais para a formação esportiva que para a intelectual, de maneira que o ensino das letras e cálculos demorou um pouco para difundir-se, porém, por volta do século VI a.C., já se tornara bem mais frequente. A inversão total do polo predominante na educação, da formação física para a espiritual, ocorreu depois no ensino superior, devido à influência dos filósofos. “Com aspecto comum às cidades gregas, a transmissão da cultura não era prerrogativa apenas da família ou das escolas nascentes, sendo as tradições também aprendidas nas inúmeras atividades coletivas” (ARANHA, 2006, p. 62). Nesse período também se propagou a educação cultural, em locais públicos, nos quais os filósofos faziam com que as pessoas questionassem sobre a realidade existente, por meio de uma autorreflexão.

A escola Romana, na época da República (século IV a.C.), foi fundada com a finalidade de ensinar a alfabetização (ler, escrever e contar); os professores da época eram os *Ludi magister* que, de acordo com Costa (1995), compunham-se de escravos antigos, velhos soldados ou proprietários arruinados que abriam uma “loja de instrução” como mais um negócio entremeado em diversas tendas de mercadorias ali existentes; além disso, “[...] apesar destes mestres serem homens livres, o fato de terem de trabalhar para viver fazia de seu ofício, à semelhança de qualquer outro trabalho assalariado, uma atividade socialmente desprezada e inferior” (COSTA, 1995, p. 70).

Ao analisar a origem da função do professor, observou-se que seu surgimento não ocorreu de modo suficiente adequado, uma vez que se tratava de pessoas mal pagas e mal vistas na sociedade por estarem relacionadas ao trabalho. Os *ludi magister* “eram simples e mal pagos, e, para desempenhar seu ofício, ajeitavam-se

em qualquer espaço: uma tenda, a entrada de um templo ou de um edifício público” (ARANHA, 2006, p. 90).

O contato com os povos helênicos no comércio, bem como as excursões militares impuseram a necessidade de aprendizagem da língua grega, “dando início à formação bilíngue dos romanos” (ARANHA, 2006, p. 90). Nesse período surgiram as escolas dos *grammaticus*, com finalidade de ensinar a arte de falar bem e escrever bem, uma instrução enciclopédica também necessária para as políticas, para os negócios e para as disputas nos tribunais. Ampliaram-se os conhecimentos para os domínios da geografia, geometria, astronomia e aritmética e, além de incorporar a ideia de que homens livres deveriam ter uma educação ampla e enciclopédica.

Para trazer a cultura especializada da eloquência que permitia a ascensão direta aos altos cargos oficiais, foi instituída uma educação de terceiro grau, portanto o professor ganha uma nova função social, já que a finalidade do seu trabalho é executar esse modelo de ensino, ou seja, são os retores, que tem como finalidade o aperfeiçoamento da retórica, ensino típico só acessível a ricos; “desses três tipos de professores – *ludi magister*, gramático e retor – os primeiros são pessoas simples e mal pagas e os retores são os de maior prestígio e melhor remuneração” (COSTA 1995, p. 71), pois estes eram um misto de poeta, ator, músico, advogado, janota e professor de boas maneiras, os quais cobravam muito bem por seus ensinamentos. Manacorda (2004, p. 95) ressalta que “da condição mais miserável a uma condição de rei: entre dois pólos oscilava, na realidade, a condição de mestre nos vários graus de escola, do *litterator* ou *grammaticus* e ao *rethor*, com sensíveis diferenças individuais e locais”. Aranha (2006) salienta que diferentemente dos *ludi magister* e dos gramáticos, os retores eram mais respeitados e bem pagos.

Manacorda (2004) ainda argumenta que assim como na Grécia, também em Roma, a profissão do professor nem sempre foi honrada e apresentava muitas diferenças, inclusive quanto à remuneração, de acordo com o grau da escola e com o prestígio individual. Destaca que:

Os escravos *litteratores*, vendidos no mercado com um cartaz pendurado no pescoço que os qualificava como tais, assim como os *grammatici* e os *rettores*, podiam ter vários preços. Plínio, o velho, nos informa que o preço máximo pago até então – pelo que lhe constava – para comprar um homem nascido escravo fora o de Dafni, perito na arte gramática, vendido por Grácio pesarense para M. Scauri, princeps de sua cidade, por 7000 mil sestércio [...]. Tratava-se, sem dúvida, de

um preço enorme. Mas um pobre mestre de escola recebia muito menos como pagamento pelo seu trabalho (MANACORDA, 2004, p. 95-96).

O autor analisa algumas sátiras que na época foram elaboradas e dedicadas aos intelectuais, especialmente, aos gramáticos e aos retores. Manacorda (2004) verifica a insignificância média das remunerações dos professores num discurso proclamado por Juvenas, segundo o qual “ninguém daria duzentas moedas a Cícero e, e se se ensina a declamar, todos querem aprender, mas ninguém quer pagar a recompensa” [...] (MANACORDA, 2004, p. 96). Ainda nesse período, constatou o autor que a um pai o que menos custava era a educação dos filhos. Essa situação da relutância de pagamento aos professores não é comum somente nessa época (século IV a.C), pois o mau prestígio dos professores séculos mais tarde, ainda estava presente, conforme denuncia o autor:

Agostinho, séculos mais tarde, denunciara a mesma renitência em pagar os honorários aos mestres, também nos mais altos graus da instrução; tendo chegado a Roma, vindo de Cartago, para ensinar retórica, inicialmente ficou satisfeito com a melhor disciplina dos estudantes, mas logo constatou que frequentemente estes, para não pagarem ao mestre seus honorários, de comum acordo passavam em massa para outro mestre, a despeito de toda boa-fé e equidade, por amor ao dinheiro (MANACORDA, 2004, p. 96).

Nesse tempo, era difícil dizer quantos mestres e quantos discípulos eram contados em Roma e nas outras cidades do império, segundo Manacorda (2004). Sabe-se que “sem dúvida, uma pequena parcela da população é que frequentava a escola e, especialmente, como constatava Platão na sua Atenas, se assiste a uma inevitável diminuição das frequências desde os primeiros graus até os mais elevados” (MANACORDA, 2004, p. 96-97). As escolas eram destinadas às classes mais ricas, de modo que a maioria continuava sem instrução. Comenta o autor que:

A escola de gramática e de retórica era, afinal, a escola das classes privilegiadas. Juvenal confirma que a eloquência era algo raro entre esfarrapados. Exatamente por causa desta sua característica de ser uma escola das classes dominantes, ela tornou-se de interesse público e conseguiu o apoio direto do poder político, que primeiramente faz concessões particulares, em seguida provê os salários dos mestres e, enfim, assume também a fundação de escolas. Da Grécia, em suma, veio não somente a escola mas também o evergetismo, inicialmente privado e depois de Estado (MANACORDA, 2004, p. 97).

Com o aprimoramento dos diversos tipos de ensino, cada vez mais exigiu-se um corpo administrativo que lidasse com os processos escolares cada vez mais burocráticos, “A exigência de um corpo administrativo burocrático com instrução elementar impulsiona a intervenção do Estado que passa de subvencionador a controlador legal, e por fim, a responsável total pela educação” (COSTA, 1995, p. 70). Ainda na Grécia, no século I a.C., foram criadas escolas municipais e concedido o direito de cidadania aos mestres de artes liberais que passassem a ser funcionários da municipalidade.

Durante o período imperial romano, houve uma crescente intervenção do Estado nos assuntos educacionais, diminuiu a importância da eloquência política, o que fez emergir a necessidade de domínio dos complexos fatores da burocracia do Império e exigiu dos funcionários uma instrução elementar.

Retores e filósofos assumiram relevância na preparação dos cargos oficiais e o ensino passou a ser concorrido entre os professores, que disputavam os alunos entre si. Esses profissionais representaram uma categoria de novos artesãos, “fato que rejeitavam por estar associado a ideia ignominiosa de receber dinheiro em troca de trabalho” (COSTA, 1995, p. 71). Com o surgimento de especialistas da educação, as Leis incorporaram normas de pagamento e de função do professor, conforme salienta Ponce (1994, p. 80):

No primeiro século da era cristã os professores de ensino médio e superior são liberados de impostos e alguns cursos começam a ser pagos. Mais tarde, a legislação refere-se também ao montante e à pontualidade do pagamento aos professores pelos particulares. A oposição do imperador Juliano à expansão do cristianismo possibilitou a oficialização do ensino, quando, na tentativa de impedir a contratação de professores cristãos, exige toda a nomeação de professor seja confirmada pelo Estado. [...] E o corpo de professores passa a ser um regimento, que como os militares, defende os interesses do Estado.

Manacorda (2004) expõe que, no início do século IV d.C., com a reorganização do império empreendida por Diocleciano e, em particular, com a regulamentação por meio de leis sobre os preços das coisas que se vendiam, “os ordenados dos mestres dos vários graus, como também os salários de outras profissões, ‘sórdidas’ ou ‘honestas’ foram rigorosamente estabelecidos” (MANACORDA, 2004, p. 98). O autor ilustra um pequeno extrato da longa lista destes preços para demonstrar a ideia do status social dos mestres dos diversos graus, conforme verifica-se a seguir:

64. Ao massagista, por cada discípulo, denários mensais 50;
65. Ao pedagogo, por cada criança, denários mensais 50;
66. Ao mestre que ensina o alfabeto, por cada criança, denários mensais 50;
67. Ao mestre de cálculo, por cada criança, denários mensais 50;
68. Ao copista ou antiquário, por cada discípulo, denários mensais 50;
69. Ao estenógrafo, por cada discípulo, denários mensais 75;
70. Ao gramático grego ou latino e ao geômetra, por cada discípulo, denários mensais 250;
71. Ao orador sofistas, por cada discípulo, denário mensais 250 (MONACORDA, 2004, p. 98-99).

Nesse período então, a intervenção dos imperadores torna-se cada vez mais frequente na escola, que se tornou um negócio de Estado e, não somente para resolver problemas de financiamento ou de preços. Manacorda (2004) cita Constantino, e salienta que, no dia 27 de setembro de 333, este fez um mandamento dirigido mais uma vez a médicos e mestres. De acordo com Manacorda (2004, p. 99), o imperador estabeleceu que:

Os médicos, especialmente os arquiátrax, e os gramáticos e os demais professores de letras, junto com suas esposas e filhos e com tudo aquilo que possuem em suas cidades, sejam dispensados de qualquer obrigação civil ou pública, e que nas províncias não devem receber hóspedes nem assumir qualquer outra obrigação, nem serem levados ou apresentados em tribunal ou sofrerem injúrias, de tal forma que, se algum que lhes sejam pagos os honorários e salários, para que com mais facilidade possam instruir muitas pessoas nos estudos liberais e nas artes célebres.

Com a decaída do Império Romano e a instalação da igreja no poder, na Idade Média, surgiram escolas monacais junto aos mosteiros e catedrais, destinados a instruir novos irmãos. “Os funcionários leigos do Estado, são, gradativamente, substituídos pelos religiosos que sabem ler e escrever” (COSTA, 1995, p. 77). O autor destaca que, até a segunda metade do século XVIII, a escola foi dominada pela Igreja e as tarefas do mestre compreendiam, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano o caráter educativo; “inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada” (NÓVOA, 1995, p. 15), de maneira que constituía-se como uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens.

Os sacerdotes religiosos foram assumindo o papel do ensino e, em certa medida, “[...] a génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (COSTA, 1995, p. 78). Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram com o passar do tempo transformando-se em um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão.

O ensino escolar “tal como o conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII no contexto da reforma protestante e da contra-reforma católica” (TARDIF, 2013, p. 554), de modo que para tornar-se professor, nessa época, era necessário ter vocação, expressar sua fé perante a sociedade, torná-la pública exercê-la em tempo integral, além de disseminar o ensino religioso para as crianças, isto é, tratava-se de um trabalho moral; nesses aspectos, “o ensino moderno é, portanto, originalmente uma profissão religiosa, uma profissão de fé” (TARDIF, 2013 p. 555). Em outro momento, o autor elucida que a instrução do saber ler e escrever estava subordinada à moralização, à religião; a esse estágio da profissão Tardif (2013) denomina de idade da vocação. Quanto às condições de trabalho, nesse período, o autor esclarece que:

Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em **segundo plano**: para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções. A este respeito, é preciso lembrar que, durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de graça e, mais tarde, no século XIX, as professoras leigas sofrerão a concorrência delas e serão por um longo tempo também mal remuneradas. De maneira geral, o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam (TARDIF, 2013, p. 555, grifos do autor).

O processo de estatização do ensino consiste na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, “tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1995 p. 15).

Uma vez regularizado pelo Estado, o professor passou a receber normas de conduta, regras de como deveria exercer sua profissão, ficando a cargo do Estado qual a sua posição ideológica e de comportamento, de maneira que “sua posição se reveste de certa ambiguidade, uma vez que como servidores do estado não podem se opor a ele estão submetidos a um controle ideológico” (COSTA, 1995, p. 79). A partir desse período, cada vez mais o Estado passou por controlar as funções dos professores, por intermédio da criação da licença de ensino, uma das intervenções estatais que marcam o início do processo de profissionalização docente. Sobre esse aspecto Nóvoa (1995, p. 17) destaca que foi:

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito de intervenção nesta área. A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente (e vice e versa).

A função docente adaptou-se conforme variações em que o Estado tomou a frente, porém “só ao final do século XVIII, após três séculos da Idade Moderna em que a atividade do ensino passou por múltiplas influências e mudanças, é que ela configurou-se como uma profissão de tipo funcionário burocrática” (NÓVOA, 1995, p. 76). Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consistiu na definição de regras uniformes de seleção e nomeação de professores. “A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado” (NÓVOA, 1995, p. 17). Pode-se evidenciar que a dinâmica social dessa época requereu um profissional especializado que desempenhasse exclusivamente seu papel. O Estado começou a perceber a relevância do professor na sociedade e a necessidade de um aparato jurídico que regule o seu exercício, conforme preconiza Costa (1995):

A influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional foi decisiva, pois no processo de estatização da educação está presente a ideia de subtrair os docentes à influência de indivíduos ou grupos notáveis, considerando-os como um corpo de Estado. O processo de funcionalização dos docentes é resultante de um acordo de interesses pelo qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola. Nesse sentido, passa a ser exigida uma licença para ensinar que se torna obrigatória e é concebida após exame ou concurso ao qual podem submeter-se todos os que apresentem alguns requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral, etc. (COSTA, 1995, p. 78).

Essa etapa da ascensão dos Estados nações, e aos poucos a separação das igrejas no século XIX e XX, é a etapa alcunhada por Tardif (2013) como idade do ofício; nessa época, a profissão do professor “é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial” (TARDIF, 2013, p. 556). Ainda nesse período:

No Ocidente, o ensino como ofício atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados. Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permite que os professores sejam integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. Esse estatuto lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis. Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar as aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos (TARDIF, 2013, p. 557).

A profissão do professor configurou-se no processo de feminização que ocorreu no final do século XIX, devido à posição inferior da mulher no mercado de trabalho. A docência, vista como missão desenvolvida por mulheres, não era de status maior do que as profissões exercidas pelos homens, ao contrário tinha menor prestígio e poder do que o trabalho destes; nesse contexto, “[...] sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele tinha dela,

ao mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso” (SAFFIOTI, 1976, p. 33).

Saffioti (1976) salienta que o modo capitalista de produção desconecta-se da tradição para justificar a marginalização de certos setores da população, do sistema produtivo de bens e serviços. E, nesse sentido:

É que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a inferir, de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural sexo, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. Aparentemente, no entanto, são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria sexo feminino que determinam a imperfeição das realizações empíricas das sociedades competitivas. A mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher (SAFFIOTI, 1976, p. 35).

A autora esclarece que o trabalho das mulheres das camadas inferiores foi intensificado no sistema produtivo, oferecendo aproveitamento de imensas fábricas por mão de obra de massas femininas no trabalho industrial. A força de trabalho das mulheres foi vantajosa para o empregador das fábricas, pois além de cumprir extensas jornadas de trabalho, elas recebiam baixos salários. Como consequência desse processo, a submissão da mulher tornou-a um ser não valorizado, do ponto de vista das reivindicações sociais, e, portanto, mais passível de exploração. Desse modo, o burguês aumentava seus lucros, a partir do aproveitamento máximo da mais valia. “A máquina já havia, sem dúvida, elevado a produtividade do trabalho humano; não, entretanto, a ponto de saciar a sede de enriquecimento da classe burguesa” (SAFFIOTI, 1976, p. 36). Ainda sobre a valorização do trabalho feminino, Saffioti (1976, p. 47) acrescenta que:

[...] as mulheres são colocadas em funções menos prestigiosas na indústria, desenvolvendo os trabalhos mais repetitivos e fragmentários, mas também que, mesmo quando o nível profissional do trabalho do homem e da mulher é o mesmo, esta recebe menor remuneração e é hierarquizada abaixo daquele. A valorização da força física do homem serve de justificativa à hierarquização dos sexos. Todavia, esta justificativa se torna extremamente vulnerável quando o homem desempenha funções que não requerem força física no trabalho, é posto mais ou menos nas mesmas condições que a mulher. Preconceitos de raça e sexo desempenham, pois, um papel relevante quer na conservação do domínio do homem branco, quer na acumulação do capital.

As mulheres da pequena burguesia, entretanto, foram marginalizadas do sistema produtivo diante de alternativas pouco promissoras: “ou resignar-se à perda de função econômica, permanecendo no lar, ou aceitar as poucas oportunidades que se lhe abriam no mercado de trabalho – ser costureira ou preceptora de crianças” (SAFFIOTI, 1973, p. 57). Ocupações que, além de mal remuneradas, implicavam em desprestígio de classe. A veneração pela riqueza criada pela sociedade capitalista, no entanto, interferia no processo de busca de prestígio. De tal modo, essa interferência fez-se notar que as mulheres buscaram o mercado de trabalho, embora houvesse a ideia de que o prestígio de um homem pudesse ser, pelo menos em parte, medido pela capacidade ociosa de sua esposa; em oposição a essa perspectiva, as mulheres dos estratos sociais médios, primeiramente as solteiras e depois também as casadas, lançaram-se em massa na corrente de assalariamento. Desse modo:

A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu não propriamente a uma qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção. As famílias proletárias, por sua vez, e na medida de suas possibilidades, adotam, num simulacro de prestígio a ideologia da classe dominante: a mulher deve ser exclusivamente dona de casa, guardiã do lar (SAFFIOTI, 1976, p. 57).

De acordo com esse ponto de vista, as mulheres têm em si próprias a preponderância de seu destino social determinado profundamente pelo sexo, de maneira que “não só o empregador justifica os baixos salários em termos do sexo feminino (o salário não muito alto, mas é o suficiente para uma mulher)” (SAFFIOTI, 1976, p. 57), mas a mulher também carrega em si uma sobrecarga justificadora do seu papel feminino na sociedade, ou seja, é ela que:

Insegura num mundo em que ela conta como uma variável a ser manipulada segundo as conveniências da situação, no qual não lhe cabe nenhum poder de decisão, no qual, enfim, ela joga com a desvantagem de ser mulher, situa seus alvos em planos menos ambiciosos. O medo inconsciente do fracasso reduz suas aspirações e diminui seu ímpeto de realizar. Por isso a mulher busca integrar-se na estrutura de classes através das vias de menos resistência, em campos julgados próprios às características de sexo, em ocupações que, por serem pouco promissoras, mal remuneradas e conferirem pequeno grau de prestígio, são julgadas inadequadas ao homem. Desse ângulo, a competição entre homens e mulheres é bastante

diversa da competição homens entre si; a primeira talvez não chegue a ser verdadeiramente uma competição. A competição, obviamente, nunca é livre. Os homens entram na luta com diferenças de raça, de educação, de poder político, de religião, enfim, com diferenças naturais e sociais (de classe) bastante marcadas e de difícil superação (SAFFIOTI, 1976, p. 57-58).

Costa (1995) analisa que o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres, sob o olhar aprovador da sociedade; “mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua nova versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade” (COSTA, 1995, p. 160). A autora argumenta que o entendimento, nesse sentido, era de que quem se ocupa em cuidar dos filhos, no lar, poderia também ocupar-se da formação dos filhos de uma nação, ajudando a torná-los cidadãos.

Verificou-se que foram poucas as profissões que se tornaram “femininas” e há de se indagar, “por que o fato de um grande número de mulheres, neste século¹⁷, dirigir-se para a Medicina ou o Direito, não feminizou estas profissões? E por que este mesmo fenômeno demográfico afetou profundamente a Docência?” (COSTA, 1995, p. 160). Possivelmente, as respostas para essas perguntas estariam no fato de natureza quantitativa, ou seja, mesmo que as mulheres venham procurando profissionalizar-se, em diversas áreas, em nenhuma isto se verificou de forma numericamente tão intensa quanto no caso do magistério; e, certamente, isso não aconteceu por acaso. Além desse aspecto, Costa (1995, p. 170) constatou que:

[...] existe uma divisão muito antiga entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino) que afeta até hoje nossa cultura. De acordo com essa tradição, as mulheres são mantidas protegidas dentro de casa e os homens são empurrados para o mundo externo. Em decorrência disso, a cada gênero são atribuídas características “adequadas às suas diferentes funções e atividades: as mulheres seriam ‘naturalmente’ dóceis, submissas, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes; os homens mais lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos”.

A sociedade passou a se transformar mais rapidamente em virtude da presença da mulher no mercado de trabalho decorrentes do sistema capitalista emergente e que iniciou a produção de alterações profundas na vida familiar e social, “as mulheres

¹⁷ A autora se refere ao século XX.

começaram a sair de casa para trabalhar e nada melhor para elas do que o reduto da escola onde permaneceriam rodeadas de crianças e exercitariam sua ‘vocação’ maternal, mantendo-se resguardadas do agressivo e competitivo mundo masculino” (COSTA, 1995, p. 170). Costa (1995, p. 80) ressalta que:

Os obstáculos às reivindicações de melhoria de padrão de remuneração econômica advêm do fato de que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não principal já que o lugar das mulheres na hierarquia social é determinado pelo status de seus maridos. A feminização é mais um dos elementos a ser considerado ao se analisar os projetos de ascensão dos docentes na hierarquia socioprofissional.

A autora também remete a resquícios, de controle da sexualidade, uma vez que trabalhar com crianças preserva as mulheres dos perigos do contato com estranhos, especialmente, homens. Viu-se ainda em Touraine (2007) que a dominação do homem sobre a mulher é permeada de privilégios, mas que se procura uma neutralidade social. O autor esclarece que:

Os termos que caracterizam as mulheres “são tão carregados de dominação masculina e delineiam tão nitidamente a imagem da inferioridade ou da impureza que a luta contra a desigualdade, a violência e as proibições não parece dar-se um objetivo mais audacioso do que abolir as diferenças entre homens e mulheres. E, quando se trata de diferenças, as mulheres sempre estão em desvantagem. Alguns estudos sonham com uma sociedade unissex; outros, mais simplesmente, sugerem que a menção do sexo desapareça das ofertas e demandas de emprego, e que a ‘mixidade’ mais completa seja estabelecida (e até mesmo imposta) nos lugares públicos (TOURAINÉ, 2007, p. 15).

Construído no interior do poder social e da relação de forças, o gênero “é uma categoria fundamental para compreender o trabalho docente de que feminino e masculino são noções socialmente construídas, somos instalados/as a assumir um processo de desnaturalização dos atributos de gênero” (COSTA, 1995, p. 174). A autora alerta que o trabalho do magistério como trabalho de mulher não pode ser compreendido fora das relações de poder que produzem a identidade feminina nas relações patriarcais e a identidade docente entre a escola e o Estado patriarcal capitalista. Costa (1995) explica que:

[...] Um Estado orientado primordialmente por uma ordem masculina, que produziu uma concepção do feminino, é tomado como natural que este feminino se comporte segundo o estabelecido. Assim, o trabalho docente como é hoje concebido – como trabalho de mulher – foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade do gênero feminino. As relações de poder que “fabricam” o gênero feminino também foram produzindo uma concepção de trabalho docente como ocupação subalterna e dirigida [...] (COSTA, 1995, p. 174).

Notou-se, intrigantemente, durante a pesquisa, que o gênero também é visto como um dos fatores que afetou a concretização inicial das configurações do papel do professor e das políticas de remuneração. A baixa remuneração, pode estar associada, historicamente ao fato de que o magistério foi considerado como um trabalho de mulher e esta não era valorizada, ou que as mulheres não precisam sustentar suas famílias. Atualmente “as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária” (TARDIF, 2013, p. 553).

No início do século XX a profissionalização carregada de normas e um aparato jurídico de Estado ganhou um novo estágio com os impulsos do Movimento da Educação Nova¹⁸, cujo projeto teve comoção da população. Novas ideias vão pregar o ensino de qualidade para todos, gratuito e obrigatório e o professor nessa perspectiva alcançou também uma maior autonomia e valorização no processo de sua configuração social, “não espanta por isso que a definição sincrónica do professor ideal recorte com bastante rigor a análise diacrónica do percurso da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 19).

A profissão secundária do professor começou a ganhar obrigações de uma atividade de maior autonomia, sendo uma atividade exercida única e exclusivamente por uma pessoa, estabelecimento de um suporte legal, entre outros. É somente nos anos vinte que se fixa um retrato de professor profissional, conforme salientou Nóvoa (1995); o autor faz um estudo do conjunto de normas e valores que começam a se configurar para a concretização do trabalho docente, como demonstra o Quadro 9:

¹⁸ O Manifesto da Educação Nova, “inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira” (VIDAL, 2013, p. 579).

Quadro 9: Processo de profissionalização dos professores

Corpo de conhecimentos e de técnicas	Conjunto de normas e valores
1ª etapa	Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente
2ª etapa	Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente
3ª etapa	Criação de instituições específicas para a formação de professores
4ª etapa	Constituição de associações profissionais de professores

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base em Nóvoa (1995, p. 20).

O processo de profissionalização, em destaque no Quadro 9, mostra que a primeira etapa é o do “exercício a tempo inteiro da atividade docente”. Muitas vezes, o professor precisa de outro complemento profissional para conseguir uma renda digna ou assumir várias escolas em vários períodos distintos para aumento de sua remuneração. Em busca de melhores condições de trabalho, os professores passaram a se reunir em sindicatos criando uma representatividade própria para a categoria de professores, assim sendo:

A afirmação profissional de professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (progressistas / conservadores, nacionalistas / internacionalistas, católicos / laicos, etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessa (NÓVOA, 1995, p. 21).

Para Tardif (2013), a profissionalização do professor é algo muito recente, que inicia a partir da década de 1980, de modo que se pode afirmar que a “idade da profissão”, como denomina o autor, está ainda em gestação. Este movimento social do profissionalismo teve início “quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino” (TARDIF, 2013, p. 559). Esse processo, que teve por objetivo melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício à profissão.

Contudo, ainda os resultados esperados não condizem com a realidade e longe de verem seu estatuto elevado, “os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de

instabilidade” (TARDIF, 2013, p. 564). Nesse sentido, estudos em toda parte apontam que:

Especialmente na América do Norte, mas também em vários países da América Latina (sobretudo no México), a contratação de técnicos, que se faz cada vez mais significativa, que possuem formação de nível médio ou pré-universitário e que vêm para substituir parcialmente professores em certas funções, tais como supervisão dos alunos, assistência aos alunos com necessidades especiais, na disciplina dentro da escola, entre outras. Nos Estados Unidos, somente um em cada dois agentes escolares é professor. Na Europa, numerosos estudos sobre “o mal estar do professor” e “o sofrimento dos professores” também destacam as dificuldades do trabalho docente. Finalmente, no âmbito da OCDE, todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como **trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata** (TARDIF, 2013, p. 563, grifos do autor).

Até agora, verificou-se, diante das etapas de profissionalização do professor, que ainda não se têm resultados satisfatórios para a carreira de professor, o que acarreta problemas de atração e retenção. “Hoje em dia, o ensino tornou-se um trabalho muito menos atraente do que podia ser nos anos de 1960 na maioria das sociedades ocidentais” (TARDIF, 2013, p. 564).

Assim, nota-se que, no Paraná, os professores enfrentam um agravamento peculiar daquilo que já carrega a profissão do professor em sua origem histórica e profissional, ou seja, a desvalorização e o desrespeito ao profissional.

2.2 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, REFORMA DO ESTADO E O NEOLIBERALISMO

O conteúdo dos textos regulatórios da educação, que regem o sistema educativo, sofreu influência das mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, no cenário econômico e político mundial, no qual se intensificou a propagação do ideal

neoliberal. Conforme Netto e Braz (2012), a década de 1990 é a fase em que o capitalismo atinge seu estágio imperialista/monopolista, etapa em que a lógica comercial passa a interferir nos setores de serviços essenciais como a educação e saúde. Ainda segundo os autores, o capital da interferência no campo industrial, passou a expandir também para a área do setor terciário, o que acarretou a tendência dos serviços seguirem um parâmetro da lógica industrial.

Para que os países se tornassem mais competitivos e superassem a crise econômica dos anos 1980¹⁹, seria necessário cada vez menos a presença do Estado nos trâmites econômicos do país, além de abertura a investimentos empresariais de ordem privada. Nesse período, a antiga política Keynesiana²⁰ começou a ser substituída pela política do Estado-mínimo, em que a sociedade passa a ser cada vez mais livre e com menos interferência do Estado do bem estar social sob a retórica do neoliberalismo.

Tal ideologia incentiva a mínima participação do Estado com “gastos” sobre a economia voltada a serviços que beneficiariam a população e, nesse sentido, Moraes (2012, p. 18) compreende que o neoliberalismo tem duas exigências gerais e complementares:

Privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer.

Com o advento da globalização, na década de 1990, ocorreu uma maior expansão dos países desenvolvidos, por meio da circulação rápida de informações, serviços e tecnologias; em virtude de tais mudanças reforçaram-se os discursos para a reforma do Estado para os países em desenvolvimento.

¹⁹ Neste período a América Latina passa por um escasso crescimento econômico com a queda do PIB e “em alguns momentos, na Bolívia (1985), no Peru (1988/90) e no Brasil (1985), no Peru (1988/89), na Argentina (1989/90) e no Brasil (1990) a inflação superou a taxa de 50% mensais, configurando-se a hiperinflação. Antes nunca havia acontecido na América Latina” (PEREIRA, 1991, p. 3).

²⁰ Segundo a doutrina keynesiana, “o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais” (MORAES, 2012, p. 14).

As nações latinas americanas envolvidas com a presença da notável concorrência internacional, advinda da recessão econômica da década de 1980, altos índices inflacionários, fizeram com que esses países em desenvolvimento se reorganizassem em dois sentidos: o primeiro “a buscar espaços mais amplos de acumulação, definindo-se, assim, a chamada globalização da economia e, de outro, a reestruturar e reorganizar a produção, criando o padrão de acumulação flexível” (CARVALHO, 2009, p. 1140).

Vale lembrar que a expressão globalização²¹ é utilizada como necessário avanço técnico e científico dos países, algo espontâneo, natural da humanidade, rumo ao desenvolvimento e liberdade pregada pelos liberais. Nessa lógica, os países devem modernizar-se para conseguir acompanhar a nova onda econômica vigente, de maneira que podemos compreender que “a globalização é a expressão das ‘forças de mercado’, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século” (CHESNAIS, 1996, p. 25). Os “entraves nefastos”, segundo o autor, referem-se às políticas intervencionistas com o advento da política do bem-estar social.

Com estas mudanças, entende-se que reformas nos países são necessárias para que sobrevivam aos novos “avanços” tecnológicos da globalização, devem os países se adaptar ao benéfico e natural processo de modernização, assim sendo,

[...] a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996, p. 25).

Um termo utilizado em detrimento da globalização é o da mundialização. Chesnais (1996) analisa e compreende que a expressão mundialização dá mais sentido às transformações do capital ingressado a partir da década de 1980, no qual grupos hegemônicos com alto poder aquisitivo passam a comandar o mundo, o termo ‘mundial’ permiti introduzir, “com muito mais força do que o termo ‘global’, a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições

²¹ O termo globalização “no tocante ao ‘progresso técnico’, é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que têm dificuldade em definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra-de-ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo” (CHESNAIS, 1996, p. 25).

políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento” (CHESNAIS, 1996, p. 24). Seria um termo melhor empregado para expressar a real situação de monopólio no contexto imperialista que se vive hoje:

Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete – EUA, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália –, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro caminho que vão ter de percorrer para “adaptar-se”. Os grandes grupos industriais ou operadores financeiros internacionais, que acabam de recuperar uma liberdade de ação que não conheciam desde 1929, ou talvez mesmo desde o século XIX, estão ainda menos dispostos a ouvir falar de políticas mundiais coercitivas (CHESNAIS, 1996, p. 24).

Para Netto e Braz (2012), o sistema capitalista está fadado a constantes crises econômicas que fazem parte da própria dinâmica do capital. Os autores compreendem que a crise não é um “acidente de percurso, não é aleatória”, mas constitutiva do capitalismo “[...] não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 170). Nesse cenário, o Estado está em processo, também, de transformação constante para tentar conter a crise, que redimensiona o seu papel frente a economia, ora com mais presença e intervenção ao sistema financeiro (política do bem-estar social), ora de maneira mais distante dos trâmites econômicos-sociais (liberalismo/neoliberalismo)²².

A crise econômica na década de 1980, sobretudo nos países em desenvolvimento, teve como causa principal a intervenção “excessiva” do Estado, o que foi acarretado pela utilização da chamada política do Estado do bem-estar social pelos países. Algumas mudanças estratégicas para tentar conter a crise fizeram os países redefinirem suas posições quanto às suas intervenções político-econômicas.

O Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reformas(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais (NETTO; BRAZ, 2012, p. 239).

²² A ideologia do neoliberalismo surge como uma doutrina de pensamento dominante, na década de 1970, e prega a liberalização econômica de mercado, no qual tem-se a intervenção mínima do estado na economia. O termo neoliberalismo é a retomada do pensamento liberal do século XVIII.

Para conter o sistema de intervenção, obteve-se um marco importante das propostas de reforma, ocorrida em 1989, sobre o comando do Banco Mundial, na cidade de Washington nos EUA, onde economistas se reuniram para encontrar respostas para a crise que estavam vivendo os países Latino Americanos. Nessa reunião, chegaram à conclusão de que a causa da crise na América Latina estava na excessiva atuação do Estado-providência do bem-estar social e na forte regulação que não continha mais as ferramentas necessárias para um mundo de concorrência internacional sobre a influência da globalização. As resultantes desse encontro ficaram conhecidas como “consenso de Washington”.

De acordo com a abordagem de Washington as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) O excessivo crescimento econômico do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público (PEREIRA, 1991, p. 5).

Identificado o suposto problema, ações e orientações são elaboradas para que os países retornassem ao crescimento econômico e pudessem competir no âmbito internacional. Dentre as soluções estava a seguinte: “Promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental” (PEREIRA, 1991, p. 6). Inicia-se um conjunto de reformas, a fim de tentar conter o populismo econômico e incentivar as políticas de privatizações. De acordo com Harvey (2011), é nesse cenário que tem início uma longa era de “ajustes estruturais” por recomendações principalmente das agências financeiras, sobretudo o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No que tange à responsabilização do Estado com os programas sociais, outra alternativa é utilizada, isto é, o chamado de neoliberalismo de terceira via, uma forma de mesclar a propriedade privada e o setor público. Abre-se um caminho ao voluntariado que desobriga o Estado de uma série de contratantes e servidores. O que se esperava nessa mudança é que as relações econômicas envolvessem a própria sociedade e, por isso, cresceu a quantidade de instituições como os Organismos não Governamentais que ofertam acesso à educação, saúde, cultura.

A reforma do Estado que está ocorrendo nos anos 90, deverá conduzir a um Estado fortalecido, com suas finanças recuperadas e, com sua administração obedecendo à critérios gerenciais de eficiência. Mas a reforma também deverá alcançar o asseguramento pelo Estado que as atividades sociais, que não são monopolistas por natureza, sejam realizadas competitivamente pelo setor público não-estatal e por ele controladas ainda que com seu apoio financeiro, de maneira a conseguir a ampliação dos direitos sociais (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 17).

No Brasil, em 1995, foi enviado ao Congresso Nacional o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Suas propostas estavam em consonância com as indicações da crise e propôs transferir para as entidades privadas serviços que podiam ser executados por eles, além de recomendar que o Estado deveria estar aberto a um regime de parcerias com a sociedade civil. “Através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade” (BRASIL, 1995, p. 13).

Na tentativa de desregulamentar a economia e trazer um agente de terceiro setor para a execução de serviços, as obrigações que por lei eram do Estado passaram a ser de outros; obrigações essas que incluíam a prestação de serviços essenciais como a segurança, a saúde e a educação.

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano (BRASIL, 1995, p. 13).

Atente-se para a palavra ‘promotor’, utilizada no excerto acima, que remete ao entendimento de que o Estado deve promover e incentivar, por meio de publicidades, a propagação do serviço social, para que a própria sociedade num ato de bondade se encarregue de executá-los. Essa parceria entre público e privado alocou um vocabulário de competitividades advindo do empresariado. As escolas passaram a ter uma gestão mais autônoma, de maior participação da comunidade, na qual o professor está atrelado como um líder na promoção dessas tarefas.

O discurso e a apologia da privatização dos serviços públicos baseiam-se fundamentalmente na promessa de uma maior eficácia, e, por isso os argumentos de seus partidários recorrem aos seguintes tipos de razões: a eficiência da empresa privada e o desperdício que caracteriza as formas de trabalho das instituições públicas, a maior competitividade do mercado, o respeito à liberdade das escolhas individuais, ou a maior equidade de se obter benefícios com o esforço que cada um realiza (SANTOMÉ, 2003, p. 86).

Como observou-se, o neoliberalismo traz apologia em nome do mercado e da privatização. Conforme salienta Santomé (2003), os defensores da economia de mercado não esclarecem ou não procuram informar-se sobre a diferença entre o bem público e o privado, não fazem a distinção entre os benefícios da esfera pública e da particular. A autora procura estabelecer a distinção de ambos:

Os bens privados, como seu próprio nome indica, são os adquiridos e desfrutados pelas pessoas de maneira individual e que não afetam os demais; isto é o que acontece, por exemplo, com a aquisição de uma mesa ou de um violão. Por outro lado, os bens públicos são aqueles aos quais todas as pessoas têm acesso e dos quais desfrutam. Todos os indivíduos devem ter acesso à saúde, por exemplo, assim como à educação, ou a viver em um meio ambiente sem poluição, pois a saúde, a cultura ou uma boa qualidade do ar, da água, das plantas e dos minerais contribui de forma decisiva para a manutenção da vida no planeta. Limitando-nos ao âmbito da educação, um bem público significa um compromisso com o desenvolvimento de todos os seres humanos, não apenas daqueles que, por terem nascido no seio de determinadas famílias, possuem recursos para educar-se (SANTOMÉ, 2003, p. 88).

Salienta-se que a educação deve proporcionar a liberdade ao homem no sentido pleno, além de esclarecer o seu papel na sociedade, para entender as condições que o cercam; para isso seria necessária uma educação que não endeusasse o trabalho e não que colaborasse para a perpetuação das desigualdades do sistema capitalista, pois

[...] na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1996, p. 26).

A educação que se tem hoje é fruto do sistema vigente, de modo que sua estrutura e forma de gestar estão enraizadas nos aspectos econômicos, o que permite a continuidade das diferenças originadas com o sistema capitalista, pois “caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário

quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação” (MÉSZAROS, 2008, p. 25). Para o autor, as adaptações atuais que ocorrem na educação servem apenas para aliviar os efeitos desastrosos que o próprio capital cria, isto é, não servem para uma mudança real no atual sistema econômico e não há oportunidade para uma alternância social necessária. Permanece assim a necessidade de romper com esse sistema de reprodução de classes e não somente aceitar pequenos ajustes, que não modificam as estruturas do *status quo*.

2.3 RECOMENDAÇÕES E INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas e gestão da educação perpassam uma série de acomodações de propostas provenientes de Organismos internacionais. Nesta pesquisa, destacou-se a influência de três organismos, a saber: Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) para as políticas de remuneração de professores. A escolha dessas instituições deve-se ao fato de exercerem recomendações, no que tange ao financiamento e investimento na educação dos países em desenvolvimento, a fim de incumbi-los de cumprir algumas metas educacionais e alcançar um desenvolvimento econômico baseado no modelo dos países desenvolvidos. Além disso, são organismos que atuam diretamente no Brasil e estabelecem marcante presença, por meio de levantamentos de dados, pesquisas, empréstimos e financiamentos executados junto ao país.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao identificarem elementos regulatórios e de reformas para a educação nas redações provenientes desses organismos, salientaram que “seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para a sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430). Para a análise dessas propostas de reforma educacional propagadas, deve-se atentar também para

a importância de investigar a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação e permeiam os discursos e a redação divulgados. As autoras alertam que:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados, por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIMORA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

O discurso em geral presente nos documentos utiliza-se da noção de crise como uma retórica importante nas mudanças educacionais e “para enfrentar a crise, miram-se nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438). Entre as palavras mais utilizadas estão ‘gerencialismo’, ‘recursos’, ‘eficiência’, todas constantemente presentes nos documentos oficiais. A educação exerce um papel estratégico com a atenção e prioridade nas recomendações dos Organismos Internacionais, para que os países tornem-se mais competitivos e possam sobressair-se junto aos países centrais.

Desse modo, nota-se que as orientações para professores estão inseridas nas reformas educacionais que trazem mudanças, principalmente, na gestão, por meio de políticas focalizadas e de parcerias com a sociedade, entidades civis e privadas. De maneira geral, a tendência é cada vez mais retirar do Estado a função de executor e transferir a responsabilidade desses serviços para a sociedade. O Estado deve manter o financiamento público, princípio constitucional, para precaução quanto às falhas do mercado e, ao mesmo tempo, trabalhar com o elemento concorrencial de mercado. O método corporativista na execução de tarefas do governo tem como objetivo fornecer incentivos aos docentes e aos servidores, para torná-los mais eficientes, o que adequa o sistema educacional a um modelo de:

Arranjos institucionais intermediários entre o Estado e o mercado, que combinam o princípio de financiamento público – e os controles burocráticos que necessariamente o acompanham – com os enfoques que promovem a competição entre escolas, e a livre escolha. Basicamente, permite-se que os pais escolham a escola sob a

condição de que as famílias sejam adequadamente informadas, o resultado esperado é que as escolas prestem contas a seus “clientes” e façam um melhor uso de seus recursos. Como se pode constatar, o conceito de quase-mercado é correspondente aos esquemas de subsídio à demanda (tipo voucher), inicialmente proposto por Friedman (1995) (MORDUCHWIZ, 2002, p. 121).

É importante orientar que o professor foi o principal sujeito envolvido nessas mudanças e o profissional que mais sofreu suas consequências diretas, pois “a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e continuada, carreira, avaliação e gestão” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537). As orientações dos documentos trazem mudanças quanto a projetos pedagógicos de investimento do Estado, ao papel da escola, às funções de ensinar e aprender, entre outros.

As políticas de incentivo aos professores assemelham-se às estratégias do mercado capitalista, no qual os “funcionários educacionais” passam a atingir metas de desempenho, estimulados, por meio de premiações ou bonificações. Essas abordagens atuam como alternativas para o modelo atual de pagamento ao docente, de maneira que não promovem a ambição dos professores. Salientam os defensores da nova proposta que o pagamento por desempenho irá estimular no professor a dedicação ao seu trabalho e, conseqüentemente, afetará a qualidade da educação. Essas correntes sobre as carreiras do magistério estão conectadas com a apologia das reformas elaboradas pelos Organismos Internacionais, que são desenvolvidas no contexto atual da melhoria na educação.

Essas ideias preconizam que o sistema educacional vigente não estimula os melhores docentes a se superarem e a se aperfeiçoarem de forma continuada. Morduchwiz (2002), por exemplo, é um dos críticos do modo de estrutura de remuneração dos professores, na atualidade, e salienta que ainda persistem velhas propostas de pagamento e incentivo a esses trabalhadores. O autor argumenta, ainda, que existe dificuldade de encontrar mecanismos com vantagens para substituí-lo, ao expor que “os novos têm o mesmo trabalho e carga horária que os professores com 30 anos de experiência; só permitem que o docente suba a outros postos que o afastem da sala de aula” (MORDUCHWIZ, 2002, p. 123).

O escritor faz uma análise sobre a conjuntura das políticas salariais vigentes e salienta que:

a) são objetivas e, portanto, não estão sujeitas a arbitrariedades por parte de nenhuma autoridade; b) o salário é previsível, já que, a partir do ingresso na carreira, pode-se conhecer o que se ganhará no futuro; c) sua administração e compreensão por parte dos docentes é simples; e d) reduzem, quando não eliminam, a competição entre os docentes (ainda que, é certo, tampouco oferecem mecanismos que favoreçam a cooperação entre eles) (MORDUCHWIZ, 2002, p. 122).

O autor apresenta algumas correntes que são contrárias a atual maneira pela qual são remunerados os docentes, dizendo que são ineficientes e não trazem nenhum incentivo a eles. Segundo seus estudos, o modelo atual de salário não conduz a melhores resultados no aprendizado, pois faltam incentivos no sistema educacional. Nesse aspecto o autor elucida que:

Algumas das correntes mais relevantes fazem referência a que docentes medíocres têm a mesma remuneração que outros com melhor qualificação, preparo e compromisso com seu trabalho; docentes com títulos vinculados à docência de maior graduação recebem o mesmo pagamento que os que não prosseguem estudos superiores; docentes com maior experiência não são aproveitados, nem remunerados, em trabalhos mais desafiadores e difíceis de serem executados por professores menos preparados ou com menor antiguidade; o regime de compensação se encontra desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas; e a escala salarial vigente paga igualmente diferentes esforços e aptidões (MORDUCHWIZ, 2002, p. 123).

Segundo esses princípios, o atual modelo da carreira do professor não o estimula ao aperfeiçoamento, no ensino superior, e à acumulação da experiência com anos de trabalho. O autor argumenta que a única diferença dos professores é a “antiguidade” nas escolas, e que:

A estrutura salarial e a carreira profissional não oferecem estímulos, promovem o igualitarismo e desestimulam, por omissão, a iniciativa docente. Devido a essas críticas, durante os últimos anos, começou a se enfatizar a necessidade de se relacionar os salários (não só dos professores) com seu desempenho. Segundo o paradigma teórico dominante em economia, todos os salários deveriam ser “pagos por mérito” ou produtividade (MORDUCHWIZ, 2002, p. 123).

Daí que começam a estimular o sistema de compensações e, segundo esse teórico, o problema das remunerações uniformes “é que elas não fornecem incentivos nem penalidades (monetárias) que discriminam o desempenho dos trabalhadores” (MORDUCHWIZ, 2002, p. 123). Assim, a justificativa do pagamento por mérito reside

no seguinte: se os docentes são remunerados competitivamente em função da sua atuação, trabalharão mais, e os que sobressaírem-se serão recompensados monetariamente. Adicionalmente, outras razões em favor do pagamento por mérito são que:

a) os docentes se encontram motivados, principalmente, por estímulos monetários; b) a oportunidade de obter esse tipo de compensação estimularia os docentes a se aperfeiçoarem, buscando melhores posições em sua carreira profissional. Implicitamente, tal tipo de esquema de remuneração supõe que os docentes têm a capacidade, mas não a vontade, para melhorar o desempenho escolar. [...] daí a necessidade de um mecanismo que induza o docente a isso (MORDUCHWIZ, 2002, p. 124).

De acordo com esta concepção que relaciona insumos escolares com resultados, é de que não existiria vínculo entre estas duas variáveis, ou seja, maiores salários, não significam necessariamente melhores resultados e vice e versa:

A explicação desses fatos não é difícil se os salários não estão sujeitos a nenhuma cláusula de produtividade (independentemente de como tal produtividade seja medida e avaliada), não necessariamente deve registrar-se essa relação. Portanto, o corolário resulta mais ou menos óbvio: ou não se deve continuar incrementando o salário, ou deve-se começar a ligá-lo a algum elemento de produtividade (MORDUCHWIZ, 2002, p. 109).

Espínola (2002), ao analisar as recomendações preconizadas por Morduchwiz (2002), traz sintetizados os pontos negativos e positivos dessas recomendações, uma vez que, para aquela autora, a política de pagamento por mérito, atenta contra a cooperação dos professores como também pode trazer resistência para aceitação por parte destes. Contudo, o autor também irá mostrar os pontos positivos desses incentivos econômicos aos professores. Como podemos analisar no quadro a seguir:

Quadro 10: Efeitos dos incentivos econômicos para os professores

Incentivos	Efeitos Negativos	Efeitos Positivos
Pagamento adicional em função do desempenho	Atenta contra cooperação; Risco de represálias; Resistência dos professores a serem avaliados pelo seu desempenho.	Recompensa às escolas e professores mais efetivos; Fomenta a inovação e a iniciativa; Gera modelos de bom desempenho; Estimula esforços de superação.

Fonte: Espínola (2002, p. 144).

Nessa concepção de recompensar os professores por desempenho, atuam os discursos dos documentos que selecionamos dos Organismos Internacionais. A seguir exploram-se as políticas de orientação de alguns desses Organismos. Escolheu-se focar como elucidado sobre documentos do Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

2.3.1 Banco Mundial

O Grupo Banco Mundial é uma agência especializada que independente do Sistema das Nações Unidas, “é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros” (ONUBR, 2017, p. 1)²³. O site oficial da Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR) esclarece que:

O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades (ONUBR, 2017, p. 1).

Constitui-se de um órgão que atua também sobre o Brasil, com empréstimos para apoiar investimentos que visam manter a estabilidade econômica. O Banco atua

²³ ONUBR. **Banco Mundial**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

junto ao Brasil “há mais de 60 anos, já apoiou o governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões” (ONUBR, 2017, p. 1). Em suas recomendações, são enfatizadas melhorias na eficiência dos gastos públicos e nos setores sociais. Um relatório do Banco Mundial (nº 63731-BR), de 2011²⁴, ao discutir sobre os projetos brasileiros, elucida que:

Durante a última década, o Brasil conseguiu consolidar a disciplina fiscal nos níveis federal e subnacionais e, ao mesmo tempo, acomodar as crescentes despesas sociais exigidas por lei – p. ex.: em saúde, educação e previdência social – e obter ganhos sociais significativos. Embora o GoB não pretenda abandonar essa abordagem, uma das suas principais prioridades é acelerar o crescimento, aumentando tanto a quantidade como a qualidade dos investimento públicos e privados. Para esse fim, um importante desafio é o de expandir o volume e a previsibilidade dos recursos orçamentários disponíveis para financiar os investimentos públicos sem comprometer a sustentabilidade fiscal ou deixar de fora os investimentos privados. O Grupo Banco Mundial apoiará os esforços brasileiros a esse respeito, trabalhando principalmente com governos subnacionais selecionados que estejam implementando abordagens inovadoras para **melhorar a gestão fiscal e do setor público, com o objetivo de ampliar o “espaço fiscal” do investimento público e aumentar a eficácia e custo-eficiência dos programas governamentais**. A abordagem consistirá em uma política de apoio e inovações institucionais nos níveis estadual e municipal que possam ser ampliadas e que possam gerar efeitos de demonstração em todos os níveis de governo (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 23, grifo do autor).

O setor educacional, no Brasil, ganhou destaque nas políticas de financiamento do banco, na década de 1990. Nos anos de 1987 a 1994, percebe-se, conforme Quadro 11, que o setor que mais executou empréstimos junto ao Banco foi o setor educacional:

²⁴ Esse relatório refere-se ao documento: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional: estratégias de parceria de país para a República Federativa do Brasil, Exercícios fiscais 2012 a 2015 (2011). Disponível em: <<http://sitere.sources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

Quadro 11: Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil (1987-1994)

	1987-1990 (US\$ milhões)	%	1991-1994 (US\$ milhões)	%
Agricultura	2.279	47%	372	10%
Energia	479	10%	260	7%
Transporte	604	12	308	8%
Finanças	0	0%	350	9%
Desenv. Urbano	575	12%	404	11%
Água e esgoto	410	8%	794	21%
Pop. Saúde e nut.	475	10%	160	4%
Educação	74	2%	1.059	29%
Total Brasil	4.896	100%	3.707	100%

Fonte: Soares (1998, p. 34).

O Banco preconiza que a educação tem um papel fundamental no quesito de retomada do crescimento econômico e na redução da pobreza. A atuação do banco, nos países em desenvolvimento, influencia nas tomadas de decisões, diretrizes políticas das nações, embora exista:

Amplo consenso entre as ONGs de que o Banco, longe de cumprir o mandato de não intervir na política dos países-membros – imposto pelo Acordo que o constituiu –, tornou-se mentor dos governos do hemisfério Sul, tendo uma influência preponderante, tanto direta quanto indiretamente, na política interna da maioria dos países em desenvolvimento. E esta influência ocorre predominantemente em benefício dos governos e economias dos países industrializados (seus principais acionistas) e das empresas transnacionais que operam a partir desses (ARRUDA, 1998, p. 43).

O Banco, por meio do financiamento e das orientações técnicas, influencia nas políticas educativas desses países, impulsionando mudanças nas diretrizes de atuação com a educação. Além disso, o organismo tem-se precavido quanto aos investimentos nos setores sociais. A esse respeito Tommasi, Warde e Haddad (1998, p. 197) sugerem que:

A estratégia de ação do Banco Mundial no Brasil é apoiar investimentos que encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica. São enfatizadas melhorias na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de serviços aos pobres.

Segundo os autores, o diagnóstico do Banco sobre o sistema de educação brasileiro apresenta que o maior problema é a baixa qualidade, causa dos altos índices

de repetência e evasão. Portanto, a recomendação prescrita pelo Banco é melhorar a “qualidade e a eficiência do ensino por meio da melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1988, p. 198). O Banco define como sendo causa da baixa qualidade do ensino, entre outros fatores (falta de livros didáticos, prática pedagógica inapropriada, etc.), os gastos inadequados ou ineficientes, por exemplo, a baixa porcentagem do PIB gasto na educação, bem como a média nacional dos gastos com alunos, que interfere diretamente em baixas remunerações para os professores, como analisam:

Em vista das dificuldades macrofiscais que prevalecem na América Latina e os salários geralmente baixos dos professores na região, deve-se pensar em montar, na estrutura salarial, incentivos baseados em desempenho acadêmico e/ou providenciar aumentos salariais gradativos de acordo com o desempenho acadêmico de seus alunos. Isso poderia ser muito importante na medida em que minimiza a tentação de professores treinados pelo projeto aceitarem empregos mais bem remunerados [...] (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 201).

Os autores mostraram que, de fato, essa questão é mencionada em todos os projetos financiados, mas nunca são estabelecidas modalidades concretas para melhorar os salários. Pelo contrário, no contexto das políticas de ajuste, os recursos para o setor educacional tendem a diminuir. “O problema é posto em termos de como baratear os custos das políticas sociais, mobilizando alternativas de recursos através do setor privado” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 201). Os autores destacam que:

Em consequência, não seria de estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação, em que áreas e a que preços deve ser oferecida. Mas essa proposta nada mais faz que reencontrar o que já foi introduzido pela mesma teoria como princípio filosófico irrefutável, não testado, de que os mecanismos de mercado são intrinsecamente superiores a qualquer outra forma de coordenação da atividade humana. Sendo uma teoria normativa, seu mau uso leva a simples tautologias (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 103).

Nesta pesquisa, analisaram-se dois documentos do Banco Mundial quanto às recomendações e propostas de financiamento adequado à remuneração de professores. Foram selecionados documentos com a temática ‘professores’ e que enfoquem a questão remuneratória destes. O primeiro documento, denominado de *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, foi publicado em 2015, e resulta de uma série de Fóruns ocorridos desde 2003. Os fóruns tratavam sobre o desenvolvimento econômico e social da América Latina e dispõem de algumas experiências, relacionadas à educação, elaboradas com êxitos por esses países. Foi elaborada uma pesquisa com mais de 15 mil professores, em sete países da América Latina e do Caribe, entre eles o Brasil.

O documento apresenta, por diversos momentos, a expressão “salário de professores” e são poucos os termos relacionados à remuneração. Contudo, o Banco utiliza-se dos dois termos para referir-se ao ganho do professor, ou seja, ambos os termos, por ora, são tratados como sinônimos no documento, no qual não há clara distinção entre eles. Conforme se pode comprovar em dois exemplos:

A **remuneração** dos professores é uma importante questão política na área da educação. Tendo em conta o tamanho do corpo docente — 20% de todos os profissionais de nível técnico e nível superior — e a predominância da prestação pública, os **salários** dos professores respondem por quase 3% a 4% do PIB e por 15% do total dos gastos públicos na América Latina. Os ajustes dos **salários** dos professores e as políticas de aposentadoria têm implicações fiscais não negligenciáveis. Dada a força dos sindicatos dos professores na América Latina, a **remuneração** dos professores é geralmente também uma questão visível e com carga política (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 80, grifos do autor).

Aumentos **salariais** indiscriminados para todas as categorias – politicamente populares e fáceis de implementar – têm o potencial de estimular a oferta de professores. Mas são ineficientes. Com a mesma despesa fiscal, os sistemas escolares podem alcançar mais qualidade elevando os **salários** médios, por meio de uma escala salarial diferenciada, de acordo com o desempenho. Isso evita **remuneração** excessiva para professores com baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais de aposentadorias e pensões e cria incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 278, grifos do autor).

É salientada a preocupação com o aumento do capital humano advindo com inovação e tecnologia para a América Latina e o Caribe e, “embora a cobertura da educação na região tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes

– não os anos de escolaridade concluídos – que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 1). Nesse aspecto, o documento tem como tema central a avaliação da aprendizagem dos alunos da América Latina, que ainda carece de bons resultados. Segundo prescreve o documento:

Em relação ao seu nível de desenvolvimento econômico, a América Latina e o Caribe apresentam um desempenho muito abaixo do esperado [...]. O desempenho médio de aprendizado dos países da América Latina e do Caribe em todos os testes internacionais nos últimos 40 anos está mais abaixo do de todas as outras regiões, com exceção da África Subsaariana. Dos 65 países participantes do teste do PISA de 2012, todos os oito países da América Latina e do Caribe participantes tiveram pontuação abaixo da média para seu nível de renda per capita (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4).

Para a melhoria da aprendizagem do aluno faz-se necessário analisar também as influências da qualidade do professor no impacto econômico, bem como o aumento do capital humano, já que “os governos do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores sob um escrutínio cada vez maior” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 1). O professor passa a ser uma figura estratégica de observação dos Organismos Internacionais, sob a retórica de analisar sua influência no aprendizado do aluno e o consequente retorno financeiro e competitivo que o país pode angariar.

O quadro de professores, na América Latina, não é dos melhores. Segundo o documento, os alunos com pior desempenho educacional são os que acabam seguindo a carreira do magistério. Entre os motivos está o fato de que a carreira de professor não possui atrativos salariais, por exemplo, “em 2010, o salário mensal dos professores era de 10% a 50% inferior aos salários de outros profissionais de nível superior ‘equivalentes’ e isso ocorreu durante toda a década de 2000 a 2010” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 9). Outra questão é a baixa progressão do ganho dos professores. Salienta o documento que:

Os salários dos professores progridem muito lentamente, ao passo que os outros profissionais conseguem ganhos salariais à medida que sua experiência aumenta. Existe também pouca diferenciação de salários na Educação em comparação com outros setores: independentemente das habilidades individuais, talento e experiência, a obtenção de um emprego no ensino garante um salário dentro de uma faixa relativamente restrita, com pouco risco de um ganho muito

baixo ou de redução de salário, mas poucas possibilidades de um salário elevado (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 9).

Observou-se que o argumento predominante é de que o caráter remuneratório atual do professor é injusto, isto é, carece de melhores propostas e incentivos. O documento salienta ainda que a estrutura vigente não é atraente para pessoas ambiciosas e faz com que essas pessoas que desejam o crescimento profissional e melhores condições de vida abandonem a profissão. Outro aspecto de destaque no documento é de que se deve atentar para a seletividade dos professores, ou seja, recrutar os melhores em desempenho educacional para exercer a carreira. Portanto, o aumento da remuneração tem de ser acompanhado de um programa seletivo de candidatos ao magistério. Nesse quesito o documento explicita que:

A nossa análise sugere que aumentos de salário podem ser necessários em alguns países para criar ou manter os salários médios dos professores – e a estrutura de incentivos de salário dos professores – competitivos. Mas os aumentos de salário somente aumentarão a qualidade se forem acompanhados de políticas para aumentar a seletividade dos programas de formação de professores. Trata-se de uma questão crítica na região da América Latina e Caribe que recebe muito pouca atenção. Em Cingapura e na Finlândia, apenas 20% dos alunos do ensino médio que se inscrevem nos programas de formação de professores são aceitos e todos são provenientes do terço superior dos alunos. Nos países da América Latina e do Caribe, praticamente não há qualquer seleção de candidatos a professores no ponto de ingresso na formação e os padrões acadêmicos são inferiores aos de outros campos profissionais (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 24).

Convém salientar que, no Brasil, como intenção de melhorar a qualificação dos professores e seu preparo para exercer a função, ficou estabelecida, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996a).

Encontram-se também tentativas, que estão sendo incorporadas pela maioria dos países da OCDE, nos sistemas de avaliação, como uma plataforma para incentivos por desempenho, a partir da identificação e recompensa dos atores que

melhor se sobressaem. O documento salienta que, no Chile e no Equador, por exemplo, já são executadas essas práticas e os professores que recebem as melhores avaliações ganham pagamento de bonificações. São qualificados os sistemas de avaliações no documento que segundo este, “também proporcionam a base mais sólida para a preparação em longo prazo do potencial de cada professor e a base mais justa para promoções” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 36).

O documento critica a maneira pela qual vem sendo conduzida a promoção dos professores, na maioria dos países da América Latina, ao salientar que o modo de caracterizar a remuneração é antigo. De acordo com o documento, os professores devem ser promovidos com base na competência reconhecida, pois “uma estrutura salarial alinhada com o desempenho avaliado cria os incentivos certos para os professores atuais e torna a profissão mais atrativa a candidatos talentosos no futuro” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 36). Compreende que:

Os bons sistemas asseguram que os resultados da avaliação tenham consequências para os professores: tanto positivas como negativas. A maioria dos países da OCDE usa os sistemas de avaliação como uma plataforma para incentivos por desempenho: identificação e recompensa dos atores de melhor desempenho. No Chile e no Equador, os professores que recebem as melhores avaliações são qualificados ao pagamento de bonificações. Os sistemas de avaliação também proporcionam a base mais sólida para a preparação em longo prazo do potencial de cada professor e a base mais justa para promoções. Em vez de promover os professores somente com base na antiguidade – como faz a maioria dos países da América Latina e do Caribe – os professores podem ser promovidos com base na competência reconhecida. Uma estrutura salarial alinhada com o desempenho avaliado cria os incentivos certos para os professores atuais e torna a profissão mais atrativa a candidatos talentosos no futuro (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 36).

Para alcançar a melhoria da qualidade dos professores, na América Latina, “será necessário atrair candidatos de alto calibre, eliminar os de pior desempenho de forma contínua e sistemática, e motivar os indivíduos a aprimorar suas habilidades e dar o seu melhor ao longo da carreira” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 40). Para o documento, são três classes de incentivos que motivam os professores, sendo eles: incentivos financeiros, recompensas profissionais e pressão por responsabilidade. Ao se referir a recompensas profissionais, o relatório inclui “a satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 224); quanto à pressão por

responsabilidade, o documento abrange o “*feedback* de alunos, pais, colegas e supervisores, bem como a ameaça de rebaixamento na carreira ou demissão” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 224). No que tange aos incentivos financeiros, é elucidado que os aumentos salariais gerais têm o potencial de estimular a oferta de professores, mas de acordo com o documento são ineficientes. Sugere então um investimento, que atinja uma mesma despesa fiscal, porém que em contrapartida traga para os sistemas escolares uma melhor qualidade. Essa proposta consiste em uma escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho, pois “[...] isso evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias e cria incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 43). Nesse argumento, observa-se que as duas principais estratégias para recompensas financeiras diferenciadas são as reformas no plano de carreira e o pagamento de bonificações.

O segundo documento ao qual se faz menção intitula-se “*Melhorar o ensino e aprendizagem por meio de incentivos: o que podemos aprender com reformas educacionais na América Latina?*”²⁵ (VEGAS; UMANSKY, 2005). Nele, encontra-se, ainda na parte introdutória do documento, a afirmação de que em um mundo cada vez mais globalizado, as competências e conhecimentos dos trabalhadores cumprem um rol crucial, visto que em “países cujos trabalhadores são predominantemente mal treinados, inevitavelmente ficarão para trás e os seus cidadãos continuarão a receber baixos salários e faltarão oportunidades para escapar da pobreza e desfrutar de uma vida melhor”²⁶ (VEGAS; UMANSKY, 2005, p. 1). Nesse aspecto, o Banco salienta que se deve utilizar com eficiência os poucos recursos disponíveis e argumenta que:

Um crescente corpo de evidências suporta a noção intuitiva de que os professores desempenham um papel fundamental no que diz respeito ao que, como e o que os alunos devem aprender. Atrair pessoas qualificadas para a profissão docente, retendo estes professores qualificados, dando-lhes as habilidades e conhecimentos necessários e motivá-los a trabalhar duro e tentar o seu melhor é provavelmente o

²⁵ *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?*

²⁶ *Los países cuyos trabajadores están predominantemente mal capacitados se quedarán atrás indefectiblemente y sus ciudadanos seguirán percibiendo bajos salarios y perdiendo oportunidades de salir de la pobreza y disfrutar de una vida mejor.*

principal desafio na área da educação (VEGAS; UMANSKY, 2005, p. 6).²⁷

Nessa conjuntura, busca-se estimular o professor, por meio de recompensas. Os documentos reconhecem que os professores e seu desempenho, nas salas de aula, afetam a capacidade de qualquer sistema educacional, para que possam produzir resultados de aprendizagem. O que propõe o documento é utilizar mecanismos motivacionais do setor privado dentro do setor público educacional. Esses dispositivos trariam benefícios, à medida que incentivaria a busca de um melhor desempenho dos profissionais da educação. Estes se empenhariam para obter recompensas, sobretudo financeira, assim como um trabalhador comum do mercado capitalista dedica-se para receber maiores ganhos econômicos.

2.3.2 Unesco no contexto das reformas educacionais

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é a agência da Organização das Nações Unidas que promove diretrizes, por meio de projetos de cooperação técnica, em parceria com seus Estados Membros, atualmente composta por 193 países. A organização foi criada em novembro de 1945 e tem como propósito contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Um dos primeiros documentos desse organismo de influência para a educação foi o Relatório Faure de 1972, documento elaborado pela própria Unesco, que, embora não sendo um documento produzido na década de 1990, “sinalizou para a fixação dos pilares nos quais se consolidaram as políticas educacionais vindouras” (MOREIRA, 2015, p. 211). O documento incentiva a existência de uma comunidade internacional, baseando-se na cooperação internacional e prega um aprendizado ao longo de toda

²⁷ Un creciente conjunto de evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, entregarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos para trabajar duro y esforzarse al máximo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación.

a vida. Moreira (2015) analisa que o relatório expõe diversas propostas para o crescimento econômico dos países, cujo eixo central foi a educação.

Na sequência, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, de 1990, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foi um marco para as propostas de mudanças educacionais. A reunião teve como objetivo “oferecer diretrizes à redefinição das políticas públicas dos países membros da ONU no âmbito da Educação” (DAMÁSIO, 2008, p. 10). O documento resultante desse encontro foi a *Declaração Mundial de Educação para todos de 1990*, que em seu capítulo VII denominado “fortalecer as alianças”, apresenta a seguinte recomendação:

Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, p. 8).

Como é possível observar, nesse trecho, a declaração incentiva as parcerias com as entidades privadas e a sociedade civil, que servem para legitimar as propostas da reforma do Estado. Também evidenciada no artigo 9º da Declaração a orientação para que sejam satisfeitas as necessidades básicas de aprendizagem, de maneira que era “essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (UNESCO, 1990, p. 8).

No fim do século XX, foi elaborado pela Unesco o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: *Educação, um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1997). Chama a atenção o capítulo denominado “Os professores em busca de novas perspectivas”, que trata de assuntos relacionados à função do professor. Na concepção do Relatório evidencia-se que:

Mesmo que ofício de professor seja, fundamentalmente, uma atividade solitária, no sentido de que cada professor deve assumir suas próprias

responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la às características particulares das aulas ou dos grupos de alunos (UNESCO, 1997, p. 35).

Percebe-se que nessa recomendação, o trabalho em equipe, a descentralização das funções passou a ser exigência para a profissão docente. Moreira (2015, p. 18), ao analisar o Relatório, apresenta que a prioridade do documento é definir a Educação Básica como foco do investimento público, além disso, o documento “apresenta uma série de sugestões que se concentram nas diretrizes de equidade, responsabilidade social e eficiência”.

O documento da Unesco (1997) ao reconhecer a profissão de professores, entende esta profissão como uma entidade dotada de experiência, que tem o conhecimento da causa dos docentes:

Todas essas orientações devem ser objeto de diálogo, até mesmo de contratos, com as organizações de professores, passando por cima do caráter puramente corporativista de tais negociações. De fato, as organizações sindicais, além do objetivo de defender os interesses morais e materiais de seus associados, acumularam um capital de experiências; elas dispõem-se a transmitir esse acervo aos responsáveis pelas decisões políticas (UNESCO, 1997, p. 35).

O fato de o documento respaldar-se nas negociações dos sindicatos mostra a preocupação do Relatório em dialogar com os professores, uma vez que reconhece os sindicatos como importantes representações da classe. O modelo adotado pelas recomendações propõe à centralização das decisões de política educacional, de regulamentação e de avaliação dos sistemas.

Outra referência de relevância no âmbito da educação elaborada pela Unesco foi o documento de Dakar (UNESCO, 2000). Esse relatório foi elaborado com intuito de alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT). Nele, são reafirmados os compromissos da Declaração Mundial para Todos de 1990, assim como avaliam-se os resultados conquistados desde então. Na apresentação da carta, a educação é compreendida como:

Um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se

pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2000, p. 8).

O documento entende, ainda, que os professores são essenciais para a promoção da educação de qualidade, quer nas escolas ou em programas comunitários mais flexíveis, “são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem-sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (UNESCO, 2000, p. 24).

No que se refere à remuneração de professores, salienta-se que estes devem ser respeitados, em todos os níveis da educação, e adequadamente recompensados, também terão “[...] acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar; local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino” (UNESCO, 2000, p. 24).

Segundo o documento devem ser implantadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores. Salienta, ainda, que essas estratégias devem preparar os professores para capacitar os alunos para uma economia emergente, baseada nos avanços das tecnologias. “Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos” (UNESCO, 2000, p. 25).

Dando sequência nas análises, outro documento publicado pela Organização, que trata da questão da remuneração é *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (UNESCO, 2007)²⁸. O texto nele redigido inicia ressaltando que a América Latina está bem próxima de universalizar o acesso à Educação Básica, mas continua longe de vencer o desafio da qualidade. Para o relatório, o foco estratégico para melhorar os desafios do ensino no século XXI estaria em:

(1) maior flexibilidade das leis e das normas; (2) maior ênfase nas competências e habilidades do que nos conteúdos informativos; prática docente que atenda a todos em sua diversidade; (3) escola que se responsabilize pelos resultados da aprendizagem dos alunos, e na qual a participação e a deliberação coletiva são a tônica da gestão; (4)

²⁸ “Essa publicação editada com o especial apoio da Representação da Unesco no Brasil registra as principais discussões realizadas durante o Seminário Internacional de Profissionalização Docente, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 31 de agosto a 2 de setembro de 2006” (UNESCO, 2007, p. 8).

e, por fim, sociedade que priorize a educação como fundamental para o desenvolvimento humano, político, social e econômico do país (UNESCO, 2007, p. 20).

De acordo com o relatório, o professor deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe.

O documento ressalta que, nesse contexto, a escola deve mudar, transformando-se numa instituição com gestão democrática e participativa, numa comunidade de aprendizagem de todos: alunos e professores; “nessa escola, dotada de autonomia, a busca permanente da eficácia e da eficiência deve decorrer de um sistema de avaliação integral da instituição, dos seus profissionais e do desempenho escolar dos alunos” (UNESCO, 2007, p. 21). Essa avaliação é a base para a tomada de decisões acerca da definição de prioridades, do planejamento e da responsabilidade pelos resultados da aprendizagem. Sobre a avaliação por desempenho, salienta o documento que:

É quase unanimidade nos países a ideia de desenvolver sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente. As diferentes decisões dos países decorrem de dois fatores: tradição educacional e prioridades educacionais. Independentemente das estratégias adotadas, os países têm como objetivos: atrair os melhores candidatos e mantê-los na docência até a aposentadoria; e elevar a qualidade da docência e, como corolário, do ensino-aprendizagem. As experiências internacionais endossam as seguintes recomendações: um sistema de avaliação de desempenho deve ser construído com a participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; deve atender princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional; a avaliação docente deve articular-se com a avaliação da escola; a avaliação deve concorrer para a melhoria da qualidade da docência (UNESCO, 2007, p. 21-22).

E na implantação de avaliação de desempenho, ainda segundo a Unesco (2007), devem ser tomados alguns cuidados, tendo em vista “seu elevado custo se realizada com base em critérios de baixa qualidade; o modelo de avaliação adotado pode determinar a forma de atuar dos docentes; se não for consensual, poderá ter problemas na aplicação” (UNESCO, 2007, p. 21), além do fato de que se não for transparente e tecnicamente impecável, pode não ter credibilidade.

Também analisou-se o documento *Professores no Brasil: impasses e desafios* (UNESCO, 2009)²⁹; nele, verificou-se que foi defendido o aumento de remuneração da profissão de professor. Para o relatório, tal aspecto é de suma importância para atrair as futuras gerações para a carreira, pois,

[...] é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos (UNESCO, 2009, p. 239).

Viu-se que o documento critica, em contrapartida, as pesquisas que alegam que o aumento da remuneração do professor não proporciona melhorias no ensino, conforme ressalta no excerto a seguir:

Os dados que, mais ou menos, sustentam o discurso de que aumentar salário de professor não redundará em melhoria do ensino são dados passivos (também a considerar a margem de erro nos modelos estatísticos empregados), porque relativos a quem já está no sistema, não se levando em conta o movimento de procura inicial da carreira e as características dessa procura, bem como a permanência na atividade. O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior (como se verá adiante), e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão [...]. Verificamos que esse problema é comum a vários países da América Latina (UNESCO, 2009, p. 40).

Outro aspecto a considerar, que incide sobre a remuneração do professor no documento, é que “a representação da docência como ‘vocação’ e ‘missão’ de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de ‘doação de si’” (UNESCO, 2009, p. 40). Isso determinará, em muitos

²⁹ “A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções possíveis e necessárias. Para atingir esse objetivo, a Unesco convidou duas especialistas em educação de reconhecido mérito e alta credibilidade, as pesquisadoras Bernardete Gatti, que coordenou o trabalho, e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas que, por meio de uma análise segura das principais variáveis envolvidas, chegaram ao presente documento, que a Unesco disponibiliza a todos que, direta ou indiretamente, possuem responsabilidades na formulação e condução da política educacional” (UNESCO, 2009, p. 8-9).

casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por remuneração, dificuldades essas que estão presentes no âmbito social e político. Para o documento, discutir a carreira e a remuneração dos professores tem sentido, na medida em que permite refletir sobre as condições profissionais desses trabalhadores e sobre a atratividade dessa profissão para as novas gerações.

2.3.3 Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE)

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico é composta atualmente por membros de 34 países, com alto desenvolvimento do PIB, que aderem aos princípios do livre mercado como soluções para o crescimento econômico dos países. Essa é uma organização, no contexto da mundialização do capital, que propaga a liberalização econômica. Na convenção de sua criação, assinada em Paris, em 14 de dezembro de 1960, salienta-se que a organização tem por objetivo a promoção de políticas que visam:

Alcançar o mais elevado nível de crescimento econômico e de emprego sustentável e uma crescente qualidade do nível de vida nos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial; Contribuir para a expansão econômica dos países membros e dos países não membros em vias de desenvolvimento econômico; Contribuir para a expansão do comércio mundial, numa base multilateral e não discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais (OCDE, 2004, p. 2).

Em um estudo feito pelo grupo, no Brasil, no documento *Estudos econômicos da OCDE Brasil* (2005), a Organização declara que “é necessário que as parcerias público-privadas sejam estimuladas de modo fiscalmente responsável, equilibrando adequadamente os riscos entre o governo e seus parceiros no setor privado” (OCDE, 2005, p. 26).

No documento intitulado *O capital humano: como o seu conhecimento compõe a sua vida* (2007), o organismo ressalta sobre a importância do investimento pautado no capital humano, para o desenvolvimento econômico do país e do indivíduo que se beneficia com os maiores salários; à medida que aumenta seu nível de instrução “os anos de educação formal são cruciais para a formação do capital humano e para

garantir que os jovens desenvolvam as competências e os conhecimentos que lhes possibilitarão obter uma melhor condição de vida no futuro” (OCDE, 2007, p. 4). Nesse sentido, a OCDE ressalta que:

A capacidade dos indivíduos e dos países em se beneficiar dessa economia do conhecimento emergente depende, em grande parte, do seu capital humano – sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. Disso resulta que o Governo está cada vez mais envolvido no aumento dos níveis do capital humano. Uma das mais importantes maneiras pelas quais o Governo pode fazer isto é através da educação e da formação, que hoje são vistos como fatores dos mais importantes, na contribuição para o crescimento econômico (OCDE, 2007, p. 1).

Estabelece-se com nítida explicação a relação da educação com os tramites do capitalismo, pois as “competências e os talentos numa força de trabalho, [...] estão diretamente vinculados ao sucesso de uma empresa ou indústria específica” (OCDE, 2007, p. 2). A atenção do capital para a educação tende a aumentar nessa intenção, e com ela também a condição do professor que tende a desempenhar um importante papel, para o bom desenvolvimento educacional.

Pesquisas realizadas pela organização, expressa no documento *Education at a Glance* (2014), mostra que a profissão de professor ainda carece de melhores condições, nos dias de hoje, uma vez que os ganhos dos professores, no Brasil, estão entre os piores do mundo e precisam ser discutidos e analisados, conforme verifica-se no quadro a seguir:

Quadro 12: Salário dos professores, de Ensino Fundamental (instituições públicas, em dólares por ano)

Luxemburgo	\$ 66.085	Coreia do Sul	\$28.591
Alemanha	\$50.007	Inglaterra	\$28.321
Suiça	\$48.904	Itália	\$27.786
Dinamarca	\$44.131	Japão	\$27.067
Austrália	\$37.221	Eslovênia	\$27.006
Canadá	\$37.145	França	\$26.247
Holanda	\$37.104	Israel	\$19.680
Estados unidos	\$36.333	Grécia	\$18.718
Espanha	\$36.268	Chile	\$17.770
Noruega	\$34.484	República Checa	\$16.986
Bélgica	\$33.667	México	\$15.556
Irlanda	\$33.602	Estônia	\$11.828
Áustria	\$32.587	Polônia	\$11.388
Finlândia	32.148	Hungria	\$10.992
Suécia	\$30.695	Eslováquia	\$10.644
Média da OCDE	\$29.411	Brasil	\$10.375
Portugal	\$29.151	Indonésia	\$1.560
Nova Zelândia	\$28.961		

Fonte: OCDE (2014), grifos do autor (2018).

Além disso, o estudo mostra que muitos dos professores não se dedicam exclusivamente para a carreira docente, pois carecem de estruturas que permitam que a profissão seja satisfatória para exercê-la na íntegra, como podemos verificar nas informações a seguir:

Quadro 13: Proporção de professores com dedicação exclusiva (%)

Países	%		
Coreia do Sul	99,3	Islândia	83,6
Estados Unidos	96,3	Sérvia	81,3
Japão	96,2	Noruega	79,9
Portugal	94,5	Suécia	78,3
Finlândia	94,2	Bélgica	74,7
Espanha	89,2	Israel	73,3
Itália	89,1	Chile	68,5
Inglaterra	86,4	Estônia	65,4
França	84,8	Holanda	43,4
Austrália	84,3	México	40,4
		Brasil	40,3

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base em OCDE (2014).

Com essas informações, pode-se inquirir que a organização indica que a profissão de professor precisa de melhores incentivos e projetos, no Brasil, afinal conforme o Quadro 7, apenas 40,3% dos professores tem dedicação exclusiva no ensino, por não terem condições de manterem-se no exercício exclusivo da profissão.

No documento *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil* (2010), o organismo salienta que

[...] no âmbito dos esforços empreendidos para melhorar a qualidade da educação, a carreira docente deve ser vista como uma prioridade. Não se trata de um mero 'coadjuvante', ou de um detalhe insignificante na construção de uma política educacional (OCDE, 2010, p. 4).

Observa-se que o relatório enaltece a carreira docente como um elemento central para a transformação do ensino e estabelece que:

No longo prazo, não é possível garantir a qualidade do ensino sem um corpo docente inteligente, dedicado, criativo, qualificado, motivado e cujas condições de trabalho ofereçam aos professores boas oportunidades para exercerem de maneira eficaz suas competências profissionais. Embora seja necessário contar com mecanismos de controle e avaliação nada pode substituir um bom professor quando se busca melhorar a qualidade dos resultados dos alunos (OCDE, 2010, p. 4).

Os professores devem constituir um elemento central para o sucesso de qualquer tentativa de reforma educacional. São eles os principais ativistas e responsáveis pela implementação das reformas planejadas, em matéria de conteúdo curricular, pedagogia e avaliação. Embora seja fundamental dispor de um número suficiente de profissionais, para preencher as numerosas vagas criadas com a expansão do sistema educacional, mais importante ainda é que esses professores tenham a motivação, o treinamento, a capacidade e a possibilidade para fazer com que o tempo que os alunos passam na escola seja produtivo, benéfico e compensador.

No Brasil, em geral, e em Santa Catarina, em particular, é decepcionante constatar que os investimentos feitos no sistema educativo não se refletem nos resultados dos exames e testes de avaliação a que os alunos são submetidos. O fato de a qualidade do sistema educacional, a julgar pelos resultados de testes realizados nos planos nacional, regional ou internacional, ser muito inferior ao nível desejado ou esperado é preocupante. Embora o progresso e os valores do sistema educacional envolvam muitos elementos que não podem ser avaliados por esse tipo de teste, os resultados dos exames apontam para inadequações na qualidade do ensino (OCDE, 2010, p. 4).

O relatório reconhece que se o problema da avaliação, no Brasil, não for resolvido, o país ficará prejudicado perante a economia globalizada. Outro documento

de análise da OCDE é o relatório fruto do projeto *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*³⁰ (2006), realizado pelo organismo no período de 2002-2004.

O projeto envolveu a elaboração de Relatórios Nacionais, visitas a alguns países, realizadas por equipes externas de acompanhamento, coleta de dados, pesquisas sobre questões específicas e workshop. O documento ressaltou a importância da participação dos 25 países, para a realização da pesquisa com os professores, ao salientar que as pesquisas relacionadas aos professores serão prioridades para políticas públicas e serão cada vez maiores nos próximos anos (OCDE, 2006).

Segundo o relatório, as questões sobre professores são prioritárias em agendas de políticas, de maneira que o documento esclarece que há uma preocupação expressa pelos professores, quanto ao futuro de sua profissão. Nesse documento, são realizados os seguintes questionamentos para nortear a reflexão:

A profissão é suficientemente atraente para novos ingressantes talentosos? Os professores são suficientemente recompensados e apoiados em seu trabalho? Uma vez que os professores estão em contato diário com os estudantes que potencialmente formarão a próxima geração de professores, o entusiasmo e a disposição da atual força de trabalho docente exercem forte influência sobre a oferta de professores no futuro (OCDE, 2006, p. 8).

O documento apresenta preocupações que remetem à manutenção de um suprimento adequado de professores de boa qualidade, à imagem e o status da docência, e ao fato de que os professores, frequentemente, sentem que seu trabalho não é adequadamente valorizado, além da preocupação com os salários relativos dos professores que estão diminuindo na maioria dos países.

Encontram-se no documento alguns relatos de pesquisas que indicam que salários e oportunidades de emprego têm influência importante sobre a atratividade da docência, ou seja, “a decisão de permanecer na docência, uma vez que, de maneira geral, quanto mais altos os salários dos professores, tanto menos é o número de pessoas que deixam a profissão” (OCDE, 2006, p. 61). O documento apresenta uma série de estudos, entre eles de Dolton (1990), feito no Reino Unido, e Wolter e Denzler (2003), na Suíça, que chegaram a resultados semelhantes: segundo esses

³⁰ Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.

estudos, quanto maiores os ganhos dos professores em comparação com outras ocupações, tanto maior é a oferta de pessoas que desejam tornarem-se professores. É menor o número de graduados que optaram pela docência quando os salários dos professores são baixos em comparação com outras ocupações (OCDE, 2006). A seguir, apresenta-se um balanço das conjunturas salariais, feito pela OCDE (2006, p. 91), ao esclarecer que:

A estrutura típica das escalas salariais de professores sugere que é pouco provável que cada professor possa melhorar rapidamente sua posição com relação a ganhos [...]. Em 70% dos países é necessário um período de ao menos 20 anos para que os professores das séries finais do ensino fundamental passem da base para o topo da escala salarial estatutária (a média nacional é de 24 anos). Em média, o salário no topo da escala é cerca de 70% maior do que o salário inicial – embora esta proporção varie amplamente – de 13%, na Dinamarca, a 178%, na Coreia do Sul. Consequentemente, cada ano adicional na docência conduz a um aumento de salário de cerca de 3%, em média. É importante observar que ainda que, de maneira geral, escalas salariais mais longas resultem em salários proporcionalmente mais altos quando os professores chegam ao topo da escala, essa situação nem sempre ocorre. Por exemplo, enquanto na Espanha e na Hungria as escalas salariais são muito longas (quase 40 anos), os professores que atingem esse ponto não recebem substancialmente mais do que aqueles que estão na base da escala. Por outro lado, na Escócia e na Nova Zelândia, os professores têm escalas salariais mais curtas (7 anos), mas a relação entre os salários no topo e na base é relativamente alta.

Ao estabelecer a relação entre a estrutura salarial, atração e retenção de professores, o documento demonstra que há evidências de que alguns países estão promovendo mudanças

[...] de um sistema de aumentos salariais uniformes para todos os professores para um modelo de aumentos mais direcionados. Por exemplo, [...], entre 1996 e 2001, em países como Austrália, Dinamarca, Inglaterra e Noruega, os salários dos professores iniciantes subiram muito mais rapidamente do que os de outros professores (OCDE, 2006, p. 193).

Da mesma forma, em alguns países cuja preocupação principal foi reter professores experientes nas escolas, aumentos mais frequentes foram concedidos a professores mais experientes (por exemplo, Hungria). Nessa conjuntura, “vê-se claramente que os países utilizam o salário como um atrativo para a carreira de professores” (OCDE, 2006, p. 193). Assim, relata-se que:

De maneira geral, as recompensas aos professores incluem salários, compensações, licenças e futuros benefícios previdenciários. Poucos países introduziram instrumentos tais como subscrição de bônus, creches, compensação de tempo, períodos sabáticos, apoio financeiro para cursos de pós-graduação ou oportunidades para atividades de desenvolvimento profissional contínuo como reconhecimento pelo trabalho docente. Além disso, o nível de compensação dos professores está tipicamente associado a qualificações, setor escolar e anos de experiência. As estruturas de incentivo muitas vezes não estão estreitamente relacionadas à ampla variedade de tarefas que agora as escolas devem desempenhar e limitam-se ao modo de recompensar as realizações dos professores. Uma pesquisa realizada na Finlândia revelou que 91% dos professores consideravam que os resultados de seu trabalho não influenciavam seus níveis salariais. Na percepção de três em cada quatro professores, o volume de trabalho não reconhecido no sistema de remuneração aumentou nos últimos anos (OCDE, 2006, p. 194).

São poucos os países nos quais as recompensas dos professores estão baseadas no desempenho verificado e nas evidências de desenvolvimento profissional contínuo. Dados do relatório mostram que apenas 11, entre 29 países, ofereceram reajustes à base salarial por desempenho dos professores. A falta de reconhecimento financeiro do desempenho docente, provavelmente, contribui para que os professores deixem a profissão, especialmente, aqueles que têm perspectivas de trabalho atraentes em outro setor. Entretanto, nos últimos anos, os países ampliaram os critérios para reajustes de base salarial, para recompensar por tarefas especiais (OCDE, 2006). O documento explica que há três modelos de sistema de recompensa baseados em desempenho, a saber:

[...] “remuneração por mérito”, que em geral envolve oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou em testes padronizados e observação de sala de aula; compensação “baseada em conhecimento profissional extra e habilidades e conhecimentos demonstrados, que possam melhorar o desempenho dos estudantes; e “compensação baseada na escola”, que geralmente envolve compensações financeiras tipicamente relacionadas ao desempenho dos estudantes para determinada série ou para a escola como um todo (OCDE, 2006, p. 195).

Muitos dos programas anteriores tendiam a focalizar o desempenho individual, em particular, a remuneração por mérito. Em contrapartida, os debates recentes tendiam a considerar programas de recompensa baseados no grupo ou recompensas

baseadas em conhecimentos e habilidades (OCDE, 2006). A organização apresenta as justificativas para inclusão desse sistema de avaliação ao esclarecer que:

Tipicamente, entre os argumentos que defendem a recompensa baseada no desempenho estão: é mais justo recompensar professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; a remuneração com base no desempenho motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; e uma conexão mais clara entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes constrói apoio público. Tipicamente, os argumentos contra a remuneração baseada no desempenho incluem: é difícil fazer uma avaliação justa e precisa porque o desempenho não pode ser determinado objetivamente; a cooperação entre os professores é focalizar estreitamente os critérios que estão sendo utilizados; e os custos de implementação são demasiadamente elevados. Problemas no desenvolvimento de indicadores justos e confiáveis e capacitação de avaliadores para aplicar corretamente tais indicadores prejudicaram as tentativas de implementação dos programas (OCDE, 2006, p. 195).

No mesmo documento encontra-se ainda um alerta a respeito de um poder de resistência que dificulta a implementação de políticas de desempenho, isto é, nota-se que há uma oposição por parte dos sindicatos de professores, particularmente, quanto à remuneração por mérito; oposição por parte dos professores, particularmente, relacionada a preocupações quanto à justiça da avaliação; e oposição por parte dos sistemas de administração de escolas públicas, com relação ao que se percebe como modelos baseados no mercado. Nos Estados Unidos, ao longo dos últimos 75 anos, a maior parte das tentativas de implementar remuneração por mérito para professores de escolas públicas falhou, e, na maioria das vezes, esses esquemas foram abandonados ou foram profundamente modificados nos primeiros cinco anos após sua introdução (OCDE, 2006).

O documento destaca alguns programas que estão sendo executados em distintos países. O Chile, por exemplo, criou um Prêmio de Excelência Pedagógica que reconhece e recompensa professores, que se destacam por suas habilidades. No México, por meio dos programas *Carrera Magisterial* e *Escalafón Vertical*, os professores podem tomar a iniciativa de solicitar o aumento de salário, para refletir seu desempenho docente. Do mesmo modo, na Inglaterra e no País de Gales, procedimentos especiais de avaliação realizados voluntariamente (*Threshold Assessments* e *Advanced Skills Teacher*) oferecem aos professores a possibilidade

de vincular seu desempenho ao nível salarial. Outros países que introduziram programas semelhantes foram a Austrália, a Eslováquia e a Hungria.

2.3.4 Avaliação das propostas dos Organismos Internacionais

As três propostas presentes nos documentos do Banco Mundial, Unesco e OCDE revelam algo em comum. São organismos de suma importância e de influência para a educação, que refletem a atual conjuntura das recomendações atuais. Após avaliar as orientações e examinar qual proposta desses organismos poderia afetar, de maneira mais direta, as políticas para a remuneração de professores, foram selecionadas algumas categorias dessas recomendações identificadas, conforme Quadro 14:

Quadro 14: Síntese das categorias de recomendações dos Organismos Internacionais que afetam a remuneração docente

Banco Mundial	
<i>Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿Qué lecciones obtenemos de las reformas educativas de América Latina?</i> Washington, 2005	Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, 2015
Categoria A: eficiência Categoria B: pagamento por desempenho	Categoria A: meritocracia Categoria B: pagamento por desempenho
OCDE	
Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Brasil. 2006.	O Capital Humano: como o seu conhecimento compõe a sua vida. 2007
Categoria A: eficiência Categoria B: meritocracia	Categoria A: resultados Categoria B: eficiência
UNESCO	
O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília, 2007	Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, 2009
Categoria A: eficiência Categoria B: meritocracia	Categoria A: eficiência Categoria B: protagonismo

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Para realizar as explorações, optou-se por documentos que, em algum momento, tratam do tema da remuneração do professor. Nesse aspecto, todos estes relatórios e categorias analisados, de alguma maneira, serviram para a análise desta temática. São documentos recentes, publicados de 2005 a 2016. No geral, as categorias dos documentos assemelham-se umas às outras, remetem às políticas voltadas para a perspectiva do neoliberalismo, que visa obter resultados. De acordo

com a avaliação desta pesquisa, tais políticas configuram-se como parte de um projeto mundial de forças hegemônicas supranacionais, conforme viu-se em Dale (2004).

O modelo adotado pelas recomendações propõe a centralização das decisões de política educacional, de regulamentação e de avaliação dos sistemas, além de ressaltar a necessidade de estabelecer a promoção da equidade, da cooperação internacional e incentivar as parcerias da sociedade com o setor privado.

Fica evidente, nos documentos, que a educação é tomada como centralidade nas soluções dos problemas econômicos do país, ao passo que o mecanismo que permite garantir a eficiência da educação é torná-la competitiva como ocorre no mundo corporativista. “As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública” (KRAWCZYK, 2010, p. 10).

Os documentos aqui mencionados advêm de um conjunto de propostas elaboradas, sobretudo, para a educação na América Latina e no Caribe. Nesse contexto, Evangelista e Shiroma (2007), ao analisarem criticamente as reformas educativas na América Latina e no Caribe, concluíram que documentos em geral difundem uma imagem corporativista do professor; “avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculos à reforma” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Para as autoras, essa reforma educacional tem pouca relação com as questões propriamente educativas e, muito mais, com a busca de uma nova governabilidade da educação pública. “A governabilidade, na área educacional, constrói-se, então por duas vias: profissionalização docente e implementação do gerencialismo nas escolas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

No exposto “Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década”, a coordenadora do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), Gajardo (2000) menciona que as reformas educacionais da década de 1990 estão organizadas em torno de quatro eixos de políticas que foram de atuação estratégica para inserção de novos programas da reforma, a saber: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o do financiamento.

Enquanto o primeiro e o último apontam para a racionalização de recursos, a descentralização da administração do sistema e dos estabelecimentos, bem como para a avaliação do rendimento escolar, os demais eixos voltam-se para a necessidade de contar com escolas eficazes, que usem os insumos existentes da melhor maneira, enfatizem os resultados acadêmicos, imponham um sistema ordenado em termos de assistência, infraestrutura e insumos educativos e fortaleçam a capacidade de liderança e gestão de diretores e professores (GAJARDO, 2000, p. 10).

No que se refere à gestão, a autora constatou uma tendência à descentralização administrativa e pedagógica para as diferentes instâncias governamentais, o que minimizou a responsabilidade do Estado com as transferências de responsabilidades para as instâncias locais. Essa lógica esteve pautada sob o discurso de uma maior autonomia escolar e participação local. No que se refere à equidade, o que se vê, são políticas focalizadas em escolas do nível básico, com condições mais carentes, discriminação para grupos vulneráveis como pobres, indigentes (urbanos e rurais), indígenas, mulheres e crianças. E quanto ao aperfeiçoamento de professores o que se obteve, nesse período, foi uma política de incentivos, por metas e uma remuneração por desempenho (GAJARDO, 2000).

A educação recebeu atenção especial do capital como sendo um setor que qualifica o ser humano e que melhor o prepara para as transformações que vinham ocorrendo. Propostas essas que estiveram ancoradas na Teoria do Capital Humano e nas orientações da Pedagogia das Competências descritas no Relatório Dellors (2000). Segundo destaca Duarte (2010), essa pedagogia, aliada à pedagogia do professor reflexivo, possibilitou, nas últimas décadas, a formação de uma hegemonia no debate educacional do aprender a aprender.

O que se pode observar de específico na pedagogia das competências “é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (DUARTE, 2010, p. 42). No geral, são pedagogias que remontam às ideias construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Denominada de Pedagogia do Aprender a Aprender, o professor passa a ser denominado de “professor reflexivo”. Essa denominação de acordo com Duarte (2010, p. 42):

Ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou

formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o **maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas**. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (grifo nosso).

O professor deixa de ser “um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos” (DUARTE, 2010, p. 38). Sendo assim, essas pedagogias (do professor reflexivo e das competências) “apresentam uma ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (DUARTE, 2010, p. 34). São mecanismos que afetam a qualidade e redimensionam a função do professor na sociedade atual.

Ao concluir esta seção, pode-se afirmar que a função do professor, ao longo da história, não se consistiu de grandes privilégios, o que é verificável desde os tempos da Grécia em V a.C. Com o domínio da igreja sobre o ensino, no século XVI e XVIII, na Europa, para exercer o papel de professor seria necessária uma vocação, sobretudo de fé, bem como seguir os comandos da igreja. Além disso, a profissão notadamente era revestida de um aspecto moral, desprivilegiando as condições materiais como salário, estatuto e carreira. Era uma função ainda, conforme salientou Tardif (2013), mal remunerada e instável.

Esta seção ainda permitiu verificar a influência do fator gênero feminino para a desqualificação dos diretos, em relação à profissão do professor. A docência passou por um processo de feminização ocorrido no final do século XIX. A remuneração das professoras não permitiu que estas tivessem ganhos significativos, em vez disso, a profissão ficou condizente com o status atribuído à mulher em sua sexualidade: fragilidade, submissão (ao marido) e com vocação para lidar com crianças.

Ao analisar a influência dos Organismos Internacionais, foi possível identificar as recomendações para a carreira do professor, pautadas no desempenho, meritocracia e bonificações. Os documentos analisados no Quadro 14 afunilam diretrizes para a educação, de acordo com a lógica capitalista, na qual a educação deve trazer maiores benefícios econômicos e competitivos, em meio à mundialização do capital. Nesse aspecto, a adoção de mecanismos de mercado está explícita nas correntes contemporâneas, com a tendência a orientações que estimulam a resolução de problemas práticos, a construção do conhecimento pautado na focalização dos resultados e na maior flexibilidade, como da pedagogia das competências e da lógica aprender a aprender.

3 POLÍTICA BRASILEIRA DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção tem por objetivo compreender as leis que regulamentam a educação, e que dispõem sobre as atuais políticas de remuneração para a classe dos professores no âmbito nacional. A intenção é verificar se as políticas presentes nas recomendações internacionais estão inseridas nas determinações legais e de que forma elas se configuram na prática.

A fim de atingir esse objetivo, são observados os desdobramentos dessas leis regulamentadoras e políticas educacionais para a normatização do plano de carreira, no Brasil, tendo por referência Alves e Pimentel (2015). Portanto, discutem-se as diretrizes previstas na Constituição Federal (1988), bem como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), no que concerne ao papel e à valorização do professor; elucidam-se os principais problemas que podem afetar a qualidade da educação e a proposta de mensurá-la, por meio da utilização do Custo Aluno Qualidade Inicial (CaQi).

Discorre-se, ainda, nesta seção, sobre o Financiamento da Educação pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de ressaltar a regulação remuneratória dos professores em ambos os fundos.

Além disso, discorrer-se-á sobre a aprovação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), e sobre a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional da Educação com ênfase para a meta 17.

3.1 PARÂMETROS EDUCACIONAIS: CONSTITUIÇÃO FEDERAL (CF/1988) E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/1996)

A configuração da remuneração de professores, no Brasil, sempre teve dificuldades de se concretizar como valor que seja adequado e digno a profissão. Ela não se constituiu em estrutura política atraente dentro do mercado de trabalho, por conta dos benefícios e condições que oferece. As objeções em relação à profissão de

professor iniciam desde o primórdio da educação laica e pública no Brasil³¹, sob o aparato do Estado. A este respeito pode-se verificar que:

A história da educação pública, laica e sob a responsabilidade direta do Estado inicia-se com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a criação das aulas régias que no período de 1759 a 1771 contavam com o financiamento das Câmaras Municipais. A partir desse momento, passamos a conhecer um processo que acompanha a história educacional brasileira e que perdura até os dias de hoje, ou seja, a dificuldade de financiamento adequado para a educação que repercute nas disparidades de remuneração dos professores trabalhando nas diversas províncias do império e em nossas atuais unidades federativas (estados e municípios) e as dificuldades de se aumentar esses valores em face das desigualdades econômicas dessas províncias (ALVES; PIMENTEL, 2015, p. 3).

Em 1827 foi criada a primeira lei geral que tratava da educação, a Lei de 15 de outubro de 1827, que apesar de conter apenas dezessete artigos, abrangia diversas temáticas, tais como: “critérios de criação de novas escolas e extinção de antigas; remuneração de professores; formação docente; currículo; método de ensino e critérios de seleção de professores” (ALVES; PIMENTEL, 2015, p. 4). Na lei já havia a preocupação com a remuneração docente e valorização da profissão, porém não foi o suficiente para almejar um melhor valor e atração, conforme salientamos autores:

A lei estabeleceu que os presidentes de província fossem os responsáveis em definir os ordenados dos professores entre 200\$000 a 500\$000 anuais. Para isso deveriam levar em consideração as circunstâncias da população e carestia dos lugares. Pinto (2009), ao fazer um exercício de atualização dos valores definidos nessa lei, estimou que em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. [...] Todavia, a Lei geral de 1827 não conseguiu mudar a realidade educacional, pois o ensino oferecido na Escola pública naquele contexto não era atrativo, principalmente, pelo método de ensino mútuo ou método lancasteriano adotado como oficial que colocava o professor em segundo plano e pelo pouco interesse da população pela educação escolar em face de seu conteúdo não interessar as famílias das províncias que viviam em um contexto onde predominava o trabalho escravista, com a maior parte da população vivendo na zona rural [...] (ALVES; PIMENTEL, 2015, p. 4).

Ainda segundo Alves e Pimentel (2015), a Lei de 1827 teve poucos resultados, decorrentes da ineficiência das municipalidades e da administração e fiscalização da

³¹ Segunda metade do século XVIII.

educação; os resultados negativos também foram creditados ao suposto desleixo dos professores, embora reconhecesse que eles recebiam baixos salários. A tentativa de regulamentar em lei, e pela primeira vez, a criação de “[...] um parâmetro de remuneração para os professores revela que a política educacional não se faz unicamente pela criação de leis sem levar em consideração as condições materiais para o seu desenvolvimento” (ALVES; PIMENTEL, 2015, p. 4). No caso da definição de um parâmetro nacional de remuneração exigem-se condições financeiras e estruturais adequadas.

Atualmente, a profissão docente apresenta um quadro amplo de políticas de financiamento voltado à essa área. Com o intuito de entender a situação atual dos profissionais da educação, especificamente, compreender o processo de configuração da política de remuneração salarial de professores, fez-se necessário analisar os documentos legais e oficiais que regulamentam a profissão.

No Brasil, as principais Leis que regem as políticas para educação, dentre elas, a remuneração de professores, estão presentes na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério nº 9.424/96 (FUNDEF), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação nº 11.494/2007 (FUNDEB); além dessas leis, citam-se a Resolução da CNE/CEB nº 3, de outubro de 1997, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, e a Lei número 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A Constituição Brasileira de 1988 foi elaborada em um contexto de redemocratização do país, após a ditadura militar no Brasil, e apresentou uma melhora que englobou a valorização do profissional do magistério, o plano de carreira, o ingresso via concurso público e o piso salarial profissional. Segundo a Constituição, em seu artigo 206, o ensino será ministrado de acordo com alguns destes princípios:

V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas [...];
VII- garantia de padrão de qualidade; VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988b).

A educação, no Art. 205 da Constituição, é responsabilidade do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade; a garantia de seu padrão de qualidade deve ser ressaltada por todos os que são considerados responsáveis pela educação (BRASIL, 1988b). A garantia do padrão de qualidade da educação está posta no Artigo 206, inciso VII, e foi contemplada também na atual Lei de Diretrizes e Bases, compreendida como norma básica, que regulamenta todos os sistemas de ensino (BRASIL, 1996a).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, foi promulgada após oito anos da Constituição Federal de 1988 e incluiu questões acerca da profissão de professores, para além do que estava previsto na Constituição como aspectos referentes ao aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado. Em seu artigo 13, a LDB estabelece as seguintes atribuições para o professor:

Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996a, p. 6).

As diversas atribuições para os professores, segundo determina a Lei, estão para além da sala de aula, uma vez são atribuída também aos professores as funções do planejamento e articulação com a comunidade escolar. O documento também prevê a ministração das aulas e o zelo pela aprendizagem do aluno. O êxito na atividade do professor depende dos investimentos que oportunizarão as condições necessárias para a execução de suas atividades com qualidade.

O artigo 74 da LDB determina o padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno. O artigo 75 dispõe sobre a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados, visando corrigir as disparidades de acesso ao ensino fundamental e garantir sua qualidade. Os parágrafos dos respectivos artigos definem os critérios de aplicação das normas correspondentes a cada um deles (BRASIL, 1996a).

Barbosa (2011) enfatiza que quando se propõe uma mudança no padrão da remuneração de professores e demais trabalhadores da educação, significa ampliar os gastos com o ensino e definir o que é necessário para o financiamento de uma educação pública de qualidade.

A discussão em torno do conceito de qualidade tem diversas respostas, conforme posição social, valores e experiências dos sujeitos. Obviamente, questões como merenda, extinção de salas de aula, falta de professores, transporte escolar têm conexão com o quesito qualidade. Pode-se, então, listar algumas condições que atingem a qualidade da educação de maneira direta, tais como:

- Desmotivação de professores, em relação ao piso salarial;
- Constante alteração no quadro de professores, em problemáticos regimes contratuais;
- Falta de professores;
- Crescente aumento no número de educandos por sala, sem melhorias das instalações e equipamentos;
- Infraestrutura inadequado-precária dos prédios das instituições de ensino;
- Em que tange o dever do Estado com relação ao seu fornecimento (CF, Art. 208, inciso VII), material didático-pedagógico escasso, impróprio ou sem condições de uso;
- Qualificação de professores, especialmente de docentes preparados para lecionar no ensino fundamental e médio;

Ao utilizar dados do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), e discutir sobre o conceito de qualidade, Barbosa (2011) mostrou o cálculo que incide sobre o que se considera como insumos necessários para a garantia da qualidade inicial, abaixo da qual nenhuma escola deveria estar, conforme verifica-se no trecho a seguir:

No cálculo foi considerado, por exemplo, o número ideal de alunos por sala de aula de até 12 crianças nas creches, 22 na pré-escola, 24 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 30 nos anos finais do Ensino Fundamental, 30 no Ensino Médio, bem como salários de R\$ 1.733,00 para os professores com nível superior, dentre outros insumos. Com base nessas necessidades, mostrou-se que, para se obter um padrão mínimo de qualidade inicial da educação pública, seria necessário elevar o gasto por aluno, o que implica aumento da porcentagem do PIB destinado à educação (BARBOSA, 2011, p. 53).

A discussão a respeito do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) diz respeito a um valor de custo-aluno que garanta um mínimo de qualidade inicial. No cálculo do CAQi, foram considerados os insumos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem. A educação com padrão mínimo de qualidade pressupõe uma remuneração de professores equivalente à remuneração de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho.

No que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério, a LDB estipula algumas garantias para a carreira do profissional da educação e estabelece alguns mecanismos a serem implantados pelos sistemas de ensino; assim determina o artigo 67 que:

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

- 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:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006);

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201, da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação, no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006);

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996a).

Todavia, a LDB delegou responsabilidades aos Sistemas de Ensino para formularem seus próprios planos de carreira. Esses dispositivos do Art. 67 da LDB estão em consonância com a Lei que dispõe sobre o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”, também aprovada, em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b).

Em 1997, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997, que fixa diretrizes nacionais para os planos de carreira e de remuneração para o magistério. A resolução foi um importante momento para a regulação da carreira do professor, ao apresentar parâmetros de direitos e deveres referentes ao exercício do cargo. Alguns artigos dessa resolução reiteram o que já estava previsto na LDB/1996 (Art. 67), como por exemplo, o artigo 3º que estabelece que “o ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1997).

O artigo 6º dessa resolução faz menção à quantidade de dias de férias que o professor deverá usufruir no ano, à jornada de trabalho, às horas atividades, além de discorrer sobre a remuneração na profissão:

III- as docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares deverão ser assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano;

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

V- **a remuneração dos docentes** contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio;

VI- constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

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

VII- não deverão ser permitidas incorporações de quaisquer gratificações por funções dentro ou fora do sistema de ensino aos vencimentos e proventos de aposentadoria (BRASIL, 1997, grifos do autor).

Conforme se percebe, no artigo 6º dessa resolução estabeleceram-se níveis de titulação diferenciados aos profissionais que possuem graduação de ensino superior, e também foram previstos incentivos para a progressão na qualificação do trabalho docente, mediante o desempenho no trabalho, tempo de serviço e dedicação exclusiva.

3.2 FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO (FUNDEF) E FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)

A discussão em torno da criação de um fundo de reserva para o Financiamento da Educação tornou-se relevante para alguns países, após a decisão dos participantes da reunião em Jomtien, em 1990, com a criação do plano decenal da educação, com metas de eliminar o analfabetismo, melhorar a educação e conseguir recursos de financiamento; “para os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo, seria preciso investir em determinados aspectos e, dentre estes, a carreira, a formação e o salário dos docentes” (SILVA, 2010, p. 53). Foi nesse cenário que surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, inspirado em documentos e orientações de Organismos Internacionais, essa lei priorizou somente o ensino fundamental e foi instituído por meio da Emenda Constitucional nº 14, aprovada em 12 de setembro de 1996.

Na própria nomenclatura da Lei – FUNDEF – já se verifica a preocupação com o financiamento e valorização com destaque para com os professores. Silva (2010) demonstra que esse fundo subsidiou incrementos significativos para com o salário dos professores na época. Entre dezembro de 1997 e junho de 2000:

O aumento médio na remuneração dos professores foi de 29,6%, com destaque para algumas regiões, como a nordeste, onde os docentes desse nível de ensino foram beneficiados com um aumento médio de 59,6%, aí incluídas as redes municipais e estaduais (SILVA, 2010, p. 54).

Contudo, o Fundef representou alguns aspectos frágeis na visão de Godoy (2011). O primeiro deles refere-se à necessidade de os Estados, Municípios e o Distrito Federal terem de elaborar seus Planos de Carreira e Remuneração até então não disponibilizados por alguns. Outra questão é que apesar da pretensão de desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério não houve, com a implantação do Fundef, “novos recursos para a educação, apenas a redistribuição no âmbito estadual entre os governos estadual e municipal uma parte dos impostos que já eram vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino antes do fundo” (GODOY, 2011, p. 15).

Silva (2010) mostra que foram poucos os ganhos salariais, uma vez que se constatou que mesmo os municípios mais pobres já gastavam 60% em pagamento com o pessoal e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, por meio de sua valorização salarial, “ocorreu somente em algumas regiões do país, principalmente nas redes municipais que apresentavam remuneração inferior ao salário mínimo nacional” (SILVA, 2010, p. 55). Nesse aspecto, ao discutir a criação do FUNDEF, Saviani (2006, p. 35) salienta que:

A lei que cria esse “fundo” teve o inegável mérito de chamar os municípios ao cumprimento de suas responsabilidades constitucionais no tocante ao ensino fundamental. No entanto, limitou-se a regular a aplicação dos recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de financiamento. Ao contrário, através de emenda constitucional aprovada previamente, liberou a União da obrigação que lhe havia fixado pelo artigo 60 das disposições constitucionais transitórias. Em consequência dessa limitação de recursos, o custo mínimo por aluno foi fixado em R\$300,00 muito aquém, portanto, dos valores mínimos por aluno dos países que implantaram no início deste século os respectivos sistemas nacionais de ensino. Esse patamar em última instância, tem o condão de cristalizar o estado de miséria da educação nacional.

O que acrescentou junto a remuneração dos professores, com a implementação do FUNDEF e o mínimo de 60% dos recursos destinados aos profissionais da educação, se deu por meio de bonificações, abonos, prêmios, o que não necessariamente significa melhoria por serem transitórios, conforme salienta Silva (2010). A não implementação de uma alocação de recursos, para melhorar o quadro geral da situação docente, está ligada ao contexto das reformas políticas, as quais partem do princípio de que os gastos com a educação devem ser compartilhados com

outras instâncias, as quais não sejam propriamente governamentais, e nesse quesito Godoy (2011, p. 15) afirma que:

A avaliação do governo Fernando Henrique sobre os recursos educacionais era a de que não havia escassez de recursos e sim má distribuição e administração de recursos já disponibilizados para a educação. Nos anos 1990, basicamente no governo Fernando Henrique, a prioridade não era alocar mais recursos para a educação, mas otimizar os recursos, já que para o governo o problema não seria a falta de recursos e sim o fato de o Brasil gastar mal o dinheiro disponível para a educação.

O FUNDEF encerrou seu prazo em 2006, contudo, o Brasil continuou sua política para financiar a educação com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, os quais estabeleceram a continuidade da arrecadação de fundos provenientes principalmente de impostos.

Uma das diferenças do FUNDEF para o FUNDEB é a preocupação com outras etapas da educação e modalidades (Educação Infantil, Jovens e Adultos, Ensino Médio), a fim de contemplar toda a Educação Básica. Os recursos do FUNDEB foram destinados ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação, independente da modalidade do ensino oferecido, isto é, regular, especial ou de jovens e adultos, ou ainda, da sua duração (Ensino Fundamental de oito ou de nove anos) ou da idade dos alunos (crianças, jovens ou adultos). Sendo assim, existe um fundo para cada estado e para o Distrito Federal, sendo ao todo um total de vinte sete fundos formados, quase na totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Outro aspecto importante que se destaca sobre o FUNDEB refere-se aos profissionais da Educação. O artigo 22, inciso II, da Lei nº 11.494/2007, faz esse esclarecimento quando diz que são considerados profissionais da educação: docentes; profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência (direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica). “Portanto, todos esses profissionais que estiverem ativos na função podem ser remunerados com os 60% dos recursos destinados a esse fim” (SILVA, 2010, p. 57).

Cabe mencionar que, de acordo com a Constituição Federal, Art. 211, os municípios devem utilizar recursos do FUNDEB, na educação infantil e no ensino fundamental, ao passo que os Estados devem utilizar esses recursos no ensino fundamental e médio prioritariamente. O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988, em seu Art. 60, inciso XII, determina que desses recursos, o mínimo de 60% será destinado para a remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública. O restante dos recursos, 40%, será utilizado em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação. O arranjo dos repasses é calculado com base no número de alunos da Educação Básica Pública, de acordo com informações divulgadas do último censo escolar, de maneira que são computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

Ao analisar criticamente a vinculação dos recursos, Godoy (2011) discute que o FUNDEB não contempla a totalidade dos recursos destinados à educação e, por isso, não foi significativo, tendo em vista que a Lei deixou de fora, por exemplo, o salário educação, 25% dos impostos municipais próprios (IPTU, ISS, ITBI) e do imposto de renda (IR) dos servidores municipais, bem como 25% do IR dos servidores estaduais. Argumenta a autora que:

Como o mecanismo do FUNDEB é de redistribuição de recursos, não há injeção de novos recursos, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros apenas para os estados e municípios que tiverem complementação da União. Pois há estados e municípios que por ter uma arrecadação maior, enviarão mais dinheiro para os fundos estaduais e terão um menor retorno. Outros estados e municípios mais pobres, enviarão menos recursos ao Fundo, mas terão um aporte financeiro maior (GODOY, 2011, p. 20).

Assim, na visão de Godoy (2011), naqueles estados e municípios que perderem ou que receberem menos retorno em relação a sua arrecadação, o valor de 60% do FUNDEB muito provavelmente não resultará em melhoria salarial. “Só aqueles que ganharem terão mais condições de melhorar a remuneração dos profissionais do Magistério. Entretanto, não há nenhuma garantia de que isso ocorra, [...]” (GODOY, 2011, p. 20).

Para a valorização profissional do magistério e para combater a falta de professores nas escolas públicas, o governo propôs com o FUNDEB o estabelecimento do prazo determinante para concretização do piso nacional para profissionais da educação escolar. O piso salarial profissional até então previsto no

Art. 206, inciso VIII da CF (BRASIL, 1988b), para os profissionais do magistério não previa uma data para o seu cumprimento.

Sendo assim, a lei do FUNDEB trouxe um aspecto de relevância para a melhoria da remuneração dos professores, ao estabelecer no seu Art. 41 “o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica” (BRASIL, 2007). Foi diante dessas determinações legais que a Lei do Piso foi instituída.

3.3 REGULAÇÃO REMUNERATÓRIA DOS PROFESSORES: PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN) E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

A Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), após quase dois séculos da edição da primeira lei brasileira da educação pública, foi sancionada³², em 16 de julho de 2008, 20 anos depois de promulgada a atual Constituição Federal de 1988. Essa Lei discorre sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e estabelece um mínimo a ser garantido aos professores, determinando que a União, estados, Distrito Federal e municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de no máximo 40 horas semanais, com valor abaixo do PSPN. A esse respeito Alves e Pimentel (2015, p. 3) salientam que

[...] o estabelecimento de um piso salarial nacional para remunerar equitativamente os educadores brasileiros, era uma reivindicação antiga dos trabalhadores da educação, que se manteve presente no debate educacional em diferentes momentos da história do nosso país, ora como preocupação, ora como esboço de política pública. Contudo [...] somente na Constituição Federal, de 1988, que pela primeira vez foi introduzida a ideia de “piso”.

A lei também determinou, no Art. 2º, § 4º, que: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de dois terços da carga horária para o

³² Lei 15 de outubro de 1827 que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a). Desse modo, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às atividades extraclasse.

O termo “Nacional”, de acordo com Alves e Pimentel (2015), foi introduzido originalmente na Educação Básica Pública, a partir da Emenda Constitucional nº 53/06, que alterou o Art. 206 da Constituição (1988), e estabeleceu, finalmente, a fixação do PSPN em lei federal.

Todavia, assim como ocorreu com a criação da lei de 1827 a atual lei que define o PSPN dos professores da educação básica não se constituiu, em seu processo de discussões no Congresso Nacional, na escolha da melhor proposta para a categoria docente. Importa recordar que houve uma primeira tentativa fracassada em 1994, no mandato de Fernando Henrique Cardoso, de se estabelecer em lei o piso salarial. Essa tentativa pautou-se em um acordo firmado no Governo de Itamar Franco pelo Ministro da Educação Murílio Hingel e diversas instituições como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação, diversas instituições da sociedade civil organizada e a CNTE. Esse acordo apresentava uma proposta de piso salarial no valor de R\$ 300,00 para 40 horas semanais (VIEIRA, 2013, p. 30).

Houve ainda impasses para a aprovação da lei do Piso, pois, em outubro de 2008, os governadores André Puccinelli (PMDB) do Mato Grosso do Sul, Luiz Henrique da Silveira (PMDB) de Santa Catarina, Yeda Crusius (PSDB) do Rio Grande do Sul, Cid Gomes (PSB) do Ceará e Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) do Paraná entraram com uma ação direta de inconstitucionalidade nº 4.167/2008, ao inquerir que o termo “piso” fosse interpretado como remuneração mínima, incluindo os benefícios, sob a alegação de que os Estados e municípios não teriam recursos para arcar com o aumento. Os representantes dos estados foram contrários ao piso:

Após expressar concordância com a necessidade de a Federação adotar o piso salarial para os profissionais da educação básica pública, nos termos do art. 206, VIII da Constituição e do art. 60, III, c do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), os requerentes afirmam que o alcance dos instrumentos escolhidos pela União são desproporcionais e não têm amparo orçamentário. Dizem, também, que as normas se distanciaram de seu fundamento de validade ao versarem sobre a jornada de trabalho de servidores estaduais e

municipais, matéria estranha ao estabelecimento do piso salarial (BRASIL, 2008b, p. 542).

Os oponentes ainda alegaram que haveria cidades que não teriam verbas suficientes para cumprir a lei e que a norma contrariava o pacto federativo previsto na Constituição, uma vez que dizia respeito ao orçamento e à gestão de Estados. Contudo, após votação no Supremo Tribunal Federal (STF), em novembro de 2011, decidiram por 8 votos a 1 a validade da Lei do Piso Nacional do Magistério.

Compreender como são conduzidos legalmente os recursos financeiros é um dos aspectos cruciais para chegar-se ao avanço de uma educação pública de qualidade que o país tanto almeja. A Lei do Piso de 2008, conseguida pela classe dos professores, deve ter uma vigilância quanto a sua aplicação e melhorias no Brasil.

Em 2009, foi aprovada uma importante resolução, CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, que reitera e atribui novas diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério, uma vez que, em seu Art. 4º, estabelece que “as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, p. 1-2), dentro dos seguintes princípios:

II- acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; III- remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008; IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; V- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; VI- valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo; VII- jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos; VIII- incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar (BRASIL, 2009, p. 2).

A referida resolução reitera os princípios da resolução CNE/CEB nº 3, de outubro de 1997, e acrescenta novas atribuições para o plano de carreira, como por exemplo, a aplicação da Lei do piso que na época não estava em vigor. Essa nova resolução ainda previu, no inciso X, “apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais” (BRASIL, 2009).

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE)³³, exprime a política nacional da educação e prevê contribuições dos estados e municípios, dos profissionais da área e dos segmentos majoritários da população organizada. É um conjunto de 20 metas propostas para a educação, as quais devem ser atingidas até o ano de 2024. O plano estabelece estratégias de ação para que sejam atingidas tais metas.

A Constituição Federal prevê, no artigo 214, caput e inciso III, como papel do PNE, a articulação e a demarcação de metas, diretrizes, objetivos e estratégias de implementação para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus variados níveis e a integração das ações do Poder Público para administrar, entre outros fins, o progresso da qualidade do ensino.

No que se refere ao Financiamento da Educação, a meta 20 do PNE (2014-2024) visa ampliar o investimento público, de forma a investir até o 5º ano, da data que começou a vigorar a Lei, o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), e conseguir chegar ao final do decênio com o equivalente mínimo de 10% do PIB. Cabe lembrar que, em 2011, nossa porcentagem do investimento público direto em Educação, em relação ao Produto Interno Bruto, era de 5,3%. Assim, espera-se quase dobrar a porcentagem de investimento público até 2024, em comparação ao ano de 2011. Em 2016, a porcentagem foi de 6,2% e, para 2017, o ministro José Mendonça Bezerra Filho previu uma porcentagem no orçamento de investimento de 7% na educação (PORTAL BRASIL, 2016).

Porém, especialistas e militantes do setor educacional argumentam que o somente os recursos do royalties de petróleo não são suficientes para alcançar os 10% do PIB que o Plano Nacional de Educação considera necessários para o cumprimento de suas metas e apontam que será preciso buscar outras fontes de financiamento:

³³ Atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

[...] no PNE do governo Fernando Henrique, qualquer plano de expansão da educação, para ter o mínimo de fundamentação técnica, deveria fazer uma estimativa e fixar a origem dos recursos. Mas, segundo Davies (2001) o PNE-MEC não fez tal estimativa e apenas esboçava a origem dos recursos via participação da comunidade e ONGs, incentivo ao setor privado e “racionalização” dos gastos (GODOY, 2011, p. 63).

A lei também prevê algumas metas, de maneira que relaciona à carreira do magistério, a meta 17, por exemplo, a qual institui que se deve “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE)” (BRASIL, 2014b, p. 53). A lei reconhece a desvantagem da remuneração do professor, que mesmo tendo um nível superior igual ao de outros profissionais, recebe menos do que estes:

Hoje, a diferença entre o salário médio dos profissionais do magistério com escolaridade de nível médio comparado com o de outros profissionais com igual nível de escolaridade é 9% superior. Já entre os profissionais do magistério com escolaridade superior ou mais e os demais profissionais com a mesma escolaridade existe uma defasagem de 57%. Portanto, para essa meta de equiparação salarial do rendimento médio, até o fim do 6º ano de vigência do PNE, é necessário que o valor do salário médio desses profissionais cresça de modo mais acelerado (BRASIL, 2014b, p. 1).

A meta 17 também argumenta que a defasagem na remuneração dos profissionais da educação tem sido indicada como um dos resultados de um passado de não valorização desses profissionais, “além de ser apontada como um dos principais motivos do declínio do número de universitários em cursos de formação de professores” (BRASIL, 2014b, p. 8). Para que a meta 17 seja concretizada, é necessária a criação de estratégias, a saber:

17.1- Constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2- Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios – PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;

17.3- Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4- Ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014b, p. 1).

Essas estratégias estão em consonância com as leis federais que visam melhorar de alguma maneira a defasagem na remuneração do professor. O Plano visa a ampliar assistência financeira da União, ampliar os planos de carreira dos estados, fiscalizar e avaliar a evolução salarial dos professores.

Ao encerrar esta seção, pode-se inquirir que a política brasileira de financiamento trouxe implicações para a remuneração de professores, o que demonstra a preocupação das políticas públicas com essa questão. As leis, contudo, apresentam pequenos avanços, no que tange a “melhorias” e “perspectivas” de um crescimento gradual da política remuneratória dos professores, o qual será conquistado ao longo do tempo e não maneira imediatista.

Assim, evidenciaram-se, nesta seção, as principais leis que regulam a carreira e, por consequência, a remuneração dos professores, no Brasil, ou seja, a Constituição Federal de 1988 (em especial o artigo 206), o ADCT de 1988 (artigo 60), a LDB de 1996 (destaque para o artigo 67), as resoluções da CNE/CEB nº 3 de 1997 e nº 2 de 2009, as políticas de fundos com o atual FUNDEB de 2007, o PSPN de 2008 e o PNE de 2014 (meta 17). Tais documentos explicitam diretrizes de aspecto macro que norteiam as políticas do país. São eles imprescindíveis para adaptação das leis, em seu aspecto micro, de regulação local. Cabe às leis estaduais estarem em consonância com o que está previsto nas políticas federais.

Observa-se, assim, uma descentralização do poder local para elaboração de uma política governamental, por meio de um ajustamento como do plano de carreira dos professores, em que cada estado possui o seu, desde que garanta o mínimo estabelecido pelas leis. Essas leis maiores determinam diretrizes gerais, mas não estabelecem, *pari passu*, a decisão dos governadores locais, quanto a investimento, melhoria na carreira e remuneração dos professores. Na próxima seção será mais

detalhado como se estabeleceu a regulamentação estrutural das Leis que regem as políticas micro para a remuneração dos professores no estado do Paraná.

4 POLÍTICA GOVERNAMENTAL PARA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016)

Esta seção tem por objetivo a análise das políticas de âmbito governamental, para os professores, no Paraná no período de 2011-2016. Realiza-se um levantamento das leis estaduais, por exemplo, a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, as quais regulam a profissão docente, de modo a identificar a situação remuneratória dos professores da rede pública. Além disso, verificam-se quais foram as diretrizes para a valorização de remuneração, no governo que antecedeu a gestão do governador Carlos Roberto Richa, bem como os desdobramentos dessas políticas no seu primeiro mandato. Identificam-se retrocessos de direitos, nos anos aqui mencionados (2011-2016), que interferiram na remuneração dos professores no Paraná. Essas perdas efetuarão-se, por meio de novas diretrizes de cortes e ajustes fiscais elaboradas pelo governo que se respaldou na crise econômica do estado.

Foram utilizados como referência os estudos de Godoy (2011), Azevedo, Oliveira e Vieira (2012) e Gouveia e Souza (2014), além dos dados disponíveis na APP Sindicato, no que se refere às paralisações de greve dos professores. Utilizaram-se dados do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos professores, variação do Índice do Preço do Consumidor (IPC), bem como o valor remuneratório do professor, nos anos 2011 a 2016, disponibilizados pela Secretaria do Estado.

Na seção dois deste trabalho, foram identificadas as principais categorias políticas para a remuneração de professores, em documentos do BM, Unesco e OCDE. Nesta seção, elaborar-se-á também a análise das políticas governamentais do Paraná, para a remuneração de professores, em consonância com as propostas documentais apresentadas nesses documentos internacionais selecionados, tendo como referência o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.

4.1 QUADRO GERAL DOS PROFESSORES NO PARANÁ

Ao estudar as regulamentações da política para a remuneração de professores no Brasil, considera-se que as políticas públicas, no estado do Paraná, mantêm relação direta com a história da educação do país. O Paraná é um estado brasileiro, localizado na região sul, e contém 5,5% de toda a população do país chegando a

11.081.692 habitantes, distribuídos em 399 municípios de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014³⁴. Das matrículas nas escolas estaduais obteve-se um total de 545.829 alunos na etapa do Ensino Fundamental (anos finais) e de 459.131 no Ensino Médio, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2016d).

Verificou-se a situação funcional do professor da rede da Educação Básica Pública no Paraná, por meio do segundo Boletim de Docentes da rede Estadual do Paraná, apresentado em 2014 pelo estado. A coleta do Censo Escolar, deste boletim, permitiu verificar quatro formas de contratação, que não são excludentes entre si, de modo que o professor pode trabalhar em mais de um regime de trabalho. São elas: “Concursado/efetivo/estável; Contrato temporário; Contrato terceirizado e Contrato CLT. A Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013 publicou 135.089 funções docentes no estado do Paraná, sendo que 50.798 correspondem a funções docentes na rede estadual” (PARANÁ, 2014a), conforme apresenta o Quadro 15:

Quadro 15: Professores da rede estadual do Paraná, segundo regime de contratação (2013)

Regime de contratação	Total de Professores	
	Absoluto	%
Total	50.798	100
Concursado/efetivo/estável	30.003	59,1
Contrato temporário*	17.630	34,7
Contrato terceirizado	54	0,1
Contrato CLT	98	0,2
Concursado/efetivo/estável e Contrato temporário	2.674	5,3
Concursado/efetivo/estável e Contrato terceirizado	9	0
Concursado/efetivo/estável e Contrato CLT	31	0,1
Contrato temporário e Contrato terceirizado	110	0,2
Contrato temporário e Contrato CLT	161	0,3
Contrato terceirizado e Contrato CLT	2	0
Mais que duas formas de contratação	26	0,1

* Inclui contrato de aulas extraordinárias.

Fonte: Paraná (2014a) – Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais.

Nota-se que existem várias maneiras de contratação de professores no estado do Paraná, as quais são previstas, conforme Gouveia e Souza (2014), por meio da Lei Complementar nº 108/2005, que regulamenta a contratação temporária para diversos cargos de outras áreas, secretarias estaduais e professores, no Paraná. Sendo assim, a rede Estadual de Ensino do Paraná, apesar de regulamentar, no plano de carreira,

³⁴ IBGE. **Estados:** sínteses, Paraná. 2014. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/parana>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

o ingresso por concurso público, contrata também professores em Processo Seletivo Simplificado (PSS), ou seja, professores também temporários ou terceirizados.

O motivo que leva o estado a recrutar professores temporários está nas vantagens que essa contratação oferece, pois, essa modalidade exime o contratante de diversos encargos, por exemplo, “o custo de um funcionário temporário para o governo é extremamente vantajoso devido custo ser menor, apesar dos salários mais elevados nesse tipo de contrato como forma de contrapartida pelo curto período de trabalho” (AZEVEDO; BORGES, 2010, p. 13). Esta pesquisa, no entanto, limita-se à remuneração dos professores concursados e efetivos.

Quanto ao perfil e formação do trabalhador docente, de acordo com Azevedo, Oliveira e Vieira (2012)³⁵, a grande maioria é do sexo feminino (88%), de cor branca (82%), casado (52%), graduado em Instituição de Educação Superior (IES) Privada (59%), pós graduando (53%), destes majoritariamente, em nível de especialização (97%). Além disso, os dados mostram que 97% das pós-graduações são feitas em nível de especialização, também ofertadas sumariamente por instituições privadas, ou seja, verifica-se um predomínio da formação de professores em instituições privadas, no estado do Paraná; em consequência disso, pode-se dizer que as reformas liberalizantes que ocorreram no país, a partir de 1990, afetam o aparato político também no estado. O Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE), localizado no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, salienta que:

Rigorosamente, mesmo que não exista no Brasil um sistema nacional de educação, o MEC, a partir da redemocratização do País, vem exercendo seu papel na coordenação geral e na promoção de políticas públicas para a educação, inspirando Estados e Municípios. Em um primeiro momento, nos anos 1990, no sentido requerido de reformas liberalizantes e, num segundo momento, os últimos anos da década de 2010, no sentido de maior participação do Estado nas formulações e execuções de políticas para a educação (NUPE, 2010, p. 13).

Historicamente, os professores no Paraná sempre estiveram em luta³⁶ para reivindicar melhoria nas condições de trabalho, em oposição às reformas liberais

³⁵ Resultado da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (2012), que foi coordenada, em âmbito nacional, pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. No Paraná, a pesquisa teve como coordenador geral o professor Doutor Mário Luiz Neves de Azevedo, do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

³⁶ Elencaram-se alguns fatos conforme disponibilizado no site da APP Sindicato: Em 1968, ocorreu a segunda greve do estado, chamada Congresso do Magistério para escapar da repressão. A

implantadas no estado. Os movimentos de resistência foram imprescindíveis para a conquista, por exemplo, do Estatuto do Magistério com Plano de Carreira no Estado, em 1976, assim como a conquista dos acréscimos das horas atividades, da reposição salarial, bonificações, entre outros que influenciam a remuneração dos professores atualmente.

4.2 POLÍTICAS DE GOVERNO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A reestruturação das relações econômicas e sociais, dos anos 1990 no Brasil, conforme afirmou-se anteriormente, refletiu-se na formulação das políticas públicas educacionais no Paraná. De acordo com um estudo do Núcleo de Políticas Educacionais – NUPE/UFPR (2010), deve-se ressaltar que as reformas liberalizantes ocorreram no mandato do primeiro presidente eleito de forma direta, Fernando Collor de Mello (1989-1991). Um governo de marca liberalizante que inaugurou o processo de reforma do Estado, no entanto, devido a uma série de denúncias de corrupção e pela atuação dos movimentos sociais e políticos, Collor foi impedido pelo Congresso Nacional de continuar a governar.

A próxima gestão a assumir o governo foi o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), na forma de um governo de corte mais progressista, de maneira que as reformas liberalizantes passam por um intervalo, mas serão retomadas por seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cujo mandato coincide com o do Governador paranaense Jaime Lerner (1995-2002). Ambos os mandatos, em nível federal e estadual, são marcados por reformas de Estado inspiradas no que se “convencionou a chamar de neoliberalismo, que se caracteriza pela promoção de

categoria obteve do governo a promessa de se implantar um plano de carreira. Com o recrudescimento da ditadura a promessa não se concretizou. Em 1976, então, oito anos depois do Congresso do Magistério é criado o Estatuto do Magistério, com um quadro de carreira para os professores. No ano de 1986, a inflação descontrolada leva os professores a mais uma greve por salários. Foi realizado acampamento em frente do Palácio Iguaçu e o movimento termina com o acordo em torno do piso de três salários mínimos. 1988 – O governo descumpe o acordo do piso de três salários mínimos e os professores voltam à greve. São reprimidos com violência no dia 30 de agosto. Em 1996 o movimento Em Defesa da Escola Pública se reelege para segundo mandato na APP-Sindicato. Hora-atividade, IPE e reposição salarial dos três últimos governos são as bandeiras de luta. 1996 – A categoria conquista a reestruturação da tabela salarial, aumentando o ganho dos vencimentos dos professores (APP SINDICATO. Histórico da APP Sindicato. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 2017c. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/historico/>>. Acesso em: 4 ago. 2017).

privatizações de empresas estatais, descentralização de obrigações, controle fiscal e quebra de direitos sociais” (NUPE, 2010, p. 14).

Com o fim do governo Jaime Lerner (1995-2002) e das políticas neoliberais, um novo estilo de governo foi inaugurado no Paraná, com o oposicionista Roberto Requião (2003-2010), que interrompeu o processo de privatização e desmonte do Estado e promoveu um rearranjo da política paranaense. O próprio ex-governador afirma que, desde o início de sua administração, em janeiro de 2003, buscou recuperar e fortalecer o estado e as estruturas públicas, e ainda salientou em discurso oficial que se empenhou para recuperar e fortalecer “a capacidade estatal de planejar e intervir na realidade em uma desabrida e clara desafinação com os pregadores do Estado mínimo, com os fâmulos das privatizações e das desregulamentações” (REQUIÃO, 2010, p. 1).

Em termos de propostas políticas e discursos, o governo estadual na gestão de Roberto Requião foi um aliado do Governo Nacional, sob o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) conforme pode-se verificar a seguir:

A política educacional proposta pelo governo de Roberto Requião (2003-2007) almejava suplantiar uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades [...]. Um compromisso assumido durante a campanha política foi com a “retomada” da Educação Profissional, demonstrando a oposição do atual governo em relação à cessação dos cursos de Educação Profissional promovida pelo governo anterior, a fim de modificar o quadro [...] que instalou, nas entranhas das escolas públicas, as políticas neoliberais pautadas no privatismo, no afastamento do professor da reformulação curricular e no “**modelo e competências e habilidades** [...]” (GRIEBELER, 2012, p. 5, grifo do autor).

Com relação ao modelo de competências e habilidades, a proposta estava vivenciando uma elevada autonomia, sobretudo, por causa da intensificação das bases tecnológicas advindas com o uso da automação e a propagação do acesso à informática, sobretudo nos setores produtivos, empresariais do capital que acabaram por influenciar também as políticas no Paraná.

Nesse período, foi sancionado ainda no governo Roberto Requião o Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, que na época ressaltou a preocupação governamental com a educação e profissionais da área. Essa lei estabelece vários benefícios, conforme apresentado no artigo 3º:

O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de **remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços** prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

- I- reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;
- II- profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, **com remuneração digna e condições adequadas de trabalho**;
- III- formação continuada dos professores;
- IV- promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;
- V- liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;
- VI- gestão democrática do ensino público estadual;
- VII- valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- VIII- avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;
- IX- gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;
- X- existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná;
- XI- período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente (PARANÁ, 2004, grifos do autor).

Há de se observar alguns aspectos importantes. Logo no início do artigo, está prescrito que a remuneração digna dos professores tem relação direta com a qualidade da educação, ao estabelecer que o plano “objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado” (PARANÁ, 2004). Outra recomendação a destacar verifica-se no inciso II, que reconhece que se deve qualificar o aperfeiçoamento profissional com remuneração digna e condições adequadas de trabalho.

O inciso VIII estabelece “avanço na carreira através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes”. Nesse aspecto, a Lei remete à formação continuada instituída no Art. 20 sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) “destinado ao professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar” (PARANÁ, 2004).

A Formação continuada ainda foi regulamentada, por meio da resolução nº 2007/2005, tendo como finalidade no seu Art. 1º “contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino” (PARANÁ, 2005). No Art. 23 estabelece que “o professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná perceberá seu vencimento” (PARANÁ, 2005), de acordo com a tabela de vencimentos anexada em Lei. Esta tabela sofre reajuste com o passar do tempo.

Os planos de carreira da rede estadual do Paraná conjugam elementos de progressão e evolução na carreira, os quais são baseados na titulação, na formação continuada, no tempo de serviço e na avaliação de desempenho. Na visão de Gouveia e Souza (2014), cabem dois destaques nas condições de movimentação na carreira na Rede Estadual do Paraná, pois,

Primeiro, podem acessar a progressão funcional somente os professores concursados, aqueles que são PSS, por exemplo, tem vencimento correspondente ao graduado, independentemente de ter outros títulos (especialista, mestre ou doutor). Em segundo lugar cabe o destaque de que até o nível 2, a progressão é automática mediante a solicitação do professor no órgão competente. As progressões, no período analisado, mantiveram regularidade, e foram pagas no mês de outubro de cada ano. Para o nível 3, entretanto, opera o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação (GOUVEIA; SOUZA, 2014, p. 3).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o objetivo do programa é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teóricos metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, que resultem em redimensionamento de sua prática. A Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), especifica que:

O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010, p. 1).

A cada interstício de 2 anos, ficam computados até 15 pontos para avaliação de desempenho e até 30 pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. A cada 15 pontos acumulados, o professor terá garantida a progressão equivalente a uma Classe, podendo avançar até 3 Classes na Carreira, em cada progressão. Gouveia e Souza (2014, p. 10) fazem uma síntese das condições mínimas do cargo de professores no Paraná:

Profissional presta concurso ao cargo de professor, para isto precisa ser graduado em uma licenciatura. Ao assumir o cargo fará jus a um vencimento inicial especificamente na tabela de vencimentos do Estado, fará jus ao auxílio transporte e se atuar no noturno receberá adicional. Ao longo da carreira a remuneração do profissional do magistério poderão ser garantidos benefícios se este cursar especialização, ascendendo ao nível 2, e poderá acessar o nível 3 se concorrer e desenvolver o processo de formação continuada da REE/PR denominado PDE. Poderá também agregar valores no vencimento, à medida que cumpra os critérios de movimentação horizontal. Ao final da carreira, se o professor não se aposentar poderá fazer jus ao adicional, por ano que permanecer na rede estadual de ensino.

Ao analisar o andamento da política dos vencimentos iniciais dos professores, no estado, e os programas referentes aos fundos de financiamento, assim como a Lei do Piso, Gouveia e Souza (2014) elaboraram um quadro que mostra os vencimentos iniciais durante a aplicação das leis conforme podemos verificar a seguir:

Quadro 16: Vencimento básico (inicial e final) do Ensino Médio, Licenciatura, Especialização e Final da Carreira, do Paraná – anos escolhidos (em valores reais – INPC/IBGE R\$ em dez/2010) – carga horária de 20 horas semanais

Habitação	Vencimento	1996	2000	2004	2006	2007	2010
		Pré-fundos	Fundef	Aprovação do PCCS	Último ano do Fundef	Primeiro ano do Fundeb	PSPN em vigor
Ensino Médio	Inicial	611	502	487	450	586	542
	Final	996	818	794	733	957	884
Licenciatura	Inicial	809	664	696	643	839	775
	Final	1.320	1.083	1.134	1.048	1.367	1.262
Especialização	Inicial	1.069	878	870	804	1.050	969
	Final	1.742	1.430	1.418	1.310	1.710	1.578
Final de carreira		1.742	1.430	2.425	2.240	2.865	2.698

Fonte: Gouveia e Souza (2014, p. 11).

Segundo os autores, a primeira coisa a se destacar é que o vencimento inicial tem uma diferenciação por titulação, porém ao considerarem-se os valores reais, ou seja, incorporando os efeitos da inflação, para todos os níveis, na posição inicial, há perda de poder aquisitivo entre 1996 e 2010. Entre 1996 e 2000, todos os níveis apresentam perdas significativas, ao passo que, no nível médio, as perdas repetem-se até 2016. Isso se explica pelo caráter redistributivo dos recursos do FUNDEB, visto que municípios que arrecadam uma quantidade maior de fundos acabam tendo que ceder para outros que não alcançaram um recurso mínimo estabelecido, deste modo, os impostos dos municípios mais ricos e mais pobres são vinculados ao FUNDEB, que redistribui as verbas entre eles, tendo em vista que dentro do estado, os recursos desse fundo são igualmente distribuídos entre as redes de ensino conforme o número de alunos matriculados e não de acordo com o montante de verbas arrecadadas por cada município.

4.3 POLÍTICAS DE REMUNERAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2016): UMA POLÍTICA DE AJUSTES FISCAIS

Com as eleições no estado do Paraná, em 2010, o então eleito Carlos Alberto Richa assume a governadoria do estado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No início do seu mandato, em 2011, no que diz respeito ao número de profissionais da educação no Paraná, com base nos dados da Secretaria do Estado

do Paraná (2011/2016), do total de especialistas e de professores do Quadro Próprio do Magistério, verifica-se que teve um aumento de contratados de 2011 para o ano de 2016, conforme Tabela 1, tanto de professores quanto de especialistas. Entende-se por profissional do magistério, de acordo com o Estatuto Público do Ensino de 1º e 2º graus que trata a Lei Complementar nº 7 de 22 de dezembro de 1976, em seus artigos 2º e 3º as seguintes disposições:

Art. 2º. Para efeitos desta lei, entende-se:

I- por pessoal de Magistério, o conjunto de Professores e Especialistas de Educação que, nos complexos ou unidades escolares e demais órgãos de educação, ministra, assessora, planeja, programa, dirige, supervisiona, inspeciona, coordena, acompanha, controla, avalia e/ou orienta a educação sistemática, assim como os que colaboram diretamente nessas funções, sob sujeição às normas pedagógicas e às disposições deste Estatuto;

II- Por Professor, genericamente, todo ocupante de cargos de docência;

III- Por atividades do Magistério, aquelas inerentes à educação, nelas incluídas a direção, o ensino e a pesquisa.

Art. 3º. O Pessoal do Magistério compreende as categorias seguintes:

I- Pessoal Docente;

II- Pessoal Especialista.

§ 1º. Pertence ao Pessoal Especialista o membro do Magistério que, possuindo a respectiva qualificação, desempenha atividades de direção, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico no campo educacional, inspeção, supervisão e outras similares no campo da educação, respeitadas as prescrições contidas nos Artigos 29, 33 e 40, da Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971(PARANÁ, 1976, p. 1).

A seguir, são elucidados os dados do número de professores e especialistas que mantêm o estado e ressalte-se que as informações apresentadas são referentes às Escolas Estaduais. A pesquisa da Secretaria da Educação do Paraná seguiu algumas orientações: Para esta consulta foram considerados todos os servidores que possuem o cargo de professor, independentemente de estarem em regência de classe, entre outras regras específicas³⁷.

³⁷ Nesse levantamento destes dados “foram consideradas as horas formalizadas (horas formalizadas são horas que foram enviadas para as folhas de pagamento (SIP, META 4 e PARANAEDUCAÇÃO) e/ou que saíram em atos oficiais do dia 15 do mês correspondente, isto é, o professor/especialista sem suprimento não foi contabilizado. Foi verificado, ainda, o núcleo Regional/ Município de maior carga horária de uma pessoa, respeitando a ordem de prioridade dos vínculos” (PARANÁ, 2011c).

Tabela 1: Totais de professores/especialistas do Quadro Próprio do Magistério/PR por vínculo, nos anos 2011 a 2016

Mês/Ano referência	Total de Professores do QPM	Total de Especialistas do QPM
Jan. 2011	52523	5955
Jan. 2012	52807	5898
Jan. 2013	59402	7851
Jan. 2014	58096	7667
Jan. 2015	56946	7498
Jan. 2016	59169	8330

Fonte: elaborada pelo autor (2018), com base Secretaria da Educação do Paraná (PARANÁ, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016).

Ao identificar os dados disponíveis na Secretaria do Estado, considerando o período analisado, observa-se que de 2011 a 2016 o aumento do número de professores foi de 6646 no quadro, e um aumento de 2375 para especialistas.

O último concurso, nesse período, foi realizado em 2013 (edital nº 17/2013), e nele estava previsto uma contratação de 13.771 professores para preenchimento das vagas. O Edital ainda previa uma remuneração de 1.348,44, sendo R\$ 1.044,94 referente ao salário e R\$ 304,00 de Auxílio Transporte para uma jornada de trabalho de 20 horas.

Ainda nesse período, fez-se um levantamento para acompanhar qual a evolução na tabela remuneratória dos professores no período de análise. Disponibiliza-se a seguir o valor salarial acrescido do auxílio transporte com base no vencimento inicial de ingresso, para o Quadro Próprio do Magistério, para uma jornada semanal de 20 horas (Tabela 2). Conforme segue:

Tabela 2: Remuneração de professores (20h), no Estado do Paraná (2011-2016), valores em R\$

Ano/Referência	Salário	Auxílio transporte	Remuneração	Aumento da remuneração em %
2011	825,22	240,73	1065,95	6,5
2012	918,61	267,98	1186,59	11,31
2013	1.112,76	324,61	1437,37	21,13
2014	1.236,61	360,74	1597,35	11,13
2015	1.279,27	373,19	1652,46	3,45
2016	1.415,77	413,01	1828,78	10,67

Fonte: elaborada pelo autor (2018), com base Secretaria da Educação do Paraná (PARANÁ, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016).

Ao verificar o aumento da porcentagem da remuneração em 2011(Tabela 2), verificou-se a diferença em relação ao valor remuneratório do ano anterior (2010), que

foi de R\$ 774,85. Para identificar o aumento da porcentagem para o ano de 2012, teve-se como parâmetro o valor que era em 2011. Para o aumento de 2013 obteve-se como referência o valor do ano de 2012. E, assim, procedeu-se o cálculo dos anos de 2014, 2015 e 2016, sempre tendo como base a diferença entre o ano de referência e o valor remuneratório do ano anterior.

Ainda observou-se o crescimento do Piso Salarial dos Professores, conforme estipulado na Lei nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008a) de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3: Valores do piso salarial profissional nacional do professor por ano de referência (2011-2016)

Ano referência	Valores em R\$	
	Jornada 40h	Jornada 20h
2011	1.187,14	593,50
2012	1.451,00	725,50
2013	1.567,00	783,50
2014	1.697,00	848,50
2015	1.917,78	958,50
2016	2.135,64	1067,50

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Ao comparar as Tabelas 2 e 3, percebe-se que a remuneração dos professores no Paraná, nos anos de referência, sempre esteve acima do piso nacional. Contudo, é importante destacar que a Lei do Piso estabelece o valor para professores com Ensino Médio, modalidade normal, para uma jornada de 40 horas semanais, conforme a Lei determina:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a **formação em nível médio**, na modalidade Normal.

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

Os professores contratados na rede estadual (QPM) têm como requisito mínimo a formação em nível superior, em cursos de licenciatura. Estão, portanto, em uma titulação maior do que o Ensino Médio, previsto na Lei do Piso. Desse modo, o valor da remuneração dos professores no Paraná deve se encontrar, obrigatoriamente acima do Piso. E, além disso, tal remuneração deve ter uma margem vantajosa em

relação ao valor que propõe o Piso Salarial Profissional Nacional de 2008, tendo em vista a diferença de titulação de ambos.

Ainda no governo Roberto Requião, foi aprovada a Lei nº 15.512, de 31 de maio de 2007, que institui a data base para revisão geral anual de reajustes e vencimentos das carreiras estatutárias do poder executivo do Paraná, feita uma vez ao ano (PARANÁ, 2007). Essa Lei é fruto de uma conquista dos servidores, por meio da qual é zerada a inflação sobre a remuneração dos professores. Na data base, trabalhadores e sindicatos reúnem-se com representantes do governo para tratar de reajustes anuais, manutenção de benefícios entre outros. Uma das pautas nesse encontro é o reajuste salarial anual do professor, segundo o Índice Nacional do Preço do Consumidor Amplo (IPCA), conforme estipulado no artigo 2º (segundo) dessa lei, a qual orienta que:

Art. 2º. Fica também concedido índice complementar de correção de acordo com os demonstrativos percentuais constantes do Anexo Único desta lei (vide ADIN 3968-7).

Parágrafo único. O índice complementar de correção de que trata o presente artigo corresponde à incidência do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA, desde a data da consolidação dos planos de carreira ou de reestruturação de tabelas estabelecidos por lei, até o mês de abril de 2007 (PARANÁ, 2007).

Assim sendo, fez-se um levantamento do índice, nos anos de estudo, para a orientação de quanto que se deu o aumento da inflação com base no IPCA, dos anos de referência. A intenção é investigar se a remuneração dos professores no Paraná acompanhou o IPCA e de quanto foi este reajuste. Ao levantar os dados de aumento da remuneração dos professores, a cada ano, tendo em vista o período de 2011 a 2016 (última coluna da Tabela 2), e subtrair o Índice Nacional de Preço do Consumidor Amplo, obteve-se os seguintes resultados para o aumento real de remuneração:

Tabela 4: Aumento dos valores reais da remuneração de professores (2011-2016)

Ano/Referência	IPCA Acumulado em %	Aumento real do valor da remuneração em %
2011	6,50	1,1
2012	5,83	4,81
2013	5,91	15,3
2014	6,41	5,22
2015	10,67	- 2,96
2016	6,29	0

Fonte: elaborada pelo autor (2018), com base em IBGE (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016)³⁸.

Verifica-se que, de 2011 a 2014, o governo manteve o reajuste remuneratório acima da inflação (IPCA), porém, no ano de 2015, o quadro começa a inverter-se com perdas na reposição que ficou abaixo da inflação (-2,96) e manteve-se ajustada no limite da inflação em 2016. Não houve, portanto, nesses dois últimos anos, um aumento remuneratório real para a classe dos professores.

Em 2014, encerrava o primeiro mandato do então governador Carlos Roberto Richa, que se reelegeu em primeiro turno, para o segundo mandato com 55,67% dos votos, deixando os principais concorrentes Roberto Requião (PMDB) e Gleisi Hoffman (PT) em segundo e terceiro lugar respectivamente. Na época da candidatura para segundo turno, o governador afirmava que o estado dava exemplo para o Brasil, estava com as contas em dia e o melhor estaria por vir. As afirmativas do governador foram apenas um marketing que visava promover sua candidatura, pois ainda no primeiro semestre de 2015, logo percebe-se que a situação financeira no Paraná, estava em caos, visto que “estimativas indicavam déficit de aproximadamente R\$ 5 bilhões, atraso de fornecedores, dívida com planos de carreias de Servidores” (SINDSAÚDE-PR, 2016, p. 1) entre outros.

Os atrasos nos ajustes da remuneração dos professores eclodiram com perda real, a partir de 2015. As ações das entidades civis, representantes e atos de greves foram decisivas para um restabelecimento contra as perdas remuneratórias.

Essas desavenças afetam diretamente a remuneração final, o que acarretará perdas em relação à aposentadoria do profissional docente. Nesse aspecto, quando se discute sobre a remuneração, importa analisar também o valor para aposentadoria do professor no Paraná. O valor máximo que o professor poderá receber, segundo a

³⁸ IBGE. **Séries histórica IPCA**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/precos/inpc_ipca/defaultseriesHist.shtm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

tabela de vencimento de 2016 (tabela 5 nível III, classe 11), é de R\$ 4.930,35 para um período de 20 horas. Importante destacar que esse valor a receber vale somente para aqueles professores que conseguirem atingir o nível III, o qual requer o curso de especialização e do curso de Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo estado.

A maioria dos professores não atinge o nível máximo com o PDE, pois para tal programa é feito um edital de seleção e nem todos conseguem ingressar devido ao número limitado de vagas disponíveis. A lei estabelece no Art. 11 que "somente será promovido ao Nível III classe 01, o professor que obtiver certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE" (PARANÁ, 2010, p. 1), sendo que a primeira progressão no Nível III ocorrerá após o período de 1 (um) ano, contado a partir da promoção do professor à classe 1, deste Nível da carreira. Quanto à seleção para participação no programa, encontram-se, no Art. 7, os critérios para ingresso no PDE e, no Art. 9, as exigências que o professor deve cumprir para a adesão ao programa, conforme segue:

Art. 7º. Os critérios de ingresso no PDE serão definidos pela Secretaria de Estado da Educação, através de Edital próprio.

Parágrafo único. A SEED estabelecerá e conduzirá o Processo Seletivo, assegurando a oferta mínima de 3% (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM anuais para ingresso no Programa, respeitado o disposto na Lei Complementar n.º 101/2000, de 4 de maio de 2000 (PARANÁ, 2010).

Art. 9º. Para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o professor deverá:

I- ser professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual com Licenciatura Plena;

II- ter cumprido o estágio probatório;

III- ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8 (PARANÁ, 2010).

A grande parte dos professores se aposentará com o valor final de R\$ 2.882,68 (nível II, classe 11), se tiver com a pós-graduação lato sensu, caso contrário, o valor final será de R\$ 2.306,13 (nível I, classe 11), conforme pode-se comprovar, de acordo com a tabela de vencimento a seguir:

Tabela 5: Vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério – QPM em 2016

Jornada 20 horas	Classes										
NÍVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEIS III	3.026,81	3.178,15	3.337,05	3.503,91	3.679,10	3.863,07	4.056,22	4.259,02	4.471,99	4.695,58	4.930,35
NÍVEIS II	1.769,71	1.858,22	1.951,10	2.048,67	2.151,09	2.258,64	2.371,59	2.490,16	2.614,68	2.745,41	2.882,68
NÍVEIS I *	1.415,77	1.486,56	1.560,89	1.638,93	1.720,89	1.806,92	1.897,26	1.992,14	2.091,74	2.196,32	2.306,13

* Ingresso

Fonte: elaborada pelo autor (2016), com base Secretaria do Estado do Paraná (PARANÁ, 2016c).

Ainda quanto à remuneração final do professor e à aposentadoria, nesse período de análise, evidenciou-se que ocorreu um retrocesso em relação ao que já havia sido conquistado pelo professor. Esta afirmativa dirige-se mais especificamente, às consequências do fato ocorrido, em fevereiro de 2015, quando o governo do Paraná enviou à Assembleia Legislativa (ALEP) um conjunto de medidas que tinha por objetivo resolver os problemas financeiros por qual passava o estado. A proposta foi dividida em dois projetos de lei, os quais envolviam cortes no funcionalismo e alterações na previdência estadual. Na época, esse conjunto de medidas ficou conhecido como o “pacotão”, uma proposta que retira o dinheiro da previdência dos servidores para pagar as contas do estado.

Entre as medidas estava a criação de um regime de previdência complementar para os novos servidores do Estado, por meio da administração de uma nova fundação, em que todos os poderes e municípios poderiam aderir – a chamada Fundação PREVCOM Paraná. O Fundo Previdenciário da Paraná Previdência é extinto, com o saldo sendo transferido para o Fundo Financeiro. A participação do Estado passa a ser de 22% até 2016, mantendo em 11% a contribuição dos servidores que queiram se aposentar até o teto de R\$ 4,6 mil, de maneira que, acima disso, os servidores terão de pagar um fundo complementar. Com a proposta enviada, logo, os professores e servidores em geral aderiram a uma das greves mais longas do Paraná, que durou 44 dias (PARANÁ, 2015a).

Em meio à polêmica, o governo divulgou em sua página oficial uma lista dos maiores salários dos professores no estado, e afirmou que há professores que ganham mais até mesmo que muitos políticos do interior do estado. O governo afirmou também, na mesma postagem³⁹, que em 111 cidades do Paraná, salários de professores são maiores que os salários de prefeitos (vide Figura 1):

³⁹ Postagem completa em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=11075&evento=2778>>. Acesso em: 9 out. 2017.

Figura 1: Professores ganham mais que prefeitos em 111 cidades



Fonte: Paraná⁴⁰.

Após a divulgação dessa lista, a equipe jornalística da RPC/Paraná entrevistou alguns professores, que estavam no topo da lista, e que ganhavam, de acordo com o governo, os maiores salários do estado. As professoras desmentiram a divulgação e salientaram que ela não explica a que se refere o valor pago no mês, assim como admitiram que o governo ocultou informações pertinentes na divulgação dos dados.

Em julho de 2015, o governo do Paraná foi obrigado, por decisão judicial, a retificar os valores dos salários dos servidores no Portal da Transparência após um pedido do sindicato dos professores estaduais. Nessa ocasião:

O juiz Guilherme de Paula Rezende entendeu que os dados divulgados “não correspondem à realidade remuneratória” da categoria e determinou que os salários de todos os servidores passem a ser discriminados, detalhando qual o salário-base e quanto somam as vantagens (CARAZZAI, 2015, p. 15).

⁴⁰ PARANÁ. **Professores ganham mais que prefeitos em 111 cidades**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=11073&evento=2778#menu-galeria>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

No que diz respeito à reportagem⁴¹, a matéria intitulada “Em 111 cidades, salários dos professores são maiores que os dos prefeitos” foi retirada da Agência Estadual de Notícias do Paraná. Nesse episódio, o governo utilizou-se de estratégias para tentar demonstrar uma vantagem remuneratória dos professores, contudo distorcendo os valores reais, conforme entende-se que:

Os valores que foram noticiados e divulgados, expondo a vida privada dos servidores, estavam completamente distorcidos. As pessoas haviam recebido um valor maior no salário daquele mês, mas isso em razão de terço de férias, ações judiciais ganhas, benefícios que estavam em atraso e outros. O portal, conforme foi divulgado, não trazia essas especificações. Por isso que o governo, inclusive, divulgou que eram salários maiores que dos prefeitos (APP, 2016).

Em meio às greves e reivindicações, nesse período, foi aprovada a Lei nº 18.493, de 24 de junho de 2015, que alterou a data base de maio (fixada pela Lei nº 15.512 de 31 de maio de 2007), e fixou a data para a revisão geral anual dos anos de 2015, 2016 para os meses de janeiro de 2016 e janeiro de 2017. Nesse período:

Em relação a data base de 2015 o propósito inicial do Governo era não conceder nenhum reajuste ao Servidores, mas pensando na repercussão de tal medida foi apresentada extra oficialmente o reajuste de 5,0% parcelado em duas vezes sem definir as datas de pagamento, essas propostas foram atropeladas pelas manifestações de fevereiro e com o Governo desgastado, derrotado em sua estratégia de penalizar os Servidores foi criado um espaço de negociação na Assembleia Legislativa que levou a apresentação de propostas que restabeleciam o princípio do zeramento da inflação na data base, importante passo para a resolução da greve (SINDSAÚDE-PR, 2016, p. 1).

A lei estabeleceu, em seu artigo 1º, que a revisão geral de 2015 seria realizada “em parcela única, no mês de outubro de 2015, com o índice de 3,45%, equivalente ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA acumulado entre os meses de maio de 2014 e dezembro de 2014” (PARANÁ, 2015b). Em seu Parágrafo único do Art. 2º, essa lei estabeleceu que “para o ano de 2016, a revisão geral a que se refere o caput deste artigo será implantada pelo Poder Executivo, em percentual

⁴¹ Reportagem completa disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/poder/2015/07/1652769-governo-do-pr-e-obrigado-a-retificar-salarios-de-professores-em-portal.shtml>>. Acesso em: 12 out. 2017.

equivalente ao IPCA acumulado entre os meses de janeiro de 2015 e dezembro de 2015” (PARANÁ, 2015b).

Ainda no primeiro semestre de 2015, a categoria de professores pedia aumento de 8,17%, por conta da reposição da inflação. No entanto, a proposta do governo, que foi aceita pelos professores, prevê o pagamento de 3,45% que é referente à inflação entre os meses de maio, quando venceu a data-base da categoria, e dezembro de 2014. A seguir segue o andamento das negociações do governo com as entidades civis:

Tabela 6: Evolução das propostas

Propostas	Descrição	Resíduo
Propósito inicial	0% de reajuste	8,17%
1ª Proposta	5,0% em duas parcelas, especulava-se que seria pago em set./15 e jan./16, Governo não apresentou oficialmente essa proposta	3,02%
2ª Proposta	3,45% em três parcelas (set., out. e nov.) e zeramento da inflação de 2015 em jan/16	-
3ª Proposta	3,45% em out/15 e zeramento da inflação de 2015 em jan./16, reajuste de jan./17, maio/17 e maio/18	-
Proposta Deputados	3,45% em out./15 e zeramento da inflação em jan./16, reajuste em jan./17, maio/17 e maio/18	-
Proposta zeramento até dezembro	3,45% em out./15 e 4,56% em dez./16, reajustes em maio/16, maio/17 e maio/18	-

Fonte: SINDSAÚDE-PR (2016).

Embora tenham sido feitos acordos com o governo, este, por diversas vezes, não cumpriu o combinado nas negociações com os servidores. O mais recente desacordo ocorreu em 2016, quando o governo voltou atrás com a proposta do ajuste e enviou uma emenda (Projeto de Lei nº 153/2016) do Orçamento de 2017, que autorizou o governo a suspender o reajuste de servidores públicos, previsto para o começo de 2017, um acordo que inclusive motivou o fim da greve em 2015. O governo utilizou-se da retórica da recessão econômica e da crise, aflorada no cenário político brasileiro, para informar que não haveria recurso suficiente para pagar os reajustes. Assim, os servidores tiveram que se readequar e lutar para que a conquista fosse mantida.

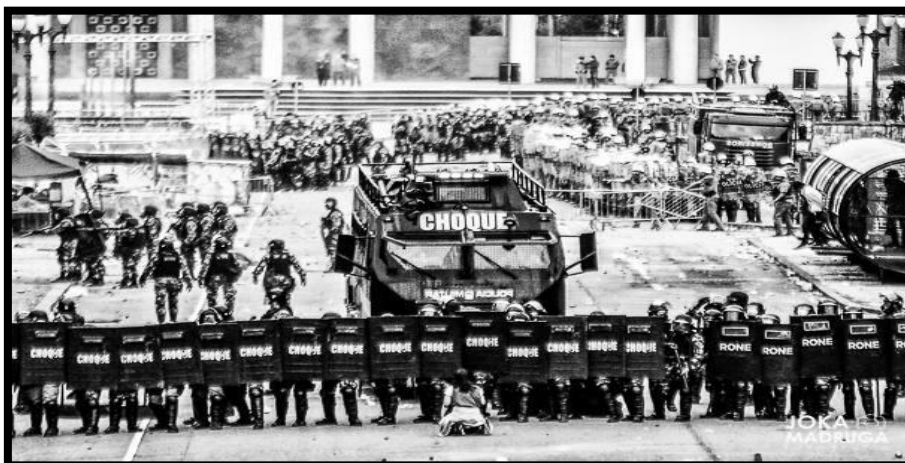
4.4 CONDIÇÃO DE PROLETÁRIO: A EFETIVAÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS NA POLÍTICA GOVERNAMENTAL PARA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

Verificou-se que o governo teve dificuldades de cumprir as leis estaduais, quanto às configurações de ajustes e avanços das políticas remuneratórias aos professores, fazendo com que estes tivessem uma perda real em sua remuneração a partir de 2015. Ao longo do período aqui analisado, notou-se que o governo propôs uma série de ajustes financeiros para os setores da educação, porém esses ajustes foram tomadas de decisão que intensificaram a condição de proletarização dos professores no estado.

De acordo com o que se estabeleceu, na seção 1 desta pesquisa, a proletarização do professor ocorreu, por meio de péssimas condições socioeconômicas de trabalho, baixo salário e desqualificação da prática pedagógica. Além disso, os professores passaram a se organizar, politicamente, lutar em resistência com subsídio do sindicato por melhores condições de trabalho.

No caso dos professores no Paraná, as lutas e reivindicações foram acompanhadas de situações constrangedoras. Um dos fatos mais marcantes ocorreu na greve de 2015, que culminou com o “massacre do dia 29 de abril”. Na ocasião a Polícia Militar (PM) entrou em confronto com os professores, o que resultou em mais de 200 pessoas feridas; entre elas, estavam presentes professores da rede estadual, docentes das universidades e outras categorias de servidores que tentaram quebrar o cordão de isolamento, conforme Figura 2, em frente à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) para acompanhar a votação do Projeto de Lei que propôs mudanças no custeio do Regime Próprio da Previdência Social dos servidores estaduais, a Paraná Previdência (GARCIA, 2015).

Figura 2: O massacre do dia 29 de abril



Fonte: Terras sem males: Curitiba, 29 de abril de 2015. **Foto:** Joka Madruga (MADRUGA, 2015).

A foto retrata a tropa de choque que esteve em enfrentamento com os professores, na Praça Nossa Senhora de Salete, do Centro Cívico em Curitiba, no dia 29 de abril de 2015. A estrutura que o governo utilizou para combater os servidores envolveu das tropas de choques, bombas, balas de borracha, estilhaços de bombas, spray de pimenta e gás lacrimogênio. “O Beto Richa culpou “arruaceiros” e black bloks pelo ocorrido – fato nunca comprovado pelas investigações – e isentou os policiais da culpa” (GALINDO, 2015, p. 1)⁴². O dia ficou gravado na memória, no campo de lutas de professores no Paraná. Um ano depois, em no dia 29 de abril de 2016, parte das universidades e de escolas estaduais do estado aderiram a uma paralisação em memória do ocorrido.

Quanto às categorias políticas evidenciadas nas recomendações dos documentos internacionais selecionados, nesta pesquisa, conforme disposto no Quadro 14, é possível afirmar que houve um alinhamento, um consentimento às propostas, perseverando as características locais da micropolítica, da regulação local.

Uma comprovação disso é que, na seleção de professores para desempenhar o PDE, por exemplo, nota-se uma escolha pautada na competência e mérito dos mesmos. Outra proposta do governo diz respeito à exigência de que os professores desenvolvam suas responsabilidades, cumpram metas, mas amparados em uma minimização de recursos e condições inadequadas de tempo e espaço. Em janeiro de

⁴² Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/richa-culpa-arruaceiros-e-isenta-policia-1ooycqaahi3h6wscdxgh6t70c>>. 2015. Acesso em: 12 out. 2017.

2017, o governo apresentou uma resolução diminuindo a carga horária das horas atividades dos professores. A referida Resolução, nº 113/2017⁴³, atribuiu que:

Art. 9.º A jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, em efetivo exercício de docência, obedecerá aos critérios estabelecidos pela Lei Complementar nº 155, de 08/05/2013, sendo que para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais, **serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas-atividades**, e aos que detêm cargos de 40 (quarenta) horas semanais serão atribuídas 30 (trinta) aulas e 10 (dez) horas-atividade. E, assim, proporcionalmente, às demais cargas-horárias (PARANÁ, 2017, p. 3-4).

Essa emenda contraria a Lei do plano de carreira da Rede Estadual de 2004, que estabelece no artigo 31 “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Redação dada pela Lei Complementar nº 155 de 08/05/2013)” (PARANÁ, 2004). São medidas como essas que desejam que os professores sejam “eficientes”, outra categoria proclamada pelos Organismos Internacionais. São situações, como verificou-se, que tendem a acompanhar toda a gestão do governador que irá para além de 2016.

A tendência da utilização das categorias políticas recomendadas dos Organismos Internacionais é mais evidente, à medida que o estado faz parcerias com o Banco Mundial, na elaboração de propostas e empréstimos que afetam a educação. O Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, aprovado em 2013, em parceria com o Banco Mundial, por exemplo, concede um crédito em cerca de R\$ 700,00 milhões de reais, os quais estão sendo utilizados em várias áreas (agricultura, meio ambiente, saúde), dentre eles a educação no estado.

A princípio, a votação do empréstimo havia sido barrada, em dezembro de 2012, por intervenção do senador Roberto Requião (PMDB), que alegou falta de informações sobre o destino dos recursos. Na época, “o governador Beto Richa (PSDB) classificou, [...] por meio de seus perfis em redes sociais, como “inaceitável” a ação do senador Roberto Requião (PMDB) de barrar a votação de um empréstimo” (SENKOVSKI; GONÇALVES, 2012, p. 1). Contudo, em março de 2013, foi concedida a autorização do contrato pelo senado.

⁴³ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gseed.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

As ações desse projeto foram organizadas em dois componentes: Componente 1, denominado “Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Humano”, e Componente 2, intitulado “Assistência Técnica para Gestão Pública mais eficiente e eficaz”. O componente 1 está subdividido em quatro setores de atuação, sendo o setor 3 relacionado à educação. O referido projeto:

Objetiva tornar mais justo e ambientalmente sustentável o acesso a oportunidades de desenvolvimento econômico e humano, por meio da modernização da gestão do setor público e da gestão da receita no Estado do Paraná. Assim, beneficiará direta e indiretamente toda a população, estando previsto um investimento total de US\$ 714,11 milhões, sendo US\$ 350 milhões financiados pelo Banco Mundial e o restante, contrapartida do Estado. A proposta do projeto está em consonância com a estratégia do governo para o desenvolvimento do Paraná, que visa à construção de um “Novo Jeito de Governar”, objetivando a introdução de uma gestão **voltada a resultados** (PARANÁ, 2014b, p. 9, grifos do autor).

No documento elaborado pelo governo do estado, que explicita as características do projeto, é destacada a importância de refletir sobre a realidade educacional paranaense e sobre a relevância do investimento na qualidade de educação, de maneira que se atenta para aspectos como: as condições de funcionamento das escolas, capacitação e valorização profissional, “desenvolvimento e gerenciamento de políticas públicas educacionais, implementação de práticas educacionais eficientes que promovam o efetivo desenvolvimento do conhecimento e do saber” (PARANÁ, 2014b, p. 12).

O setor referente à educação, no projeto, possui 3 vertentes de atuação, divididas entre o Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem (PGE 5), Programa de Formação em Ação (PGE 6) e o Programa Renova Escola (PGE 7), cuja execução é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Para melhor visualização de cada programa, elaborou-se um quadro que integra um panorama geral com o objetivo de cada um:

Quadro 17: Programas do setor 3 da educação do Programa Multissetorial

Programa	Objetivo
Sistema de Avaliação da Aprendizagem	O principal objetivo deste programa é financiar a concepção e implementação de um sistema de avaliação em nível estadual, bem como realizar avaliações padronizadas anualmente em assuntos diversos e 20 níveis de classificação no ciclo final do ensino fundamental e secundário. Outro objetivo é melhorar a divulgação dos resultados da avaliação da aprendizagem diretamente para as escolas e comunidade. Cada escola receberá um relatório identificando pontos fortes e fracos na absorção de conhecimentos pelos alunos. As escolas poderão comparar seus resultados com os em nível regional e estadual da avaliação. Cada relatório incluirá também um perfil socioeconômico da comunidade escolar avaliada. A divulgação dos resultados vai fazer referência às normas de aprendizado e esperadas competências a serem dominadas em cada nível no assunto que está sendo testado. Escolas terão poderes para planejar e programar ações corretivas (PARANÁ, 2014, p. 18-19, grifos do autor)
Formação em Ação	Melhorar o desempenho dos professores em sala de aula é um fator determinante para a qualidade da educação. A SEED vai perseguir este objetivo durante os próximos quatro anos. Ter melhores professores requer, entre outros: a) prepará-los adequadamente para ensinar; b) dar-lhes o acesso ao desenvolvimento profissional através de programas de formação em serviço; c) proporcionar apoio regular através de assessores pedagógicos; e d) ter um processo que avalia o desempenho dos professores, recompensando o bom desempenho e oferecendo incentivos atraentes por meio de um sistema eficiente de gestão de carreira . No âmbito deste Programa, a SEED não vai equacionar todos os problemas de formação existentes com os professores contratados temporariamente. No entanto, para impactar mais diretamente na qualidade do ensino em sala de aula, irá concentrar seus esforços no desenvolvimento de novas e mais diversificadas oportunidades de formação em serviço (PARANÁ, 2014, p. 19)
Renova Escola	O programa tem dois objetivos principais: a) Ampliação, adequação e recuperação dos prédios escolares e b) Distribuição de mobiliários e equipamentos (PARANÁ, 2014, p. 21)

Fonte: elaborado pelo autor (2018), com base em Paraná (2014b).

O projeto Sistema de Avaliação e Aprendizagem reconhece a importância do sistema de avaliação e entende que não se pode ignorar as avaliações externas à escola; além disso, elas não devem ser entendidas como um produto de controle “burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia, mas sim como um processo fundamental para a administração do ensino como condição para a melhoria da educação, aprendizagem e pesquisa, exigência de uma sociedade democrática” (PARANÁ, 2014b, p. 25). No documento é destacado que:

Melhorar a qualidade da educação é uma das principais prioridades do Governo do Paraná para o setor de educação. Este objetivo está alinhado com as prioridades do Governo Federal, que estabeleceu metas a serem alcançadas pelos Estados no desempenho educacional. A SEED reconhece que, para melhorar a qualidade da educação, será preciso coordenar melhor as suas intervenções, melhorar a qualidade do ensino por meio de uma melhor **preparação**

dos professores e proporcionar um melhor ambiente de aprendizagem. No entanto, todos estes esforços são infrutíferos se o Estado não tem capacidade e meios para medir os efeitos da aprendizagem e divulgar os resultados de uma avaliação padronizada, com 19 vistas à rápida e eficaz implementação de intervenções pedagógicas corretivas. Atualmente, o Paraná como outros estados do Brasil participa de avaliações nacionais padronizadas de Matemática e Português, realizadas a cada dois anos nas classes quatro e oito (PARANÁ, 2014b, p. 19 grifos do autor).

O professor é visto como um meio para alavancar a educação no estado, à medida que ele pode melhorar o aprendizado do aluno. São programas baseados em resultados, avaliações, metas educacionais e racionalização de custo. Ao discorrer sobre o programa “Formação em Ação”, o documento ressalta que será um programa de baixo gasto sendo que “a principal despesa considerada no âmbito deste programa será a aquisição de materiais de aprendizagem a serem utilizados pelos professores” (PARANÁ, 2014b, p. 22). Esse programa reconhece que o bom desempenho do professor pode ser conquistado, a partir de incentivos atraentes a carreira, porém o programa não prevê uma melhoria efetiva na profissão do professor, no Paraná, no que concerne a sua remuneração; tendo em vista que o intuito é evitar custos, subentende-se que a melhoria quanto ao pagamento dos professores seria viabilizada, por meio de bônus e recompensas educacionais que não comprometam as finanças do estado.

O financiamento para o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná foi elaborado na modalidade *Swaps (Sector-Wide Approaches)*. “Por este sistema, os recursos são liberados a partir do cumprimento de metas e resultados estabelecidos pela instituição financeira” (PARANÁ, 2014b). Por isso, talvez a preocupação do estado em sistematizar um programa de avaliação e resultados.

Nestes anos, o Paraná recebeu a equipe representante do Banco Mundial para supervisionar o andamento de projetos financiados pela instituição. Em 2015, a vice-governadora Cida Borghetti coordenou uma visita de representantes do Banco, para junto com o governo acompanhar e avaliar as implantações do projeto, conforme a imagem divulgada pela agência de notícias do estado:

Figura 3: Missão do Banco Mundial avalia andamento dos projetos do Paraná



Fonte: Paraná (2015a)⁴⁴

Em 2016, outra vistoria foi elaborada pela comissão do Banco Mundial, para avaliação das propostas em andamento, bem como fatores que podem estar afetando a implantação do projeto considerando possíveis “mudanças para melhorar a eficiência e os resultados” (PARANÁ, 2016a)⁴⁵. Como já salientado, no item 2 desta pesquisa, sabe-se que o Banco Mundial tem por princípio atuar contrapondo o custo-eficiência na gestão fiscal do setor público.

O banco proclama o desempenho máximo dos professores para recompensá-los e bonificá-los, por intermédio de premiações como incentivos financeiros, sem uma efetiva melhoria no plano de carreira para todos os profissionais. Assim, a organização está preocupada, como foi salientado, com a eficiência, isto é, em eliminar os professores de desempenho inadequado e atrair os de alto calibre (BANCO MUNDIAL, 2015). Além disso, pondera-se a formação do capital humano como fator principal da educação.

Ao concluir a análise sobre as políticas de âmbito governamental para a remuneração de professores no estado do Paraná, no período de 2011 a 2016, pode-se evidenciar que, nos últimos anos, houve retrocessos nas políticas de financiamento de professores no estado, uma vez que não foram cumpridas as leis governamentais quanto aos reajustes e aumentos no pagamento dos profissionais docentes, que

⁴⁴ Reportagem completa em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=83466>>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁴⁵ Divulgado em Agência de Notícias do Paraná, disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=91491>>. Acesso em: 15 out. 2017.

tiveram perda real, abaixo da inflação. Verificou-se que as reivindicações foram realizadas pelos servidores, entre eles os professores, com o intuito de barrar os retrocessos e manter o que havia sido conquistado. Em suma, a política executada, no período alvo desta pesquisa, baseou-se em ajustes fiscais que desvalorizaram a política de remuneração dos professores.

Ainda nesta seção, ao analisar as diretrizes que antecederam a gestão em questão (2011-2016), deparou-se com a principal lei que regulamenta e ampara a profissão do professor no estado, ou seja, a Lei Complementar nº 103 que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Estadual, aprovada no governo Roberto Requião em 2004. A lei estabelece progressões e promoções na carreira (Art. 11º), garantia de profissionalização, qualificação e aperfeiçoamento profissional com remuneração digna e condições de trabalho adequada (Art. 3º), entretanto, essas disposições nem sempre foram cumpridas no estado.

Por fim, foi possível identificar que o estado, entre 2011 e 2016, corroborou as políticas do Banco Mundial, visto que utilizou-se de políticas que priorizaram as categorias como desempenho, meritocracia e política de resultados, nas diretrizes propostas para a remuneração e profissionalização do professor; ao mesmo tempo, estabeleceram-se parcerias com esse organismo, como exemplo, por meio da aprovação de empréstimos para a execução do Programa Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná iniciado em 2013.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu analisar e compreender a situação das políticas em atuação para a remuneração dos professores no estado do Paraná. Foi um trabalho relevante porque permitiu desvencilhar, em um período de tempo e em uma determinada localidade, as propostas e ações de governo incididas para o setor educacional. Desta maneira, identificaram-se avanços ou retrocessos para a área em questão, assim como as concepções ideológicas utilizadas, a atuação da gestão, entre outros aspectos. Assim, pode o agente afetado, neste caso, o professor, refletir e agir conscientemente, perante o momento histórico em que vive, para mudar sua condição.

Desse modo, ao encerrar esta pesquisa, destacam-se aqui os principais aspectos abordados. Trata-se de explicitar os resultados obtidos, além de elucidar se os objetivos anunciados foram alcançados.

A partir da seção 2, que teve por objetivo compreender a trajetória histórica e as políticas de profissionalização do professor, conclui-se que a carreira docente, por diversos momentos históricos, demonstrou dificuldades para consolidar-se como uma profissão que correspondesse ao empenho de exercê-la, isto é, que se convertesse em bons retornos remuneratórios e prestígio. Essa situação remonta à civilização grega (século V a.C.) e à escola Romana (século IV a.C.), caracterizadas pela presença do *litterator*, *grammaticusi* e *rhethor*, os quais representam a figura do professor.

No período em que a igreja assume o papel do ensino (século XVI), a tarefa do mestre compreendeu, prioritariamente, obrigações comunitárias, um empenho de fé, na qual ler e escrever estavam subordinados a religião. Assim, as condições materiais como remuneração, além de outras questões de carreira, não eram prioritárias, o que deixou a profissão subjugada pela questão moral. A docência chegou, inclusive, durante um período de tempo, a ser um trabalho desempenhado de graça, conforme destacou Tardif (2013). Nesse sentido, identificou-se que fatores históricos contribuíram para a formação da concepção de pagamento que afeta o valor destinado aos professores até os dias atuais.

Além disso, no século XIX, o gênero feminino também configurou-se como critério distintivo para as condições remuneratórias dos professores. A predominância das mulheres nas atividades pedagógicas de ensinar está ligada ao modelo de

sociedade patriarcal, marcado pela submissão feminina e dominação masculina, cujas implicações reverberam também no contexto educacional. A mulher era vista como dependente do marido e o recebimento pelo seu trabalho era qualificado como uma renda complementar. Além disso, atribuiu-se à mulher certa vocação e aptidão para ensinar as crianças, de modo que a mulher exercia sua profissão por amor, pela estética e não pelos benefícios materiais da função em si.

Somente no final do século XVIII, a carreira do professor configurou-se como uma profissão com regras uniformes e burocráticas, segundo constatou Nóvoa (1995). Nessa conjuntura, na sociedade capitalista, em que o retorno monetário e o prestígio são tidos como fatores atrativos para desempenhar a profissão, a carreira do professor não foi qualificada como “desejável” ou “ambicionável”. Os Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, Unesco e OCDE reconheceram esse fato e mostram-se preocupados nesse sentido. Os principais documentos que demonstraram a preocupação com a valorização e remuneração dos professores no período foram: Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, do Banco Mundial (2015), O desafio da profissionalização docente na América Latina, da Unesco (2007) e Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, da OCDE (2006). Neste último, no que se refere às principais preocupações em relação à atratividade da docência como carreira, verifica-se que:

- Há preocupações amplamente divulgadas sobre tendências de longo prazo na composição de força de trabalho – por exemplo, um número menor de profissionais com “alto nível de realizações” e um número de homens;
- Há preocupações com a imagem e o status da docência, e os professores frequentemente sentem que seu trabalho **não é adequadamente valorizado**;
- Os **salários relativos dos professores estão diminuindo** na maioria dos países (OCDE, 2006, p. 8, grifos do autor).

Constatou-se ainda, por meio de análise desses documentos, que o interesse e a concentração maior dos Organismos Internacionais e dos governos mundiais na carreira do professor intensificaram-se, sobretudo, após estudos comprovarem o relevante papel destes profissionais e do aprendizado dos alunos para o desenvolvimento econômico do país, e mais, “na última década, as pesquisas sobre

educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 1).

A qualificação do ensino dos professores e, por consequência, os êxitos da aprendizagem dos alunos tornaram-se imprescindíveis para alavancar os dados produtivos do capital. É imprescindível o aprendizado que valorize principalmente o conhecimento tácito da criatividade, solucionador de problemas do dia a dia. Em um mundo em que as metas dos sistemas educacionais, conforme salienta o Banco Mundial (2015), estão passando por mudanças, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização “para uma ênfase nas competências do estudante – para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida – as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 1). Nesse manejo, o papel do professor passa a ser fundamental para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

Além disso, o seu exercício deve ser de tal maneira vantajosa, que permita ser desempenhado por pessoas ambiciosas, qualificadas e de ‘alto calibre’ (BANCO MUNDIAL, 2015). Há três passos fundamentais, ainda segundo o Banco, para um corpo docente de alta qualidade: “recrutamento, capacitação e motivação de melhores professores – e a substancial experiência em reformas dentro e fora da América Latina e do Caribe em todas as três áreas pode orientar a formulação de melhores políticas” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 2). Desse modo, deve-se aumentar a eficiência do professor e atraí-lo para a carreira.

Em meio a esse ambiente, o neoliberalismo que se intensificou, a partir dos anos de 1990, pregava a reduzida intervenção do Estado na economia, o enxugamento da máquina estatal, inclusive para temas essenciais como a saúde e educação. O neoliberalismo orientava-se, ainda, pela parceria entre o público e o privado, de modo que as instituições governamentais deveriam pautar-se na eficiência e redução de custos.

Diante desta ideologia da minimização dos gastos, por meio de uma intervenção “eficaz” e “produtiva” na educação, os documentos internacionais salientam que a remuneração do professor deveria basear-se na competência, no desempenho e na meritocracia; trata-se de uma estratégia para obter bons resultados deste profissional, de modo que não sobrecarregaria e nem teria implicações fiscais, a longo prazo, para o Estado, Banco Mundial (2015). Para tal finalidade, o pagamento

seria acrescido de premiações e metas, por meio das quais seria possível destacar e reconhecer os “melhores professores”, os mais competitivos.

Na seção 3, que se dispôs a pesquisar sobre as leis que regulamentam a educação no Brasil, conclui-se que os direitos da carreira do professor foram obtidos de forma lenta e gradual. Desde a criação da primeira Lei a tratar da educação (Lei de 15 de outubro de 1827), no Brasil, sua remuneração ainda teve dificuldade para obter resultados satisfatórios e dignos da profissão. Relevantes encaminhamentos, no Brasil, tentam reverter essa condição, como está previsto no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005), na meta 17, a equiparação do salário dos professores às demais profissões.

Porém, são melhorias que se delongam para serem alcançadas, por meio de projetos e leis que se modificam de uma gestão para outra. São projetos ainda muito recentes, pois surgiram nas últimas décadas. Para citar alguns exemplos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) foi aprovada em 1961 e teve sua versão mais recente em 1996. Dispôs-se sobre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) somente em 1997 (há 20 anos) e, por conseguinte, elaborou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, e também a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional com execução a partir de 2008, este último, portanto, com menos de 10 anos de vigência. Quanto ao Paraná, o plano de carreira do professor apenas concretizou-se em 2004.

As recentes consolidações das leis também podem ser um empecilho para melhores propostas para a remuneração do professor, pois ainda necessitam de amadurecimento, adaptações, para melhor efetivação. Enfatiza-se também que a profissionalização do professor ainda passa por alterações, pois está em contínua mudança, conforme ressaltou Duarte (2010).

Por fim, na seção 4, pode-se acompanhar a resistência dos professores, no Paraná, contra a precarização das condições de trabalho, no período de 2011 a 2016, que se caracterizou por lutas, reivindicações e paralisações. A política de remuneração dos professores está baseada no Plano de Carreira de 2004, no Paraná, o qual reconhece a importância da carreira pública, remuneração digna e condições adequadas de trabalho (Art. 3º), conjuga elementos de progressão e evolução na carreira na ordem vertical, constituída de 6 níveis, e horizontal, em 11 classes,

conforme Tabela de Vencimentos (Art. 5º), baseada na titulação, formação continuada (o PDE) e no tempo de serviço.

Outras normas, como esta, trouxeram melhorias e avanços para as políticas de remuneração para a carreira dos professores, pois, além do Plano de Carreira de 2004, a Lei nº 15.512 de 2007 previu zerar a inflação sobre a remuneração, porém tais leis não foram respeitadas no Paraná. O governo, no período analisado, sob o lema 'que o melhor está por vir', não consolidou melhorias visadas pela às implementações dessas políticas na carreira dos professores, ao contrário, constatarem-se retrocessos e perdas de direitos anteriormente conquistados.

Esta situação chegou a ser mais crítica, em 2015, quando a discursada crise econômica do estado eclodiu e buscou-se executar no governo uma gestão de ajustes fiscais, o que resultou, desse modo, na redução do financiamento para os setores sociais, dentre eles, a educação. Foram medidas que, conseqüentemente, afetaram a remuneração dos professores no estado. Essas ações, além de não preverem melhorias e avanços para a carreira dos professores, cortaram os reajustes e não cumpriram com a reposição salarial dos docentes, conforme foi salientado na seção 4. A remuneração do professor, no Paraná, teve perdas reais, a partir de 2015, de acordo com a Tabela 4, tendo em vista que não foram pagos os reajustes devidos e foi extinto o fundo da Previdência.

Para tentar reverter o quadro de prejuízos, os servidores, entre eles os professores, foram para as ruas em sinal de protesto, entraram em greve e lutaram (no sentido estrito do termo) com as forças armadas do governo, na data que ficou memorada como 'massacre do dia 29 de abril'. A vigência dessa política de reforma educativa no Paraná, nesse período de análise (2011-2016), foi um processo que intensificou a desprofissionalização e o desmonte de direito dos professores, e corroborou a sua proletarização.

Ainda convém salientar que as perdas para a remuneração dos professores não se findaram em 2016 e que os desdobramentos da política de ajustes fiscais continuaram e, infelizmente, estão em andamento. Recentemente, em outubro de 2017, foi aprovado na Assembleia Legislativa do Paraná, o Projeto de Lei nº 556/2017 que limita o aumento das despesas primárias do Estado (despesas administrativas e com pessoal) e congela as gratificações pagas pelo Executivo aos servidores públicos. O artigo 2º do PL nº 556/2017 propõe que:

Para celebração dos termos aditivos [referentes à dívida do estado do Paraná junto ao governo federal] o Estado do Paraná compromete-se a estabelecer limitação, aplicável nos dois exercícios subsequentes à celebração dos aditamentos [2018 e 2019], do crescimento anual das despesas primárias correntes [...] à variação da inflação, aferida anualmente pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA ou por outro que venha a substituí-lo (SINDROL, 2017).

Chamado de “teto de gastos” paranaense, a lei determina que o aumento das despesas do governo, em 2018 e 2019, seja limitado ao índice da inflação acumulada no ano anterior, de modo que “o Estado já deve a inflação de 2016, provavelmente não pagará a inflação de 2017 e a de 2018 (estimativa 4,4%), totalizando 14,30% de resíduo inflacionário” (APP, 2017b)⁴⁶.

Outra questão a ressaltar é que o PDE vem sendo constantemente cobrado pelos professores e entidades sindicais para que tenha sua execução garantida. Atualmente (final de 2017 e início de 2018), estão a aguardar uma posição da Secretaria da Educação visto que não saiu até a presente data⁴⁷, o edital de seleção para abertura de novas turmas em 2018. “A Secretaria da Educação informou que depende do aval da Comissão de Política Salarial para publicar o edital de seleção para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de 2018” (VENERI, 2017)⁴⁸. Segundo a APP (2017a)⁴⁹, a direção do sindicato solicitou a disponibilidade de pelo menos 3% previstas em lei, cerca de 2 mil vagas.

O valor da remuneração do professor, no estado no Paraná, ainda está longe de representar a categoria dos professores, para atender as suas reais expectativas e necessidades, assim como fazer jus a importância da profissão. O valor não condiz com a Resolução nº 2/2015 da CNE, a qual determina que a ação do profissional do magistério da Educação Básica “é permeada de dimensões técnicas, políticas, éticas, e estética por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e o manejo de

⁴⁶ APP SINDICATO. Aprovada, em primeira votação: lei do teto dos gastos. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 3 out. 2017b. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/aprovada-lei-que-congela-investimentos-em-servicos-publicos/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

⁴⁷ 21 de janeiro de 2018.

⁴⁸ VENERI, Tadeu. **Deputado Estadual Veneri Tadeu**. 2017. Disponível em: <<http://www.tadeu.veneri.com.br/index>> Acesso em: 18 jan. 2018.

⁴⁹ APP SINDICATO. Na Alep e na Seed, direção da APP cobra pauta da categoria. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 21 nov. 2017a. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/na-alep-e-na-seed-direcao-da-app-cobra-pauta-da-categoria/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

conteúdo, e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovação” (BRASIL, 2015). Para essas atribuições, são necessários investimentos permanentes e propostas sólidas que valorizem os professores.

Encerra-se este trabalho com a percepção de que, ao analisar os avanços e retrocessos das políticas para a remuneração de professores no Paraná, encontrou-se a consolidação de uma avalanche de retrocessos. Todavia, é preciso salientar que, não obstante todas as suas dificuldades em andamento, a classe docente promoveu resistências e enfrentamentos, na tentativa de fazer avançar a sua valorização e remuneração.

REFERÊNCIAS

ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho. O piso salarial profissional nacional dos professores da Educação Básica Pública: desafios atuais e perspectivas. **Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA)**, Porto Alegre, v. 5, n. 6, p. 1-14, 2015.

ANPED. **Biblioteca**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

APP SINDICATO. APP garante na justiça divulgação correta dos salários de educadores(as). **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 2 fev. 2016. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/app-garante-na-justica-divulgacao-correta-dos-salarios-de-educadoresas/>>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____. Na Alep e na Seed, direção da APP cobra pauta da categoria. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 21 nov. 2017a. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/na-alep-e-na-seed-direcao-da-app-cobra-pauta-da-categoria/>> Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Aprovada, em primeira votação, lei do teto dos gastos. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 3 out. 2017b. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/aprovada-lei-que-congela-investimentos-em-servicos-publicos/>> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Histórico da APP Sindicato. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná**, Curitiba, 2017c. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/historico/>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Marcos. **ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?** São Paulo: Cortez, 1998.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na Educação Básica no Paraná**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

AZEVEDO, Sandson Barbosa; BORGES, Tatiana Freitas. Contrato Temporário: vantagens e desvantagens para o setor público. In: CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA, 3., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CONSAD, 2010. p. 1-18. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_22/contrato_temporario_vantagens_e_desvantagens_para_o_setor_publico.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional**: estratégias de parceria de país para a República Federativa do Brasil, exercícios fiscais 2012 a 2015. Relatório nº 63731-BR de 21 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores Brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília, DF: MEC, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/ADC1988_08.09.2016/art_60_.asp>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. **Constituição (1988b)**. Constituição da República Federativa do Brasil, atualizada até a EC nº 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 2007.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, Casa Civil, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.738 de 11 de junho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: MCE, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. **Medida Cautelar em Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.167-3**. Brasília, DF: Casa Civil, 2008b. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=334086>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** 2017. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CARAZZAI, Estelita Hass. Governo do PR é obrigado a retificar salários de professores em portal. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 7 jul. 2015. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/poder/2015/07/1652769-governo-do-pr-e-obrigado-a-retificar-salarios-de-professores-em-portal.shtml>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CHESNAIS. François. **A mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CORAZZA, Gentil. O todo e as partes: uma introdução ao Método da Economia Política. **Est. Econ.**, São Paulo, v. 26, N. Especial, p. 35-50, 1996.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMÁSIO, Maria Lúcia Francisco. Impacto das Diretrizes Internacionais nas Políticas Públicas educacionais brasileiras. **Revista Novas Ideias**, Recife, v. 1, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2008.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ESPÍNOLA, Maria Viola. **Comentários: Víola Espínola**. In: MORDUCHOWICH, Alejandro. **Equidade e Financiamento da Educação na América Latina**. Brasília, DF: UNESCO; Buenos Aires: IIPE, 2002. p. 135-148.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FINEDUCA. Equipe Editorial. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/download/20055/11654>>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Anais do II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.rede.financiamento.ufpr.br/anais2014.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Anais do III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B77mpzb0faqoZlOU3NKT1pobGs/view>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Anais do IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/mzcfirjcxwxyv2m/Anais%202017.pdf?dl=0>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Políticas editoriais: foco e escopo. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/about/editorialPolicies#sectionPolicies>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. **Documentos PREAL**, Havana, n. 15, p.1-15, jul. 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GALINDO, Rogério. Richa culpa “arruaceiros” e isenta polícia. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/richa-culpa-arruaceiros-e-isenta-policia-1ooycqaahi3h6wscdxgh6t70c>> Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Beto Richa é o governador com menor aprovação do país. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 7 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/beto-richa-e-governador-com-menor-aprovacao-do-pais>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

GARCIA, Euclides Lucas. Base governista ignora batalha campal e aprova lei da previdência. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/base-governista-ignora-batalha-campal-e-aprova-lei-da-previdencia-d15cdzrbokqzkzwm16mya59rw>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

GODOY, Marina de. **As condições de remuneração de professores Quadro Próprio do Magistério (QPM) da rede estadual de ensino do Paraná**. 2011. 51f. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35177/GODOY,%20MARINA%20DE.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. Remuneração de professores em redes públicas do Estado do Paraná. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 1-23, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/65772>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GRIEBELER, Janice Cardoso. A política de educação profissional no Paraná no período de 2003 a 2010. In: JORNADA DO HISTEDBR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO, 11, 2012. Cascavel. **Anais....** Cascavel: UNIOESTE/Campus de Cascavel/GEPPE, 2012. p. 1-17. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_773_janice-mondrone@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 13, n. 144, p. 73-80, maio 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19861/11104>>. Acesso em: 2 out. 2017.

HOBBSBAWM, Eric John. **A era das revoluções, 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

IBGE. **Estados**: sínteses, Paraná. 2014. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Séries históricas IPCA**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/precos/inpc_ipca/defaultseriesHist.shtm>. Acesso em 10 jul. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 10-17, 2010.

LENIN, Vladimir. **As três fontes e as três partes constitutivas do Marxismo**. Primeira Edição: Prosvechtchénie, n. 3, mar. 1913. Assinado: V. I. Fonte: Obras Completas de V.I. Lénine, 5. ed. em russo, t. 23, p. 40-48. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>>.1913. Acesso em: 18 ago. 2016.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ,1997.

MADRUGA, Joka. O massacre do dia 29 de abril. **Terras Sem Males**, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.terrasemmale.com.br/hermes-leao-pratica-desse-governo-e-pior-do-que-a-do-regime-militar/joka1489/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2012. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Equidade e Financiamento da Educação na América Latina**. Brasília, DF: UNESCO; Buenos Aires: IIPE, 2002.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: EDUEM, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUPE. **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na Educação Básica no Brasil**. Curitiba: NUPE/UFPR, 2010.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Os princípios da OCDE sobre o governo das sociedades**. 2004. Disponível em: <http://www.ecgi.org/codes/documents/principles_pt_final.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. **Estudos econômicos da OCDE Brasil**. Paris: OCDE, jun. 2005.

_____. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#.WW4P9oTyvIU#page2> Acesso em: 18 jul. 2017.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **O capital humano**: como o seu conhecimento compõe a sua vida. 2007. Disponível em: <<https://www.oecd.org/insights/38435906.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/avaliacoes-de-politicas-nacionais-de-educacao-estado-de-santa-catarina-brasil_9789264091368-pt#.WW4RWoTyvIU#page4>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Education at a Glance**. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1503151176&id=id&accname=guest&checksum=3A60782B92B81630D2C54C926FED6A3C>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

ONUBR. **Banco Mundial**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

PARANÁ. **Estatuto do magistério público do ensino do Paraná**. 22 de dezembro de 1976. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 1976. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7682&codItemAto=67699>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Resolução nº 2007/2005**. Dispõe sobre a formação continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da rede estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

_____. **Lei nº 15.512, de 31 de maio de 2007**. Reajusta os vencimentos das carreiras estatutárias do Poder Executivo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=884&indice=1>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PARANÁ. **Carreiras e tabelas salariais**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2011a. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. **Tabela de vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério**. Curitiba: SEED, 2011b. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/Tabela_de_PublicaCAO_2011_23_08.pdf> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Totais de professores/especialistas do estado por cargo**. Curitiba: SEED, 2011c. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geral profcargo.jsp?mes=1&ano=2011>. Acesso em 17 jan. 2018.

_____. **Tabela de vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério**. Curitiba: SEED, 2012a. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/Tabela_de_PublicaCAO_2012_23_08.pdf> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Totais de professores/especialistas do estado por cargo**. Curitiba: SEED, 2012b. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geral profcargo.jsp?mes=1&ano=2012>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Edital nº 017/2013**. Curitiba: SEED, 2013a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/edital_concurso2013.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. **Tabela de vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério**. Curitiba: SEED, 2013b. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/2013/TabelaSalariais2013.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Totais de professores/especialistas do estado por cargo**. Curitiba: SEED, 2013c. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geral profcargo.jsp?mes=1&ano=2013>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Boletim, resultado do censo escolar**. Curitiba: SEED, n. 7, p. 1-17, ago./set. 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed7.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

_____. **Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. Curitiba: Governo do Paraná, jan. 2014b. Disponível em: <http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20MOP/Manual_Operativo_Volume_1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

PARANÁ. **Tabela de vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério**. Curitiba: SEED, 2014c. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/2014/TabelasSalariais2014.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Totais de professores/especialistas do estado por cargo**. Curitiba: SEED, 2014d. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geral profcargo.jsp?mes=1&ano=2014>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Governo propõe novas medidas para cortar gastos e retomar investimentos**. Curitiba: Agência de Notícias do Paraná, 4 fev. 2015a. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=82987&tit=Governo-propoe-novas-medidas-para-cortar-gastos-e-retomar-investimentos>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Lei nº 18.493 de 24 de junho de 2015**. Alteração da data base para a revisão geral anual. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2015b. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143097&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. **Tabela de vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério**. Curitiba: SEED, 2015c. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/2014/TabelasSalariais2014.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Totais de professores/especialistas do estado por cargo**. Curitiba: SEED, 2015d. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geral profcargo.jsp?mes=1&ano=2015>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Governo do Paraná apresenta resultados de parceria com o Banco Mundial**. Curitiba: Agência de Notícias do Paraná, 7 nov. 2016a. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=91491>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Lei nº 18.907 de 25 de novembro de 2016**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da lei orçamentária do exercício financeiro de 2017. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2016b. Disponível em: <http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=50744&tipo=L&tplei=0>. Acesso em: 4 ago. 2017.

_____. **Tabela de vencimento básico e remuneração Quadro Próprio do Magistério**. Curitiba: SEED, 2016c. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/2016/TabelasSalariais2016.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PARANÁ. **Totais de escolas, turmas e matrículas da rede estadual do Paraná.** Curitiba: SEED, 2016d. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2016>. Acesso em 17 jan. 2018.

_____. **Totais de professores/especialistas do estado por cargo.** Curitiba: SEED, 2016e. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geral_profcargo.jsp?mes=01&ano=2016>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Resolução nº 113/2017.** Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Professores ganham mais que prefeitos em 111 cidades.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=11073&evento=2778#menu-galeria>> Acesso em: 18 jan. 2018.

PARANÁ PORTAL. **Governo retira suspensão de reajuste a servidores de emenda à LDO.** 2016. Disponível em: <<http://paranaportal.uol.com.br/politica/governo-retira-suspensao-de-reajuste-a-servidores-de-emenda-a-ldo/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, DF. v. 21, n. 1, p. 1-9, abr. 1991. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-acrise-americalatina.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e mercado: o público não-estatal.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

PORTAL BRASIL. **Orçamento do MEC terá acréscimo de 7% em 2017, diz ministro.** 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/12/educacao-basica-recebeu-r-136-bilhoes-em-2016>>. Acesso em: 24 set. 2017.

REQUIÃO SENADOR DO ESTADO. **Discurso senador Roberto Requião.** Postado em 1 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.robertorequiao.com.br/discurso-governador-roberto-requiao-2/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, p. 63-78, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a06n29.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A_Mulher_na_Soc_Classes.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SENKOVSKI, Antônio; GONÇALVES, André. Richa diz que Requião “traiu o Paraná” ao barrar empréstimo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/richa-diz-que-requiao-traiu-o-paranao-barrar-emprestimo-ax14atlila4rrdom0rmgniez2>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

SHIROMA, Eneia Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Eldra Carvalho da. A política salarial dos professores da Educação Básica e a política de fundos: Fundef e Fundeb em questão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 8, p. 52-62, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n8_5.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVER, Bervely. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

SINDSAÚDE-PR. IPCA de 2015 fecha em 10,67% e servirá de base para o reajuste para janeiro de 2016. **SindSaúde-PR – Sindicato dos Trabalhadores da Saúde Pública do Estado do Paraná**, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://sindsaudepr.org.br/disco/arquivos/gerencia-arquivos/8_1_analise_Cid.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SINDIPROL/ADUEL. O PL 556/2017 e o congelamento de salários dos servidores públicos do PR. **Sindiprol/Aduel – Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região**, Londrina, 18 out. 2017. Disponível em: <<http://sindiproladuel.org.br/o-pl-5562017-e-o-congelamento-de-salarios-dos-servidores-publicos-do-pr/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

SOARES, M. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-36.

SUBIRÁ, Juliana; GODOY, Marina. Remuneração dos professores no Paraná: uma análise das condições de vencimento inicial na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 2, n. 9, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/51385/31839>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo; Cortez, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990; Brasília, DF: UNICEF, 1990.

_____. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Jacques Delors. Paris: UNESCO, 1997.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal-26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, set. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

VENERI, Tadeu. **Deputado Estadual Veneri Tadeu**. 2017. Disponível em: <<http://www.tadeuveneri.com.br/index>> Acesso em: 18 jan. 2018.

VEGAS, Emiliana; UMANSKY, Lhana. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?** Washington, DC: Banco Mundial, 2005. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/640681468045232759/pdf/332660S.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.