



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DA CONCEIÇÃO DE MOURA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DE RIO BRANCO/ACRE**

Rio Branco

2020

MARIA DA CONCEIÇÃO DE MOURA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DE RIO BRANCO/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas

Rio Branco

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586p Silva, Maria da Conceição de Moura, 1976 -

Políticas educacionais de (Des) valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Rio Branco /Acre /Maria da Conceição de Moura Silva; Orientadora: Dr^a. Viviani Fernanda Hojas. -2020.
121 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2020.
Inclui referências bibliográficas.

1. Políticas Educacionais. 2. Valorização docente. 3. Rede de Ensino de Rio Branco. I. Hojas, Viviani Fernanda (Orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

MARIA DA CONCEIÇÃO DE MOURA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE RIO BRANCO/ACRE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 14 de outubro de 2020, pela **banca examinadora** composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas - Orientadora

Universidade Federal do Acre - UFAC

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo - Examinadora Interna

Universidade Federal do Acre - UFAC

Profa. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade -Examinadora Externa

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Rio Branco

2020

À minha mãe Helena e ao meu pai Juracy pelo incentivo aos estudos e todo amor e dedicação aos filhos.

Aos meus filhos Pedro Henrique Silva Cordeiro e Julian Vinícius Silva Martins pela compreensão nos momentos ausentes e pelo incentivo e colaboração no momento dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente,

Em primeiro lugar à Deus, pela sua infinita graça em minha vida e por me ajudar a superar os obstáculos, me dando forças para concluir esta dissertação de mestrado que tanto contribui para o meu conhecimento.

À Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas, minha orientadora, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre conduziu a realização desta pesquisa.

Às professoras, Dra. Lúcia de Fátima Melo e Dra. Renata Cristina Lopes Andrade, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e defesa desta dissertação.

À Universidade Federal do Acre-UFAC e aos professores do Programa de Mestrado em Educação-PPGE, pela dedicação, empenho e perseverança na realização do curso.

As minhas colegas do Mestrado em Educação, Jamile da Silva de Oliveira e Yarlis Yaneth Conde Herrera, cujo apoio ,parceria e dedicação estiveram presentes em todos os momentos desta trajetória.

À minha família pelo apoio incondicional que me deram, especialmente aos meus filhos Pedro Henrique Silva Cordeiro e Julian Vinícius Silva Martins, pela compreensão e paciência nos momentos ausentes.

RESUMO

Este estudo analisou as políticas educacionais de (des)valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Rio Branco/Acre, a partir de 2005, especialmente no que tange às Condições de Trabalho, à Formação Inicial e Continuada; e ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR). No período delimitado para a pesquisa, o município de Rio Branco passou a ser governado por forças políticas mais alinhadas à esquerda e houve um grande volume de políticas relacionadas à categoria docente introduzidas na rede pública de ensino municipal. A investigação adotou uma abordagem qualitativa e estruturou-se em etapas que se interligaram, sendo elas: construção de um suporte teórico, mediante a leitura de diversas publicações relacionadas à temática da valorização docente, para fundamentar a análise do objeto de estudo em questão; reunião e análise de diversas legislações de âmbito federal, estadual e municipal também relacionadas à questão da valorização docente. No percurso investigativo, inicialmente, foi realizada uma incursão pelas políticas de políticas de valorização docente introduzidas no Brasil nas últimas décadas, bem como pelas principais políticas educacionais brasileiras identificando suas repercussões na valorização docente. Na sequência, o estudo tomou como foco as políticas educacionais de caráter mais geral, introduzidas na rede municipal de ensino de Rio Branco a partir de 2005, para depois focalizar aquelas que apresentam uma relação mais próxima com a questão da valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise efetuada evidenciou que, quando tomadas em seu conjunto, as políticas educacionais municipais apresentam caráter contraditório e não representam necessariamente um avanço em relação à valorização dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino Municipal haja vista que a efetivação de algumas dessas políticas é atrelada aos resultados de desempenho das escolas e dos alunos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Valorização Docente; Rede de Ensino de Rio Branco.

ABSTRACT

This study analyzed the educational policies of (un) valuing teachers in the early years of elementary school in the public school system in Rio Branco / Acre, starting in 2005, especially with regard to Working Conditions, Initial and Continuing Education; and the Job, Career and Compensation Plan (PCCR). In the period delimited for research, the municipality of Rio Branco started to be governed by political forces more aligned to the left and there was a large volume of policies related to the teaching category introduced in the public-school system. The investigation adopted a qualitative approach and was structured in stages that were interconnected, namely: construction of a theoretical support, through the reading of several publications related to the theme of teacher appreciation, to support the analysis of the object of study in question; meeting and analysis of several federal, state and municipal legislation also related to the issue of teacher appreciation. In the investigative path, initially, there was an incursion by the policies of teacher valorization policies introduced in Brazil in the last decades, as well as by the main Brazilian educational policies identifying their repercussions in the teacher valorization. In the sequence, the study focused on educational policies of a more general character, introduced in the municipal education network of Rio Branco from 2005, and then to focus on those that have a closer relationship with the issue of valuing teachers in the early years of elementary education. The analysis made evidenced that, when taken as a whole, the municipal educational policies are contradictory and do not necessarily represent an advance in relation to the valorization of the teachers who work in the initial years of Elementary School in the Public School System, since the implementation some of these policies are linked to the performance results of schools and students.

Keywords: Educational Policies; Teacher Appreciation; Rio Branco Education Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Relato da prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza sobre a permanência do FUNDEB.....	90
Figura 2 - Posse dos servidores da educação pública municipal de Rio Branco.....	105
Figura 3- Mais 42 novos servidores efetivos são empossados na educação de Rio Branco....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Leis e decreto municipais relativos as políticas educacionais de (des)valorização dos professores.....	27
Quadro 2- Leis e decretos relativos ao PEQ.....	66
Quadro 3- Critérios para recebimento do PEQ- Ensino Fundamental.....	68
Quadro 4- Escolas municipais de Rio Branco dos Anos Iniciais do Ensino (1º ao 5º ano)	80
Quadro 5- IDEB da rede municipal de Rio Branco.do Ensino Fundamental I (5º ano) geral....	82
Quadro 6- Estrutura do PME de Rio Branco.....	96
Quadro 7- Metas do PEE que contemplam a valorização docente.....	101
Quadro 8-Função, requisitos, números de vagas, carga horária e remuneração (nível superior)	102
Quadro 9- Professores municipais que tomaram posse no concurso público n º 01/2019.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Matrícula no Município de Rio Branco.....	79
Tabela 2-Vencimento dos profissionais do magistério da educação pública com formação superior do quadro permanente 25 (vinte e cinco) horas.....	92
Tabela 3- Vencimento dos profissionais do magistério da educação pública com formação superior do quadro permanente 40 (quarenta) horas.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DR	Diferença de Remuneração
DRI	Diferença de Remuneração Incorporada
FNP	Frente Nacional dos Prefeitos
FUNDAPE	Fundação de Apoio, Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária do Acre
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAC	Instituto Federal do Acre
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCD	Pessoa com Deficiência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação

PEQ	Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem
PIIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROA	Programa de Avaliação da Aprendizagem
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores
SEAD	Secretaria Municipal de Administração e Gestão de Pessoas
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SINPROACRE	Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
VAAT	Valor Aluno/Ano Total
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	29
1.1 As políticas de valorização docente no Brasil	29
1.2 As políticas de financiamento, gestão, avaliação e currículo: repercussões na valorização docente.....	41
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO A PARTIR DE 2005.....	60
2.1 A política de gestão da rede municipal de Rio Branco	60
2.2 O prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem (PEQ).....	66
2.3 Programa de avaliação da aprendizagem (PROA).....	72
3 AS POLÍTICAS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO	78
3.1 Caracterizando a rede municipal de ensino de Rio Branco: lócus da pesquisa	78
3.2 Os planos de cargos, carreira e remuneração e a valorização docente.....	83
3.3 A política municipal de remuneração do profissional da educação.....	89
3.4 O plano municipal de educação e a valorização docente	95
3.5 Os concursos públicos para professores e a valorização docente	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada a Linha “Políticas e Gestão Educacional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) teve como objetivo central analisar as políticas educacionais de (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco, no estado do Acre, a partir de 2005.

A proposta de estudo inicial era analisar o direito à educação ao ensino fundamental, sob a ótica das legislações educacionais e das políticas educacionais, garantidoras do acesso dos alunos à escola com qualidade. Entretanto, com a troca de orientação ocorrida no final de 2019, foram feitas algumas alterações no projeto de pesquisa, o qual passou a ter um novo objeto de estudo. A identificação pessoal com esse novo objeto de estudo se deu quase que de forma imediata por eu ser Licenciada em Pedagogia e reconhecer a importância das políticas de valorização docente, embora não atue na área da educação no momento. Ademais, penso que, ao discutir políticas de valorização docente, focando especificamente a Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco, a pesquisa pode servir de referência para outros estudos que venham a ser desenvolvidos no âmbito do PPGE/UFAC e, ao trazer novos conhecimentos e reflexões sobre trabalho docente e valorização profissional de maneira mais ampla, a investigação pode contribuir para o aprimoramento do debate acadêmico no campo das pesquisas em Política Educacional do país.

No caso específico deste estudo as atenções se voltaram para a análise das principais políticas educacionais, especialmente as que tangem à valorização docente tendo como condicionantes as Condições de Trabalho; a Formação Inicial e Continuada; o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração estabelecidos/reformulados pelos governos municipais a partir da administração do Prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos¹ (2005-2012), que governou o município por dois mandatos consecutivos tendo como vice Eduardo Farias e elegeu seus sucessores Marcus Alexandre Médici Aguiar da Silva/Socorro Neri Medeiros de Souza (2013/2020).

A delimitação do recorte temporal para a investigação (2005 - 2020) se deu em razão de se tratar de um período em que o município de Rio Branco passou a ser governado por forças

¹ O prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos, do Partido dos Trabalhadores (PT), candidatou-se a prefeito na Chapa da Frente Popular de Rio Branco, assumindo a prefeitura por dois mandatos consecutivos, o primeiro mandato de 2005 a 2008 e o segundo de 2009 a 2012.

políticas mais alinhadas à esquerda. Neste período também, um grande volume de políticas relacionadas à categoria docente foram introduzidas na Rede Pública de Ensino Municipal, entre as quais se destacam: a Política de Gestão, a Política de Remuneração, o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), o Programa de Avaliação da aprendizagem (PROA) e o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR).

A capital do Estado do Acre, no momento em que a presente pesquisa é realizada, é administrada pela Prefeita Socorro Néri Medeiros de Souza² (2018-2020) e tem 144 bairros que impõe a sua administração muitos desafios como segurança, saúde sanitária, educação, lazer, esportes dentre outros, já que o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de acordo com o Censo de 2010 é de 0,727, ocupando a 1107ª posição no país.

A pesquisa em educação no Estado do Acre se apresenta como um processo em fase de consolidação, haja vista a ampliação das ações de pesquisa acadêmica, principalmente no que se refere as desenvolvidas em nível de pós-graduação e dos projetos desencadeados pelos professores das Instituições de Ensino Superior – IES instaladas no estado, como por exemplo, a Universidade Federal do Acre – UFAC e o Instituto Federal do Acre – IFAC.

No âmbito das investigações produzidas pelo PPGE/UFAC, merecem destaque as pesquisas de mestrado desenvolvidas por Braidi (2018), Souza (2019) e Cardoso (2019) por apresentarem certa aproximação com a temática do presente estudo, porém com objetos de estudos diferentes.

Na primeira delas, intitulada “A política de bônus como regulação do trabalho dos profissionais da educação da rede pública de ensino acriana”, Braidi (2018) analisa a gênese da política de bônus e a introdução desse tipo de incentivo na educação como forma de remuneração docente a partir de critérios e metas que visam aumentar a produtividade e a eficiência dos serviços prestados pela escola e seu corpo profissional. Comparando tal estudo com a minha pesquisa, é possível identificar que ambas se assemelham na medida em que abordam a política de bônus como valorização do profissional da educação. A principal diferença é que Braidi (2018) aborda a política de bônus do Estado do Acre, instituída por meio da Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009 e da Lei Complementar nº 204, de 30 de dezembro de 2009 e, entre outros aspectos, conclui que a política de bonificação estadual não

² A Prefeita Socorro Néri do Partido Socialista Brasileiro (PSB) candidatou-se a vice na chapa da Frente Popular de Rio Branco, assumindo a Prefeitura no dia 06 de abril de 2018 em substituição ao titular Marcus Alexandre Médiçi Aguiar da Silva que abriu mão do cargo de Prefeito para candidatar-se ao governo do Estado do Acre, nas eleições de 2018.

tem contribuído para a valorização profissional e, alinhando-se com um mecanismo de regulação, institui, mesmo que de forma branda, um tipo de *accountability*³ de professores e, no caso do Acre, dos demais profissionais da educação também. A minha pesquisa, está voltada para rede municipal de ensino de Rio Branco, mais especificamente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, no tocante à política de bônus ou Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), aborda a relação dessa política com a valorização docente.

Na segunda pesquisa, intitulada “As políticas educacionais de (des)valorização docente no governo acreano Sebastião Viana (2011-2018) e atuação sindical docente”, Souza (2019) analisa as políticas educacionais, principalmente, aquelas políticas que se apresentaram como incentivo de (des)valorização do magistério e as ações ensejadas pelo movimento sindical que representa os professores do Estado do Acre, a saber: o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC) e o Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre (SINPROACRE). Tal pesquisa conclui, que das políticas educacionais de (des)valorização docente investigadas, dentre elas: a bonificação, gestão e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), não valorizam o docente. No tocante a política de bonificação no Estado, esta não pode ser considerada uma política de incentivo a valorização, uma vez que na instituição escolar vai de encontro à defesa do ensino público e da natureza de seu trabalho e, além disso, a bonificação não se estende a todos os professores por utilizar critérios de desempenhos e resultados. A política de gestão, instituída pela Lei nº 3.141/2016, esta tem demonstrado descompasso na valorização dos professores da rede estadual por ser considerada um retrocesso histórico para o magistério, além de ser inconstitucional. Por fim, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), também parece não contribuir para a valorização do profissional pelo motivo das atualizações salariais não serem feitas anualmente como estabelece a legislação federal. A semelhança com a presente investigação é que ambas analisam as políticas educacionais de (des) valorização dos profissionais da educação. As diferenças estão no lócus e marco temporal da pesquisa, uma vez que a pesquisa de Souza (2019) focaliza o Estado do Acre no governo de Sebastião Viana (2011-2018) e o presente estudo está voltado para a rede municipal de Rio Branco, com foco na administração de Raimundo Angelim Vasconcelos e seus sucessores (2005-2020).

³ Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização, na maioria dos casos em que é utilizado, o *accountability* associa-se mais a orientações políticas gerenciais do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional.

Na terceira pesquisa, intitulada “A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre: um estudo do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ)”, Cardoso (2019) analisa a política de bonificação materializada por meio do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ) concedido aos profissionais da rede municipal de Ensino de Rio Branco e seus desdobramentos no contexto escolar. A semelhança com a presente investigação é que ambas tratam da política de bonificação na rede pública de ensino de Rio Branco, a diferença é que Cardoso (2019) faz isso de maneira mais direta e, ao focalizar o período de 2013 a 2019, identifica que a política de bonificação por desempenho não valoriza o profissional da educação por ser atribuída ao professor a responsabilização do processo ensino e aprendizagem dos alunos, não considerando assim os fatores intra e extraescolares que interferem nesse processo.

O presente estudo configura-se como sendo de caráter documental, composto pelo levantamento, sistematização e análise dos Planos Municipais de Governo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, do Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014, da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores – PSPN Lei nº 11.738/2008, a Resolução nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, bem como das Legislações Municipais que regulamentam a valorização da carreira dos professores.

Por meio dos instrumentos normativos supramencionados, buscou-se identificar elementos que apontassem se as políticas educacionais de (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco estão avançando ou retrocedendo, especialmente no tocante às Condições de Trabalho, à Formação Inicial e Continuada; ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) dos professores em exercício.

Destaca-se que a valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente nas discussões e debates no campo das Políticas Educacionais. Há um entendimento entre os pesquisadores de que os profissionais que atuam no campo educacional sofrem um processo de desvalorização na sua carreira profissional no Brasil. Com o processo de democratização da escola pública, tais profissionais necessitam de novas formações com a finalidade de atender os novos alunos e de assegurar a qualidade de sua formação.

Di Giorgi e Leite (2010) consideram a formação continuada do professor um fator imprescindível para a qualidade da educação. Para esses autores, o professor de qualidade é

aquele profissional bem formado, capacitado e motivado para desenvolver as atividades pedagógicas, partindo da realidade dos alunos e participando ativamente da elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Neste sentido, sustentam que os professores para serem considerados intelectuais críticos e reflexivos é necessária uma mudança tanto na formação inicial e continuada, quanto nas posturas autoritárias e desrespeitosas de instituições educacionais com os profissionais da educação.

A presente pesquisa justifica-se por analisar as políticas educacionais voltadas a (des)valorização dos profissionais da educação na perspectiva de evidenciar se as referidas políticas estão produzindo ou não a valorização do profissional da área educacional, refletindo na redução das desigualdades sociais e propiciando a equidade no cenário educacional brasileiro. A relevância social da pesquisa, reside em seu caráter investigativo e analítico, tendo em vista que a temática é uma discussão atual e poderá trazer contribuições significativas para as discussões que vêm sendo realizadas junto à Linha de pesquisa “Políticas e Gestão Educacional” do PPGE/UFAC, bem como para o debate acadêmico e para a produção do conhecimento na área de Política Educacional no Brasil. Além da relevância social, a pesquisa tem também certa relevância acadêmica e pessoal haja vista que a reformulação do objeto de estudo possibilitou-me focalizar algo pouco investigado até momento no âmbito do PPGE/UFAC: há pesquisas que discutiram as políticas de (des)valorização docente em âmbito estadual, mas não há investigações que se voltam de maneira específica para as políticas de (des) valorização docente da Rede Pública de Ensino de Rio Branco.

Neste sentido, mesmo não atuando no magistério em virtude de aprovação em concurso público na área de gestão pública, função que desempenho há 13 anos, em razão de minha primeira graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia concluída em 1999, senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos adquiridos naquela ocasião. O conhecimento acerca das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, principalmente no tocante às políticas de (des) valorização docente, certamente é um diferencial para quem pretende ingressar ou já está atuando na área.

O objeto de estudo desta pesquisa, conforme já mencionado, são as políticas educacionais de (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco, especialmente no que tange às Condições de Trabalho, à Formação Inicial e Continuada; ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR).

As políticas de valorização do professor têm a sua fundamentação na Constituição Federal de 1988, inciso V, do artigo 206, que determina a valorização dos profissionais de ensino, garantido, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. De forma semelhante, a LDB nº 9.394/1996, no seu artigo 67, reafirma os princípios constitucionais de ensino, destacando que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, apresentando subsídios para execução de uma política de valorização do magistério, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, bem como no Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024).

Em âmbito municipal, a valorização profissional está prevista na Lei Complementar nº 35/2017, que “Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências”, especificamente no art. 2º, inciso I, destaca que o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) é um instrumento das ações específicas de valorização dos servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, bem como no art. 2º, inciso II, da Lei nº 2.116/2015 que “Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências”, o qual estabelece que é diretriz do PME: valorização dos profissionais da educação, com implementação de políticas efetivas e progressivas de desenvolvimento profissional.

É notório que algumas políticas educacionais introduzidas nos últimos anos têm buscado a valorização do profissional da educação básica, estabelecendo critérios para o pleno exercício da função docente, a necessidade de organização e reconhecimento de uma carreira profissional no magistério como a Formação Inicial e Continuada, e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

Neste sentido, originou-se o interesse em investigar como vem ocorrendo a (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco, a qual deve ser assumida por parte do governo municipal de modo a estabelecer políticas públicas com ações positivas que tragam resultados satisfatórios para o trabalho do professor e, conseqüentemente, para a educação pública.

Para abordar o objeto de estudo desta pesquisa, foram estabelecidas algumas questões norteadoras que procurei responder ao longo do estudo, são elas: Quais as principais políticas educacionais desenvolvidas na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco a partir de 2005? Das políticas educacionais concebidas durante tal período quais voltaram-se para atender

especificamente a valorização docente? Quais leis, programas e ações estão relacionados a estas políticas? No tocante às Condições de Trabalho, à Formação Inicial e Continuada; ao Plano de Carreira e Remuneração, quais destas políticas educacionais desenvolvidas na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco a partir de 2005 estão avançando ou retrocedendo?

O objetivo geral do estudo foi analisar as políticas educacionais de (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco, no estado do Acre, a partir de 2005. Para tanto, busquei mapear as principais políticas educacionais introduzidas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco a partir de 2005; revelar das políticas educacionais concebidas durante tal período quais voltaram-se para atender especificamente a valorização docente; conhecer quais leis, programas e ações são responsáveis por estas políticas e identificar se há avanço ou retrocesso em relação às políticas educacionais de valorização docente na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco a partir de 2005.

O referencial teórico constitui um suporte importante para a realização da pesquisa, permitindo estabelecer uma relação entre a literatura produzida pelas pesquisas já existentes com o objeto de estudo em questão. Para a construção do referido suporte, destaco alguns estudos que foram adotados como referência: Monlevade (2000); Grochoska (2015); Oliveira (2013; 2010; 2009; 2004); Carvalho (2015); Pereira (2010); Jacomini e Penna (2016); entre outros.

Segundo Grochoska (2015), as políticas educacionais de valorização dos professores reúnem três importantes elementos, são eles: 1) a formação inicial e continuada, 2) plano de carreira e 3) remuneração. A política de valorização dos professores tem adquirido importância no cenário educacional pela urgência de responder às exigências de titulação aos conjuntos dos professores que desenvolvem suas atividades nas escolas de educação básica no Brasil. Outra preocupação relacionada às políticas educacionais de valorização dos professores que tem sido objeto de estudos por parte dos educadores e pesquisadores são as condições de trabalho as quais estão submetidos esses profissionais nas redes de ensino.

Em sua pesquisa, Oliveira (2013) aborda as condições de trabalho em que são submetidos os profissionais da educação, como por exemplo: os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga horária de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente como fatores preocupantes apontados por pesquisas acadêmicas,

pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral. Sob tal foco, a autora argumenta que o professor da educação básica, ao longo do tempo, vem sofrendo um processo de desvalorização em sua carreira profissional. Tal condição varia de acordo com a rede e etapa de ensino que o profissional é contratado para prestar o serviço educacional.

A autora destaca ainda que a Lei nº 11.738 /2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), representou um importante passo na conquista de maior valorização dos profissionais da educação básica no país. Assim, passa a ser necessário o cumprimento da exigência de um patamar mínimo de remuneração aos docentes, o que representa um grande avanço no sentido de se alcançar maior equilíbrio e isonomia entre as redes de ensino público. O PSPN constitui um marco decisivo no reconhecimento dos professores da educação básica que desempenham importante papel na sociedade brasileira.

Outro elemento que contribui para a valorização do professor é a formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo educacional, principalmente na educação básica pública. A formação dos professores mobilizou as universidades públicas e privadas sob a defesa de que a formação de professores é um mecanismo fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica. Tal defesa, em geral, é motivada pela mesma matriz que acredita que o professor que recebe uma formação adequada para atuar de forma eficaz em sala de aula conseguirá atingir o objetivo primordial da educação que é a aprendizagem dos alunos.

No tocante a formação inicial e continuada do professor, Oliveira (2010, p.56) destaca sua importância para a valorização de sua carreira profissional e para a melhoria da qualidade de ensino. Em suas palavras:

Se entre os elementos constitutivos da profissionalização docente o critério da formação inicial específica é indispensável, a formação continuada tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência. As políticas de Desenvolvimento Profissional Docente aparecem nesse contexto como uma resposta aos processos de formação e profissionalização, insistindo na necessidade de os professores buscarem permanentemente melhorias no seu desempenho, na sua atuação. Apesar de em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional estar associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores para além da formação continuada: salário, condições de trabalho, carreira, o peso atribuído à formação é preponderante.

Sob tal foco, a formação dos professores é abordada como sinônimo de desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria de sua prática pedagógica, aprendizagem dos alunos e mudanças ética no campo educacional.

O artigo 62 da LDB nº 9.394/1996, destaca que 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, 2013). Pelo dispositivo legal, a formação dos professores exigida para atuar na educação básica brasileira é preferencialmente nível de escolaridade superior.

As mudanças trazidas na LDB nº 9.394/1996 com relação a política de formação dos professores da educação básica tem causado diversos entendimentos, sendo um deles que a formação inicial em nível superior tem sido há décadas defendida como um princípio para os que lutam pela profissionalização docente. Compreendendo a formação como determinante da profissão, as entidades acadêmicas têm defendido por meio de suas representações a formação em nível superior, em cursos presenciais e preferencialmente em universidades públicas. Com as mudanças trazidas pela referida legislação, passa a ser admitida como norma uma condição que antes era exceção, ou seja, a formação em nível superior para os profissionais que irão atuar na educação básica, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino fundamental.

Oliveira (2009) destaca que os professores são considerados, em última instância, os responsáveis por seu desenvolvimento profissional, que deve ser tomado como um dever e obrigação para a melhoria da educação em geral. Assim, a formação do profissional da educação é elencada como um dos critérios determinantes de sua qualificação profissional, desprezando, muitas vezes, o conhecimento obtido na experiência, na prática concreta por esses profissionais.

Na política de formação, o professor é tido como o responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema de ensino, medido em geral pelo desempenho dos alunos. Ao fazerem essa defesa em um contexto marcado por condições desiguais e pouco propícia à realização profissional, os argumentos acabam por traduzir-se em retórica que obscurece (ou nega) as contradições próprias das relações de trabalho presentes no ambiente escolar e terminam por depositar sobre os ombros dos docentes a responsabilidade pelos resultados escolares.

Cumprir registrar ainda que a Constituição Federal de 1988 destaca que a valorização do magistério é condição necessária para garantir a qualidade da educação pública brasileira. A LDB nº 9.394/1996, por sua vez, enfatiza o dever do sistema de ensino de garantir ao magistério público planos de carreira com progressão funcional, relativos à titulação e ao desempenho docente. Com efeito, é comum identificar nas diferentes redes de ensino o não cumprimento do que está previsto no ordenamento jurídico legal.

As pesquisas em educação revelam que a cada cem pelo menos quinze professores da rede pública de ensino no Brasil sofrem constantemente com problemas ligados à sua prática pedagógica. De acordo com Oliveira (2004, p.1140):

[...] em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetido nos últimos anos.

Como mencionado acima, os problemas ligados a precarização do trabalho docente são atribuídos ao investimento insuficiente por parte dos entes federativos na educação. A este respeito vale mencionar que a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, destaca na sua meta 20, investimentos do patamar de 10% do PIB do país em educação. No entanto, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que institui um Novo Regime Fiscal para vigorar nos próximos 20 anos, torna a referida meta inexecutável haja vista que estabelece que os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada no período de 12 meses (calculada até junho do ano anterior).

Na Constituição Federal de 1988, artigo 205, inciso V, está declarada a valorização do magistério como condição necessária para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. A valorização do professor como já referido é constituída pela Formação Inicial e Continuada, Remuneração e Carreira.

Um aspecto importante destacado por Oliveira (2009) é que a ausência de valorização se evidencia na medida em que as atividades docentes extrapolam de maneira demasiada a área de formação. Em muitos casos, o professor é obrigado a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, por exemplo, o que faz incidir e reforçar o sentimento de sua desqualificação e desprofissionalização.

A intensificação desse processo diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho. Em outras palavras, o trabalho dos professores é árduo devido ao acúmulo de diversas tarefas de ensinar dentro da sala de aula e sobrecarga de trabalho extraclasse, como planejamento, elaboração de atividades, provas e correções, gerando assim, desânimo com a profissão escolhida pela falta de valorização do profissional da educação.

No que diz respeito à valorização docente, Jacomini e Penna (2016, p. 188) destacam que a jornada de trabalho é aspecto fundamental na construção de condições adequadas de trabalho docente. Conforme as autoras, o professor que cumpre apenas uma jornada de trabalho tem melhores condições de desenvolver um trabalho de qualidade na rede de ensino que desempenha suas funções do que aqueles que multiplicam sua jornada de trabalho em diversas escolas, por ter maior disponibilidade de tempo para participar das diferentes atividades realizadas na escola.

Corroborando com essa compreensão a discussão de Monlevade (2000), ao explicar que o rápido processo de desvalorização salarial dos professores, a partir principalmente da década de 1970, levou à multiplicação da jornada de trabalho. Para compensar os baixos salários, segundo ele, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino. A situação mencionada pelo autor, nos possibilita questionar se os profissionais do magistério desfrutam de uma condição justa e adequada de trabalho de modo a promover um ensino de qualidade nas escolas em que atuam.

Com relação à formação continuada, Pereira (2010) destaca que a “formação “dos profissionais do magistério não se limita ao ingresso e conclusão de cursos superiores em universidades ou de ensino médio (Curso Normal):

A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada” ou “em serviço”, de outro. É importante frisar, no entanto, que em função das especificidades da educação brasileira, os termos “formação pré-serviço” e “formação em serviço” [...] são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos. A chamada “formação continuada” tornou-se, então, uma expressão bastante conhecida no Brasil, a partir dessa época. (PEREIRA, 2010, p. 1).

Sob tal foco, a formação continuada possibilitaria melhor qualificação para desenvolvimento profissional dos docentes que não se limitariam à formação inicial para responder às demandas que emergem no contexto de suas atividades.

Uma importante política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica desenvolvida nos últimos anos é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pelo Decreto nº 6.775/2009, que tem como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da

rede pública da Educação Básica que ainda não adquiriram a formação profissional adequada ao exercício de suas atividades educacionais. Tal programa é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2009).

Por fim, de acordo com Carvalho (2015, p.94-95), para ser efetivada, a política de valorização do magistério precisa reunir alguns elementos, como: 1) uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos pedagógicos do objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; 2) um sistema de educação continuada, que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; 3) jornada de trabalho, organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; 4) salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação e 5) compromisso social e político do magistério.

Em relação aos procedimentos metodológicos, vale registrar que a presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa, descritivo analítica, que conforme Minayo (2001, p.22),

É a pesquisa que responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No tocante a validade e importância da abordagem qualitativa, Teixeira (2006, p. 137) destaca que:

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e a realidade, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

A pesquisa apresenta caráter documental. A esse respeito Gil (2002), afirma que a pesquisa documental é classificada por ter base nos procedimentos técnicos adotados e apresenta vários aspectos positivos. Nas palavras do autor:

[...] a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo

material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p.62).

Gil (2014), em outra publicação, argumenta que as fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.

Flack (2009, p. 234) colabora com esse entendimento quando ressalta que:

Em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construída, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações’. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos”.

Em linhas gerais, os documentos permitem a obtenção de informações constituindo um método importante no qual o pesquisador extrai elementos informativos de um documento que desvela aspectos novos de um problema, a fim de compreender um fenômeno social. O estudo de documentos possibilita ainda investigar processos que sofreram alterações sociais e culturais, permitindo a obtenção de dados sem constranger os sujeitos da pesquisa.

Em relação aos documentos analisados pela pesquisa documental, Godoy (1995, p.61) destaca que correspondem a “[...] materiais de natureza diversa que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.”

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode se construir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois completa as informações obtidas por outras técnicas e desvelam aspectos novos de um tema ou problema. As mesmas autoras ressaltam ainda que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Sendo assim, esta pesquisa propôs-se a analisar os documentos acerca das políticas educacionais de (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental na Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco realizadas a partir de 2005, conforme quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1- Leis e Decreto municipais relativos as políticas educacionais de (des)valorização dos professores.

Legislação	Institui ou Altera
Nº 35 de 19 de dezembro de 2017	Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências, com posteriores alterações dadas pela Lei Complementar nº 51 de 27 de setembro de 2018 e Lei Complementar nº 71 de 30 de setembro de 2019.
Nº 2.116 de 29 de junho de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências e suas alterações posteriores.
Nº 1.537 de 04 de julho de 2005	Regulamenta a política de gestão democrática do ensino municipal
Nº 1.892 de 03 de abril de 2012	Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco e revoga a Lei Municipal nº 1.795, de 30 de dezembro de 2009”
Decreto	Regulamenta
Nº 946 de 22 de julho de 2014	O Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, de que trata o artigo 45 da Lei 1.892 de 03 de abril de 2012, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco.

Fonte: Legislações municipais e decretos nº 946 de 22 de julho de 2014

A análise do referido objeto de estudo foi realizada mediante levantamento e sistematização de documentos produzidos pelas diferentes esferas governamentais, em especial, aqueles produzidos em âmbito municipal para melhor entendimento da temática em questão e uma estratégia de resposta às questões norteadoras da pesquisa.

Para apresentar os resultados do trabalho de pesquisa realizado, o texto está estruturado com a presente introdução, na qual estão situados o contexto da pesquisa, objeto de estudo, objetivos, questões de estudo, referencial teórico e procedimentos metodológicos.

O primeiro capítulo, intitulado “Políticas educacionais e valorização docente no Brasil”, traz uma discussão sobre os direitos dos professores, notadamente os aspectos que envolvem Condições de Trabalho, Formação Inicial e Continuada e Planos de Carreira e Remuneração, a partir da Constituição Federal de 1988; da LDB nº 9.394/1996; do Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014 ; da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores – PSPN Lei nº 11.738/2008 e Resolução nº 02/2009, bem como as questões que dizem respeito ao financiamento, à gestão, à avaliação e ao currículo na tentativa de revelar ligações/imbricações com as políticas educacionais de valorização docente.

O segundo capítulo, que tem como título “As políticas educacionais no município de Rio Branco a partir de 2005”, aborda as políticas introduzidas na Rede Municipal de Ensino no período que compreende a gestão do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos (2005-2012) até a gestão de Marcus Alexandre Médici Aguiar da Silva/Socorro Neri Medeiros de Souza (2013/2020) e suas relações com a questão da valorização docente.

No terceiro e último capítulo, cujo título é “As políticas de (des)valorização dos profissionais do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco”, as atenções se voltam para as políticas de (des)valorização dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, inicialmente, apresenta a caracterização da rede municipal de ensino de Rio Branco e dos professores dos Anos Iniciais que a integra e, na sequência, aborda o Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR), a remuneração dos professores, o Plano Municipal de Educação (PME) e o concurso público para os professores.

Por fim, trago as considerações finais da pesquisa, recuperando elementos teóricos fundantes, seus objetivos e questões de estudo, bem como possíveis respostas para tais questões.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A valorização dos professores no Brasil, enquanto política pública educacional, deve ser compreendida a partir de um contexto diferenciado. Neste sentido, este capítulo traz uma discussão acerca das políticas educacionais brasileiras em duas subseções. Na primeira delas, discuto as políticas de valorização docente no Brasil como: formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014 e Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores – PSPN Lei nº 11.738/2008 e Resolução nº 02/2009, e suas repercussões na des(valorização) dos professores no país. A segunda subseção aborda algumas políticas educacionais brasileiras (as políticas de financiamento, de gestão, de avaliação e de currículo) e suas implicações para a (des)valorização docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

1.1 As políticas de valorização docente no Brasil

A Constituição Federal de 1988 dedicou a seção III ao direito à educação, elencando no seu artigo 205 que: “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade para o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

Outro aspecto estabelecido na CF de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, é o ensino gratuito e obrigatório, com ênfase no direito público e subjetivo da pessoa humana:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL,1998).

No mesmo sentido, determina a LDB nº 9.394/1996 que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL,1996).

Nos supramencionados dispositivos legais, a educação como direito público e subjetivo está reconhecida como garantia obrigatória e gratuita do ensino pelo poder público nas esferas federais, estaduais e municipais, assim seu cumprimento deve ser efetivado em qualquer das esferas e nos diferentes níveis de ensino.

O descumprimento do acesso à educação obrigatória e gratuita em qualquer das esferas, ou sua oferta irregular, ocasionará responsabilização às autoridades competentes e qualquer cidadão, individualmente ou em grupo, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou qualquer outra instituição legalmente constituída acionará o poder público para exigí-lo, conforme preceitua o art. 208, § 2º da CF de 1988.

Para Sousa Santos (2007, p.18), o texto constitucional foi responsável pela ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, e os direitos de terceira geração: direitos do consumidor, meio ambiente, qualidade de vida, além de ampliar as “estratégias e instituições das quais se pode lançar mão para invocar os tribunais”.

Na mesma linha de pensamento sobre os direitos do homem previsto na Constituição Federal de 1988, Cury (2002, p. 19) aponta que:

Ainda, outros direitos assegurados constitucionalmente, mas que dependem de que o direito à educação seja efetivado. É importante se saber, por exemplo, que o Título II, Capítulo I, art. 5º da nossa Constituição garante uma lista infinda de direitos civis dentre os quais muitos têm a ver com educação. Cito alguns: a igualdade jurídica entre homem e mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável.

Para Cury (2002), a educação é imprescindível para o desenvolvimento humano e para ser exercido outros direitos como os civis e econômicos, estes dependem da efetivação do direito à educação, tanto para o exercício da cidadania como para a qualificação profissional.

A proteção à educação como um direito público e subjetivo, ligado ao direito social, necessita da atuação do Estado e da efetivação de instrumentos normativos que resguardem a sua concretização por meio de atuação dos órgãos fiscalizadores do poder legislativo e a intervenção do poder judiciário, caso se faça necessário. Sobre a proteção aos direitos sociais e a presença do Estado na efetivação do direito à educação, Bobbio (1992) afirma que:

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado e, portanto, com o objetivo de limitar o poder, os direitos sociais exigem, para a sua realização práticas, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal a proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, ampliação dos poderes do Estado. (BOBBIO, 1992, P.72).

Neste interim, considera-se que a efetivação dos direitos sociais exige, necessariamente, a participação organizada da sociedade civil para reivindicar seu atendimento perante o poder público. Nessa ótica, a educação como direito constitucional, se efetivará quando houver a manifestação da vontade política pelo poder público, organização e mobilização da sociedade civil para exigí-la.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam que diante da universalização do ensino como garantia constitucional, o maior desafio da atualidade relacionado ao direito à educação é que se consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social e que ela seja oferecida com qualidade para todos e não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social.

Em síntese, é possível afirmar que a educação é um instrumento de ação pública que interessa a sociedade tutelando interesses da coletividade e um bem social indispensável ao desenvolvimento humano, ao desenvolvimento econômico sustentável, a erradicação da pobreza e ao fortalecimento da democracia. A educação fundamental é conhecida como instrumento social imprescindível à construção de uma sociedade democrática, solidária e justa, atrelada aos princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana.

A efetivação do direito à educação está diretamente atrelada aos direitos dos professores, que podem ser considerados como os principais responsáveis pela educação realizada no espaço escolar. É importante esclarecer que tais direitos estão regulamentados por algumas legislações nacionais como forma de valorização docente, entre elas: a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores (PSPN) nº 11.738/2008, a Resolução nº 2/2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/2001 e que vigorou até o final de 2010, e o atual PNE que, após um longo período de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos.

Pereira e Oliveira (2016) afirmam que as lutas do magistério por valorização profissional tiveram resposta na Constituição Federal de 1988, que reconheceu a importância da valorização do magistério público como condição para melhorar a qualidade da educação básica brasileira. Assim, a valorização docente está contemplada no artigo 206, incisos V e VIII, da CF/1988 que estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, por meio de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por meio de concursos públicos de provas

e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim; VIII - piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1988).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 reforça a importância da valorização do professor como fator para oferta de uma educação escolar com qualidade. Assim, o artigo 67 assegura, em seus incisos de I a VI:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

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

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

A referida lei normatiza, portanto, as especificidades da valorização profissional do magistério como remuneração, condição adequada de trabalho, salário, jornada para estimular o ingresso e permanência destes profissionais na carreira.

Outra iniciativa direcionada à valorização docente no Brasil foi o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/2001 e que teve vigência de 2001 a 2010. Em seu objetivo 4, o referido documento contemplou a valorização dos profissionais da educação, estabelecendo que particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores, e que faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

No capítulo IV do PNE/2001, intitulado “Magistério da Educação Básica”, a valorização do profissional do magistério é novamente mencionada:

10.1 Diagnóstico A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de

magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001).

Conforme o documento ainda, a valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

1) uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; 2) um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; 3) jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; 4) compromisso social e político do magistério. Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. 5) compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. (BRASIL, 2001).

Já no novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e considerado um importante marco regulatório que reafirma as diretrizes para as políticas educacionais e as metas e estratégias educacionais a serem alcançadas nos dez anos subsequentes, a valorização docente é contemplada nas metas 15, 16, 17 e 18:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: 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

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

De acordo com as metas do PNE/2014, portanto, os profissionais do magistério deverão ser valorizados mediante equiparação salarial, condições justas e adequadas de trabalho,

formação inicial e continuada, reconhecimento social do trabalho que desenvolve perante a sociedade como meio de incentivar o ingresso na carreira docente por outros profissionais.

Além dos Planos Nacionais de Educação (anterior e atual), em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.738 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, prevendo em seus artigos 2º e 6º que:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 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. § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. § 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo. § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. § 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005

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

Tais artigos da Lei nº 11.738/2008 estabelecem o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, fixando o vencimento inicial das carreiras do magistério público para jornada de, no máximo, 40 horas semanais com reajuste a partir de 2009, no mês de janeiro⁴. Sua implementação está prevista no artigo 3º da referida lei da seguinte forma:

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1.º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais

⁴ O Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da rede pública da educação básica em início de carreira, de acordo com informações presentes no *site* do Ministério da Educação (MEC), foi reajustado em 12,84% para 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. O cálculo do reajuste do PSPN, conforme consta na página da internet do MEC também, utiliza o crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores, sendo utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve ocorrer.

da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – A partir de 1.º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2.º, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – A integralização do valor de que trata o art. 2.º, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, dar-se-á de 1.º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente. § 1.º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. § 2.º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2.º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido na Lei n.º 11.738/08. (BRASIL, 2008).

Sobre essa questão, Penna e Jacomini (2016) destacam que:

[...] com a Lei nº. 11.738/2008, o governo federal criou um piso nacional para os professores da educação básica. O valor de R\$ 950,00 por uma jornada de 40 horas semanais para professor com formação em nível médio, estabelecido na época, não atendeu às expectativas e às demandas das entidades dos professores e de movimentos em defesa da escola pública e do direito à educação, mas implicou aumento salarial nos estados e municípios que pagavam valor inferior ao Piso. Um aspecto fundamental da Lei do Piso é a definição de uma jornada de trabalho que estabeleça dois terços para atividades de docência e um terço para aquelas de apoio à docência (PENNA; JACOMINI, 2016, p. 180).

Na mesma linha de pensamento, Davies (2008) pontua a fragilidade do PSPN em direção à valorização dos profissionais da educação:

O piso salarial é insignificante porque em 2010, quanto estaria em vigor, representaria pouco mais ou pouco menos do que dois salários mínimos e corresponderia a uma jornada de 40 horas, ou seja, em tese, esse salário deveria ser suficiente para o profissional manter-se e também a sua família e esse profissional não teria mais tempo para outra atividade remunerada. O piso pode ser “generoso” quando se considera a miséria salarial dos professores de Município mais pobres, porém é um retrocesso em muitos Estados e Municípios onde a remuneração supera o valor de R\$ 950,00. (DAVIES, 2008, p.55).

Com efeito, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira. A data de 1º de janeiro de 2010 foi o prazo estabelecido para começar a pagar o piso com valores atualizados de acordo com a correção realizada pelo MEC⁵.

⁵ De acordo com informações obtidas mediante consulta ao *site* Folha/Uol, não haviam cumprido o piso salarial até abril /2019 as seguintes redes estaduais: Pará, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santos e Sergipe. Além disso, estimativas indicam que apenas 45% dos 5.570 municípios brasileiros pagam salário de pelo menos o valor do piso nacional dos professores. Disponível em:

Sendo o Brasil um país de profundas desigualdades econômicas e sociais, no entanto, faltam nos estados e municípios a elaboração dos referidos planos ou a sua aprovação ainda não foi efetivada nessas instâncias governamentais. Ademais, existem grandes quantidades de planos com lógicas distintas que estão sendo executados e que não valorizam a carreira docente.

Conforme Santos (2016), as regulamentações legais demonstram, em alguma medida, a valorização profissional, ou seja, revelam o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor. No entanto, apesar de determinar algumas medidas que o valorizem, independentemente de seu contexto de atuação, não fazem proposições quanto às formas de efetivá-la, não explicitam quais os meios para que os objetivos determinados no texto legal sejam concretizados.

No quadro normativo brasileiro ainda, a Resolução nº 2/2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, reafirma elementos importantes para a consolidação da política de valorização docente como ingresso, formação, jornada, 20% de hora-atividade, progressões e remuneração.

O artigo 4º da Resolução nº 2/2009 destaca 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 com base nos seguintes princípios:

- I - Reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
- 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;

IX - Incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

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;

XI - Promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;

XII - Estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;

XIII - Regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional. (BRASIL, 2009).

Em linhas gerais, conforme o dispositivo legal, os entes da federação devem instituir Planos de Carreira para os profissionais da rede de educação básica, com jornada de 40 (quarenta) horas para os docentes, com um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, sendo que no caso de outras jornadas de trabalho o vencimento deverá ser proporcional a quantidade de horas trabalhadas. No tocante à remuneração docente, os profissionais devem ter seus vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), fixados de acordo com a jornada, previstas nos respectivos Planos de Carreira, diferenciados pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional.

Em relação às questões que envolvem a valorização docente, diversos autores têm analisado o arcabouço legal brasileiro que a contempla e que tratam de aspectos que normatizam o exercício da docência, tais como: formação exigida para o desempenho das funções, forma de ingresso na carreira, condições de trabalho, salário e Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR). Tais questões fundamentais para compreender o exercício profissional da docência.

No tocante às condições de trabalho, a jornada é um fator que tem implicação direta no trabalho do professor. Sobre a jornada dos professores, Pereira e Oliveira (2016, p.41) pontuam que:

Nos sistemas públicos de ensino, há jornadas que podem ser identificadas como padrão. São as de vinte, trinta e quarenta horas semanais. Em algumas situações, para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estão jornadas de doze horas semanais. Essas opções devem ser feitas com vistas às necessidades de gestão da rede e da garantia da qualidade da educação nela oferecida. Vale ressaltar que uma carreira de 40 horas, em que o profissional tenha dedicação exclusiva, tende a ser mais atraente para o trabalhador e melhor para a administração do sistema de ensino.

Conforme o entendimento das autoras, a jornada de trabalho do professor de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva, executada em apenas uma unidade de ensino, traz alguns benefícios para as suas condições de trabalho dentre elas: rendimento no desempenho das atividades, participação nos planejamentos pedagógicos, projetos escolares e formação continuada. Tal situação tende a tornar a carreira do magistério mais atraente e melhorar a qualidade do ensino.

Na realidade brasileira, no entanto, boa parte dos professores cumpre a sua jornada em mais de uma escola e em mais de um sistema de ensino para complementar seus salários que são insuficientes para a sua sobrevivência e de sua família. As precárias condições de trabalho em que os professores estão submetidos no exercício da profissão acabam por contribuir para a desvalorização docente, como afirma paro (2003, p. 96):

Com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço. No caso do professor, acrescente-se a este desestímulo o fato de ter que trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada.

Ainda a respeito das múltiplas jornadas de trabalho a que os professores estão submetidos em mais de uma escola e mais de um sistema de ensino, Penna e Jacomini (2016, p.190) assinalam que:

Essa situação tem contribuído sobremaneira para a precarização das condições de trabalho do professor, posto que a ausência da jornada de tempo integral e as múltiplas jornadas a que o professor se submete podem, por vezes, comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa realidade das precárias condições de trabalho enfrentadas pelos professores poderá ser modificada à medida que o poder público das esferas estaduais e municipais, ao elaborar e executar o PCCR dos profissionais da educação, adotar as proposições presentes no PNE/2014

(meta 17, estratégias 17.3), as quais prevê que os professores poderão concentrar suas atividades pedagógicas em apenas uma escola, da mesma rede de ensino, possibilitando-lhes assim tempo para participar das atividades desenvolvidas pela escola como formações, projetos institucionais e planejamentos. A nova condição contribuiria para dar sentido e significado ao trabalho dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação básica.

Para Oliveira e Pereira (2016), a operacionalização do PCCR requer uma lei em que se definam as regras de progressão e os requisitos necessários para que ela aconteça. Nessa perspectiva, os estados e municípios têm um prazo para a implantação do Plano de Carreira do Magistério, tal como propõe a Meta 18 do PNE/2014 que assegura a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, no prazo de dois anos a partir de 2014.

Com efeito, a aprovação de Planos Cargos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica ainda é um grande desafio a ser conquistado por esses profissionais:

Dada a organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada. Encontrando-se desde planos que contemplam o conjunto dos profissionais da educação quanto aqueles que apenas referem-se aos profissionais do magistério. (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

Conforme referido, a elaboração de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério como determinação legal apresenta situações diversas entre os entes federados, pois a obrigatoriedade de elaborar e implementar seus respectivos planos de carreira e remuneração foi transferida por lei complementar aos Estados e Municípios e Distrito Federal. Em razão da ausência de isonomia, uma vez implementados, tais planos não chegam a se consubstanciar em melhorias salariais significativas.

As desigualdades entre os entes federados, decorrentes da disponibilidade orçamentária constitui um grande problema na consolidação da carreira dos profissionais do magistério, uma vez que a capacidade de implementar políticas educacionais está relacionada à autonomia financeira o que acarreta diferenças na capacidade tributária, sendo a União a instância governamental mais privilegiada nesse aspecto. Neste sentido, afirmam Gouveia e Tavares (2012, p.194):

Podem-se encontrar planos de carreira que valorizam titulação e experiência, porém apenas permitem o enquadramento dos profissionais mediante, por exemplo, processos seletivos, que mantenham estáveis os investimentos em folha de pagamento; contudo, funcionam como uma negação dos planos, na orçamentária

medida em que estes preveem reconhecimento de títulos e experiências sem previsão e os professores não são efetivamente enquadrados.

Em termos de remuneração, o Plano de Carreira dos profissionais do magistério é uma das condições necessárias à valorização docente. Sua elaboração, no entanto, deve considerar as condições de financiamento da educação ao vencimento inicial desses profissionais e, ainda, a efetivação de sua carreira que contribuirá para o reconhecimento tanto dos aspectos econômicos quanto social da profissão docente.

A esse respeito Gatti e Barreto (2009) afirmam a importância de considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do magistério. Com relação aos salários, pontuam que, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, assinalam que, apesar de a LDB prevê a valorização dos docentes da educação básica, verifica-se a ausência de planos estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, além da falta de perfil profissional claro. Segundo as autoras, as condições da remuneração e a carreira dos docentes não são compatíveis com a formação que é exigida para assumir a função, sendo o exercício do magistério desvalorizado em decorrência dos baixos salários e das difíceis condições de trabalho que estão submetidos os professores.

Sobre a valorização da docência ainda, Gatti (2013, p. 156), em outro texto, menciona que:

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

A autora argumenta que a valorização do professor está atrelada a valorização da educação básica, na medida que há uma conjunção dialética entre movimentos das políticas educacionais e no movimento do fazer pedagógico das escolas. Em sua concepção, da união desses movimentos teremos, melhoria nas condições de trabalho do docente, no seu desenvolvimento profissional, com atribuição de sentidos e significados ao valor social da escola pública e dos professores.

Em síntese, e possível afirmar que o Brasil buscou criar o arcabouço legal – normatizações e regulações – para a valorização profissional do magistério da educação básica. Nas legislações federais são dadas ênfases a profissionalização do docente da educação básica, com definição de critérios a sua atuação e reconhecimento da carreira profissional, exigindo-se a participação em curso de formação inicial e continuada, jornada e condições adequadas de trabalho e salário de acordo com o trabalho realizado. As conquistas legais alcançadas, em razão de toda a complexidade que envolve a sua implementação nas diferentes instâncias governamentais, não têm sido acompanhadas de uma valorização efetiva dos docentes que tornem, de fato, a profissão mais atraente para aqueles e aquelas que nela já atuam ou pretendem atuar.

No próximo tópico, abordarei as principais políticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, são elas: a política de financiamento, de gestão, avaliação e currículo, bem como suas possíveis relações com as políticas de (des)valorização docente.

1.2 As políticas de financiamento, gestão, avaliação e currículo: repercussões na valorização docente

A política de financiamento no âmbito educacional delineou-se, significativamente, a partir da Constituição Federal de 1988, com a obrigatoriedade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios de vincular parte da arrecadação de impostos para a manutenção e desenvolvimento da educação. Posteriormente, o financiamento da educação brasileira recebeu um tratamento mais detalhado na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, na sequência, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) também podem ser consideradas importantes marcos do financiamento educacional no país.

Além da Constituição Federal de 1988 garantir o direito ao acesso à educação para todos e a valorização dos professores, articulando meios de garantia de oferta do ensino de qualidade, estabeleceu fonte de financiamentos de recursos em que os entes federados deveriam aplicar em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Nesta lógica, o artigo 212 da CF, dá ênfase ao percentual que cada ente federado aplicará : A União aplicará, anualmente, nunca

menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

De acordo com o dispositivo constitucional, o percentual de aplicação dos entes federativos estaduais e municipais, além do Distrito Federal é de, no mínimo, 25% das receitas provenientes de seus impostos arrecadados na manutenção e desenvolvimento do ensino, facultando aos referidos entes, a aplicação de percentuais superiores ao previsto na Constituição Federal de 1988. Em alguns estados, como no caso específico do Acre, os percentuais de aplicação das suas receitas elevaram-se para nunca menos de 30% resultante de impostos, inclusive o proveniente de transferências constitucionais da União, conforme preceitua o artigo 197 da Constituição Estadual, promulgada em 03 de outubro de 1989.

Os percentuais de aplicação das receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o texto constitucional, não incidirão sobre as transferências constitucionais, por serem transferências efetuadas entre uma esfera da administração para outra com o objetivo de uniformizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades das diferentes esferas da administração pública.

Com relação ao processo de transferências dos recursos destinados à educação entre os entes federados, Bassi (2011, p. 4) esclarece que:

No cálculo final da vinculação, deve-se, ainda, levar em conta um mecanismo de transferência constitucional de receita de impostos entre os níveis de governo. A União, por exemplo, transfere parcela da sua arrecadação de impostos para os Municípios, para o DF e para os Estados. Os Estados, por sua vez, também transferem parcela de sua arrecadação de impostos para os seus Municípios (artigos 157 e 158 da CF/88). Essas são as transferências de receitas mencionadas no caput do artigo 212. Somente depois disso a vinculação é a aplicada sobre os impostos próprios arrecadados e sobre a parcela de impostos transferida. O nível de governo que transfere receita aplica a vinculação somente sobre a parcela restante de impostos em seu cofre, de modo a evitar dupla contabilidade.

Sobre a vinculação de recursos para a educação também, Oliveira (2011, p. 99) ressalta a primazia da educação no contexto das políticas governamentais, pois “[...] na hipótese de não haver vinculação, a cada elaboração da proposta orçamentária decidir-se-ia quanto se aplicaria em educação, como acontece com as outras despesas governamentais”. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um marco do financiamento da educação brasileira ao colocá-lo como prioridade em termos de políticas educacionais que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino básico.

Outro importante marco nessa direção foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, com o intuito de reequacionar a aplicação dos recursos financeiros em educação do país. Sua principal inovação está relacionada à mudança da estrutura do ensino fundamental no país, ao subvincular ao nível de ensino fundamental uma parcela dos recursos que são destinados à educação.

Dentre os diversos objetivos do FUNDEF está o incentivo à valorização do professor do ensino fundamental, obrigando os entes federados no prazo de 10 anos, a destinarem o mínimo de 60% dos seus recursos previstos no artigo 212 da CF/1988 para assegurar a remuneração condigna do magistério e utilizá-lo, nos primeiros cinco anos a partir da sua publicação, na capacitação de professores leigos (art. 7º § único da Lei nº 9.424/1996). Todavia, destaca que de acordo com o FUNDEF, caberia aos governos estaduais e municipais avaliar a situação do quadro de professores e implementar programas de capacitação aos docentes em exercício, incluído formação em curso superior em instituição superior credenciadas para habilitá-los ao exercício regular da profissão.

De acordo com Carvalho (2015), a lei do FUNDEF obrigou os entes federados, em um prazo de seis meses de sua vigência, a disporem de novos planos de carreira e remuneração do magistério. Os referidos planos deveriam ser elaborados de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (art. 10, inciso II, da Resolução CNE/CEB nº 03/1997). Segundo o autor, as diretrizes propostas por essa Resolução assumiram um caráter eminentemente técnico e econômico e não encontraram meios de se materializar na maioria dos municípios do país. Na avaliação de Freitas (2009, p. 59), também tal Resolução foi aprovada em um “contexto em que as discussões privilegiavam a dimensão econômica, colocando em segundo plano a dimensão política e educacional” do que se poderia entender como diretrizes de carreira que indicassem a perspectiva de desenvolvimento profissional e valorização do trabalho docente na educação básica.

Com efeito, apesar de algumas fragilidades, o FUNDEF representou uma inovação na redistribuição dos recursos públicos do ensino fundamental e proporcionou melhorias aos municípios com poucos recursos financeiros:

A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, introduziu alterações importantes que priorizaram o financiamento do ensino fundamental. Estados e municípios passaram, a partir de então, a terem de aplicar, pelo menos, 60% da sua receita da vinculação

nesse nível de ensino. Em cada unidade federativa, a maior parte dessa subvinculação passou a ser automaticamente recolhida e redistribuída equitativamente, por intermédio de fundos contábeis, aos governos municipais e estaduais proporcionalmente ao número de matrículas de ensino fundamental atendidas pelas suas redes. Esse mecanismo constitucional, conhecido como FUNDEF, que esteve em vigência de 1998 a 2006, foi regulamentado pela lei nº 9.424 (BASSI; LOURENÇO; SCHLICKMANN, 2011, p. 6917).

Ademais, a nova situação do FUNDEF, conforme mencionado anteriormente, trouxe a possibilidade de aplicação de parte desses recursos na formação em serviço durante os cinco primeiros anos de sua vigência. O resultado desse processo foi a diminuição, em todo o país, do número de professores “leigos”, com 45% de redução na região Nordeste, e 59,7% na região Norte, exatamente aquelas onde se concentravam estes professores. Os salários dos professores também na média subiram entre 23% e 27%. (MEGHINI, 2003).

Com a implantação do referido Fundo, o objetivo principal do governo federal foi agilizar a captação e distribuição de recursos entre as esferas estaduais e municipais de forma proporcional levando em consideração o número de alunos do ensino fundamental matriculados, tendo como indicador o Censo Escolar do ano anterior:

O Fundo é constituído em cada Estado e o efeito provocado pela sua constituição é o de redistribuir os seus recursos dentro do próprio Estado. Portanto, o efeito, dentro de um Estado, é o de retirar os recursos de alguns Municípios e os remeter para outros, de tal modo que uniformiza, em todo o Estado, o valor aplicado por estudante do ensino fundamental (AMARAL, 2010, p. 132).

Bassi e Camargo (2010) trazem apontamentos importantes quanto à introdução do FUNDEF como fonte de recursos a serem aplicados na educação. Nas palavras dos autores, tal iniciativa:

[...] trouxe a oportunidade de retomar a ideia do controle social sobre o Estado, na medida em que sua legislação previa a criação de conselhos de acompanhamento e controle social (CACS), em cada nível de governo, dos recursos de fundos, numa perspectiva da gestão educacional democrática. Essas disposições oferecem a base legal e a possibilidade da sociedade exercer o controle democrático sobre os recursos e serviços educacionais prestados pelo Estado.

De acordo com Carneiro (2018), o FUNDEF teve ainda como obrigatoriedade a criação de conselhos de acompanhamento e controle social (CACS). Tais conselhos deveriam ser compostos por três instâncias federais, no prazo de cento e oitenta dias contados pela vigência da Lei nº 9.424/1996, variando em número de conselheiros e órgãos representados de acordo com a esfera nacional de atuação.

A atuação do conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEF, segundo Oliveira (2010), tinha a finalidade de acompanhar e controlar a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, devendo contribuir para a garantia da eficiência do gerenciamento dos recursos do sistema de educação fundamental.

Gil e Arelaro (2006) afirmam que um fundo voltado ao financiamento da educação, como o FUNDEF, força a colaboração conjunta entre os entes federativos e os percentuais são considerados insuficientes a serem investidos em educação, mas ressaltam que mesmo criando mecanismos de redistribuição de recursos e novos modelos de gestão, não representam maior aporte de recursos. Segundo os autores, a política de fundos acaba se constituindo num mecanismo de transferência de responsabilidade da esfera federal para as esferas menores e avaliam que ela:

Não passou de competente estratégia para transferir aos Municípios responsabilidades até então da União e dos Estados e manter, ao custo mais baixo que for tolerável para as crianças pobres – e só para elas – uma escola pobre [...] nunca o Governo Federal gastou, de forma tão competente, tão pouco no ensino fundamental (ARELARO; GIL, 2006, p. 83).

Em termos gerais, com o FUNDEF, buscava-se valorizar os professores por meio de qualificação profissional, diminuição da quantidade de professores leigos, melhorias salariais e, conseqüentemente, maior atratividade de profissionais mais qualificados à carreira docente. Porém, essa valorização docente era direcionada exclusivamente ao ensino fundamental, excluindo os demais professores do processo, o que gerou questionamentos por parte da sociedade, poder público e demais professores que atuavam em outros níveis de escolaridade, como o ensino infantil e médio, etapas de ensino não contempladas pelo FUNDEF.

Em razão desses e de outros questionamentos, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Com a criação do FUNDEB, toda a educação básica foi contemplada e a valorização foi estendida aos “profissionais da educação”, o que inclui docentes, técnicos administrativos e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (Lei nº 11.494/2007, art. 22, § único inciso II).

De acordo com a Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o referido fundo, pelo menos 60% dos recursos devem ser destinados à valorização dos “profissionais do magistério da educação

básica” em efetivo exercício, incluindo sua condigna remuneração. Para alguns estudiosos da temática, no entanto, mesmo o FUNDEB ampliando a valorização para os profissionais da educação básica e utilizando no mínimo 60% para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica e o restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação não houveram melhorias significativas em termos de valorização profissional.

Conforme a avaliação de Davies (2008, p. 52-53), embora o FUNDEB tenha como finalidade valorizar os ‘profissionais da educação’, só reserva o percentual de 60% para os ‘profissionais do magistério’. Segundo ele, estes 60% não são significativos porque não tomam como referência a totalidade dos recursos vinculados e deixam de fora o salário educação, 25% dos impostos municipais próprios e do imposto de renda dos servidores municipais e dos servidores estaduais. Além disso, conforme o autor, não há nenhuma garantia de que o FUNDEB possa valorizar os profissionais do magistério melhorando os seus salários, pois como a experiência do FUNDEF revelou que o percentual destinado a isso não resultou necessariamente em melhoria salarial na mesma proporção dos ganhos que as prefeituras tiveram.

De acordo com o autor ainda, o FUNDEB não garantiu a valorização do profissional do magistério por utilizar o mesmo mecanismo de distribuição do FUNDEF, ou seja, trata-se de uma redistribuição dos recursos educacionais já existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal para alguns estados e seus municípios. Ademais, em sua concepção, a fragilidade dos fundos – na verdade, do financiamento da educação em geral – reside no fato de que a exigência constitucional de aplicação do percentual mínimo dos impostos tem sido burlada sistematicamente de inúmeras maneiras, inclusive pelo governo federal no cálculo da complementação legalmente devida para o FUNDEB, o que permite concluir que não adianta criar fundos ou até aumentar recursos para a educação se não houver garantia de que serão aplicadas nos fins devidos.

Com efeito, é importante destacar que a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, retomou a questão dos Planos de Carreira e Remuneração com novas orientações para a sua elaboração e prazo por meio de lei específica do piso salarial que abrangesse todos os profissionais da educação:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:
I - A remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

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

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

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino

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).

Com a implantação do FUNDEB, os entes federados tiveram como exigência reformular seus Planos de Carreira e Remuneração de modo a contemplar todos os profissionais da educação e a remuneração nunca inferior ao Piso Salarial Nacional (PSN), assegurando uma condição condigna de trabalho e incentivo a valorização docente.

A lei que regulamentou o Fundo trouxe também ao poder público a exigência da criação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) com prazo até 31 de agosto de 2007, mas, conforme assinalado anteriormente, na prática não houve o cumprimento da criação dos planos como forma de valorização dos profissionais da educação por parte de vários estados e municípios e somente a partir do ano de 2008 é que foi criado o PSPN mediante a Lei nº 11.738.

Para Martins (2009), o FUNDEB apresenta alguns elementos positivos, tais como: (I) a natureza contábil do Fundo; (II) as contas únicas e específicas com repasses automáticos; (III) a limitação do Fundo ao âmbito de cada Estado, sem redistribuição de recursos para além das fronteiras estaduais; (IV) a aplicação de diferentes ponderações para etapas e modalidades de ensino e tipos de estabelecimento; (V) o controle social e acompanhamento exercido por conselhos nas três esferas federativas; (VI) a destinação a ações de manutenção e desenvolvimento do ensino na educação básica (artigo 70 da LDB nº 9.394/1996); (VII) a possibilidade de retificação dos dados do Censo por demanda dos entes federados e (VIII) a complementação da União.

O prazo de vigência do FUNDEB vai até o ano de 2020 e sua implementação, conforme mencionado anteriormente, provém dos recursos financeiros dos estados, Distrito Federal e municípios que são vinculados à educação sendo aplicada especificamente na educação básica. O indicador para o repasse do recurso financeiro tem como referência o censo escolar do ano anterior, sendo que o referido recurso deverá ser complementado pela União, caso não seja atingido do valor mínimo por aluno:

[...] O FUNDEB é formado por recursos dos impostos de cada estado e município, para as redes municipais e estaduais da educação, de acordo com o número de alunos das respectivas redes. Para a distribuição, é utilizado como referência o total de matrícula do ano anterior de acordo com dados do Censo Escolar. Se a receita dos

recursos do Estado não conseguir financiar o custo-aluno mínimo definido nacionalmente, a outra parte será complementada pela União. Essa lógica exige, necessariamente, a existência de conselhos ou câmaras de Acompanhamento e Controle Social, para fiscalizar, assegurar e cobrar transparência na aplicação do Fundo (SANTOS, 2015, p. 66).

Assim, o FUNDEF previa a constituição de um conselho que viesse a fiscalizar a correta aplicação dos recursos, acompanhando e assegurando transparência nas ações dos gestores, tal conselho continuou sendo previsto também no FUNDEB, devendo obedecer aos mesmos critérios com o acréscimo de um novo: na legislação para o novo fundo, o conselho passou a contar com o fortalecimento da representação dos usuários da escola (participação de, pelos menos, dois pais e dois alunos), além de um representante dos conselhos tutelares nos conselhos de âmbito municipal.

Na concepção de Pinto (2007), os novos conselhos do FUNDEB tiveram um tratamento que constituiu indiscutível avanço em relação ao CACS do FUNDEF. Diversos pesquisadores na área da educação como Saviani (2007; 2009) e Pinto (2009) concordam que houve crescimento do investimento na educação com o FUNDEB, mas têm apontado que o valor proposto ainda está aquém do necessário para manter uma educação de qualidade social para todos.

Pinto (2007) também chama a atenção para o fato de que com a intensificação do processo de municipalização no país, o financiamento da educação brasileira só não entra em colapso porque os fundos transferem recursos de uma esfera de governo para a outra. Entretanto, considerando que os fundos são transitórios, o autor afirma que se montou uma bomba de efeito retardado com data certa para explodir: 31 de dezembro de 2020, quando finda o FUNDEB. Segundo o autor, se nenhuma medida de caráter permanente for tomada neste ínterim, o país viverá naquela data uma grave crise no pacto federativo, pois, os municípios ficarão com um número de alunos muito superior à sua capacidade de financiamento.

Vale registrar que com o FUNDEB previsto para o final de 2020, começou a tramitar na Câmara dos Deputados uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), elaborada pela relatora Professora Dorinha Seabra (DEM-TO). Entre as principais alterações da proposta está o aumento da participação da União no aporte de recursos para o Fundo dos atuais 10% para 20% em 2026. Já em 2021 a União seria responsável por 15 % do FUNDEB e a partir daí o aumento seria de um ponto percentual a cada ano até chegar em 20% em cinco anos.

No que diz respeito à alteração relacionada à participação da União, o presidente da Câmara, Rodrigo Maia, defendeu a aprovação de um novo fundo com elevação da

complementação da União dos 10% para 20%. No entanto, sua proposta vem sendo considerada um retrocesso para a área da educação. Em análise intitulada “O ilusório FUNDEB de Rodrigo Maia” e publicada no *site* da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ximenes (2020) pontua que:

Enquanto o MEC segue seu projeto de desmonte do aparato federal de políticas educacionais, com um discurso tresloucado na aparência e eficiente nos propósitos; Rodrigo Maia, o homem dos sonhos "do mercado" na presidência da Câmara dos Deputados, posiciona-se como arauto da racionalidade econômica e supremo defensor dos valores republicanos. Com isso, consegue impor sua agenda como nunca. Nas últimas semanas, Maia decidiu priorizar e assumiu, na prática, a relatoria da PEC que trata da constitucionalização do FUNDEB permanente (PEC 15/2015). [...] A mágica é fazer o povo acreditar que houve avanço, que elevou-se a participação da União federal no financiamento da educação básica, quando se está, na prática, eternizando-se os patamares atuais de indigno financiamento ao mesmo tempo em que se dissemina a ideologia da aprendizagem e sua barbárie pedagógica. O jogo de cena é o seguinte: a complementação da União subiria, em 6 anos, do atual patamar de 10% (do que é financiado por Estados e Municípios) para 20%.

Esse aumento percentual, no entanto, constitui uma perversão da estrutura básica de financiamento da educação brasileira. Nas palavras do pesquisador:

Os 20% de Maia, contudo, são ilusórios, por dois motivos. Primeiro, porque a proposta retrocede ao autorizar o desmonte da destinação específica das receitas do salário-educação - hoje direcionada a programas federais de alimentação escolar, transporte, livro didático etc. - permitindo que esta seja direcionada à Complementação da União a ser distribuída entre os entes federados. [...] Segundo, ao comprimir o já massacrado piso de despesas em educação - piso “deslizante” com os efeitos da EC 95 - o FUNDEB teria como efeito colateral desidratar ainda mais o financiamento do ensino superior e tecnológico, se hoje já é trágica a margem orçamentária imposta às IFES, o FUNDEB a tornaria inominável. (XIMENES, 2020).

Em relação ao salário-educação, em reportagem intitulada “Salário educação incorporado ao FUNDEB” e publicada no *site* “g1.globo.com”, Cara (2020) que é coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação afirma que se esse recurso entrasse no FUNDEB, inviabilizaria aspectos fundamentais da educação, como a alimentação escolar, por exemplo. Em sua concepção, não se estaria colocando dinheiro novo, mas sim atribuindo um dinheiro – que já é utilizado para um fim – para o FUNDEB e isso poderia desestabilizar o sistema educacional.

Conforme reportagem posterior, também publicada no *site* “g1.globo.com”, a Câmara dos Deputados aprovou, em 21/07/2020, o novo FUNDEB que financia a educação básica e amplia gradativamente a participação da União, até o percentual de 23% a partir de 2026. No 1º turno o texto foi aprovado por 499 votos a 7. Por se tratar de uma alteração constitucional, eram necessários pelos menos 308 votos a favor. Já no segundo turno o texto foi aprovado por 492 votos a 6, com uma abstenção.

É importante registrar que da tribuna do plenário, a relatora do novo FUNDEB, Dorinha Seabra (DEM-TO), destacou a importância do tema e disse que a aprovação representava um passo em direção à igualdade de direitos e acesso à educação de qualidade no país. “Nós marcamos um passo pela educação pública do Brasil, pelo respeito às instituições, pela busca da equidade, para corrigir um país em que as crianças podem ter a sorte ou o azar de nascerem em determinado município”, afirmou a relatora.

O presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ), também comemorou a renovação do Fundo. Disse que a Câmara "fazia história", mas que, ao mesmo tempo, estava ciente da responsabilidade para "encontrar os caminhos para que esses recursos possam chegar aos municípios". Em suas palavras, "São despesas que, na verdade, são investimentos nas nossas crianças e no futuro de tantos brasileiros". Em suma, a renovação é considerada essencial para garantir o reforço de caixa de estados e municípios para investimentos da educação infantil ao ensino médio.

No dia 25/08/2020 de acordo com o site <https://www12.senado.leg.br/>, foi aprovada a proposta de emenda à Constituição pelo Senado, que torna permanente o FUNDEB. Não houve votos contrários ao texto que entrará na Constituição como a Emenda 108. No Senado, a matéria foi relatada em Plenário pelo senador Flávio Arns (Rede-PR) e foi aprovada da forma como veio da Câmara Federal, com o acréscimo de apenas uma emenda supressiva. Segundo Flávio Arns, os recursos do FUNDEB são destinados às redes estaduais e municipais de educação, atendendo: creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação profissional, indígenas, quilombolas, educação especial. Trata-se de um dos principais instrumentos de redistribuição de recursos do país, realocando valores no âmbito de cada estado, entre o governo estadual e as prefeituras, para tornar o sistema educacional mais equitativo e menos desigual. Se não fosse o FUNDEB, nós teríamos uma grande disparidade de atendimentos no Brasil. O FUNDEB é, de fato, o maior instrumento para tornar o Brasil menos desigual, afirmou Flávio Arns durante a leitura de seu relatório.

Além disso, o texto foi fruto de consenso entre os parlamentares e vem sendo debatido de forma sistemática desde o início de 2019. Foram apresentadas 9 emendas em tempo regimental no Senado, sendo que três foram retiradas. Todos os partidos apoiaram a aprovação da PEC no Senado. Por acordo entre as lideranças, o Senado realizou os dois turnos de votação na mesma sessão, que durou cerca de quatro horas.

De acordo com o site do Movimento “Todos pela Educação”, no modelo original do FUNDEB, a regra é que no mínimo 60% dos recursos previsto constitucionalmente sejam destinados à remuneração dos profissionais que estejam na ativa. Com a aprovação do Novo FUNDEB, o referido percentual eleva-se para, no mínimo, 70% dos recursos, os quais deverão ser destinados à remuneração dos profissionais da Educação na ativa, incluindo mais categorias de profissionais, como merendeiras e vigilantes. Dos recursos relativos à complementação da União, no modelo “Valor Aluno Ano Total” (VAAT), pelo menos 15% deverão ser aplicados em despesas de capital (que são obras e investimentos). Ademais, a partir da aprovação da proposta à Constituição, será vedada pela a Constituição Federal o uso de recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento da Educação para o pagamento de aposentadorias e pensões. Tal já era o entendimento do Tribunal de Contas da União (TCU), em interpretação da Lei nº 9.394/1996, mas muitas redes de ensino faziam essa aplicação equivocada.

Com efeito, no que se refere as suas contribuições para a valorização docente, é possível afirmar que até o momento de finalização da presente pesquisa a política de financiamento da educação brasileira não repercutiu positivamente nessa direção. Mesmo com a criação de fundos (FUNDEF e FUNDEB) voltados a valorização docente, ela não acontece porque não há necessariamente um acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo e sim uma redistribuição, entre o governo estadual e as prefeituras, de uma parte dos recursos vinculados constitucionalmente.

A segunda política educacional a ser analisada e que apresenta relações com a questão da valorização docente é a política de gestão. Na década de 1990, o Brasil iniciou um processo de ajustamento de seu projeto político educacional à Nova Ordem Mundial. As relações sociais e, de modo particular as políticas educacionais, sofreram impactos extensos e profundos, envolvendo mudanças nos processos de ensino, com a ampliação do leque de abrangência das reformas educativas vinculadas ao trabalho na perspectiva econômica de livre mercado, da globalização e do estado mínimo.

Nessa perspectiva, situa-se e acentua-se a preocupação com a gestão do sistema educacional e da escola. Para a gestão do sistema educacional, “[...] a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais.” (SHIROMA et al., 2002, p.13).

As reformas em sua maioria são congruentes com o compromisso assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial Para Todos. Suas proposições convergem para novos modelos de

gestão educacional e escolar. As diretrizes da LDB nº 9.394/1996 incorpora algumas tendências internacionais relacionadas às concepções norteadoras das reformas do ensino, que incluem:

[...] a flexibilidade curricular; flexibilidade de organização administrativa e financeira, com a consolidação da implantação de processo de descentralização e autonomia às redes de escolas; avaliação contínua e somativa de alunos, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito (MARTINS, 2002, p.128).

Assim, as políticas de gestão estruturam-se tendo por opção a implementação de ações de cunho gerencial, buscando-se garantir uma otimização de recursos e, conseqüentemente uma racionalização economicista de ações administrativas, tendo em vista um diagnóstico de que os problemas educacionais não eram resultantes de escassez, mas da má utilização dos recursos financeiros, frutos do corporativismo dos servidores, da baixa qualidade docente e da ineficiência do aparelho administrativo e burocrático das escolas, entre outros fatores.

É oportuno destacar a influência de organizações internacionais no estabelecimento dessas diretrizes estabelecidas para o aparelho de Estado como um todo, em seu processo de reforma, em que “[...] o Estado procurará imprimir maior racionalidade a gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas.” (OLIVEIRA, 2006, p.126).

Assim, as mudanças introduzidas na gestão pública brasileira, inclusive na gestão educacional, têm como fundamento a Nova Gestão Pública e suas principais características, segundo Araújo (2010, p. 145), são:

[...] um Estado administrativo ao estilo da iniciativa privada; contratos de gestão entre unidades; avaliação de desempenho; ênfase em resultados; redução do poder da burocracia; focalização na eficiência; busca de mecanismos regulatórios; introdução sistemática de conceitos de produtividade; flexibilidade; competitividade administrada; participação dos agentes sociais e controle dos resultados; foco no cidadão, orçamento e avaliação por resultados e performance; fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia; descentralização na formulação e execução de políticas e por fim maior autonomia às unidades executoras.

Nessa perspectiva da Nova Gestão Pública, o Estado destina alguns serviços públicos a serem executados por outras instituições não estatais, sendo passíveis de alterações as próprias políticas sociais, fundamentadas nos princípios de qualidade e eficiência. Nesse novo modelo de gestão, a função do Estado é avaliar as políticas públicas implementadas pelas instituições não estatais, realizando o controle da eficácia dos serviços oferecidos a sociedade.

O sistema de avaliação fundamenta-se, sobretudo, em índices de desempenho por resultados em que “é até possível que se aumentem assim a produtividade e a eficiência, mas é ainda preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência mais uma vez estarão servindo” (SILVA, 1995, pg. 24). Sob essa ótica, a avaliação é medida por indicadores de qualidade ou performance, uma vez que a preocupação está focada na competitividade e adequação à racionalidade econômica e mercadológica. Ademais, no processo educativo é valorizada a performance e não o fazer pedagógico, o produto oferecido se organiza dentro de uma visão técnica e racional, desprezando os elementos: pedagógicos, políticos, sociais e culturais que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o novo modelo de gestão tende a ocasionar sérias implicações no trabalho pedagógico do professor, tanto na questão da autonomia quanto nas condições de trabalho. Sobre a discussão da autonomia, Anderson (2017, p. 610) afirma que houve uma diminuição da autonomia profissional e um aumento no controle de sua profissão por meio do exercício do julgamento profissional e de associações profissionais. Esse controle é caracterizado por controle racional legal, procedimentos e práticas de trabalho padronizados e formas externas de medidas de regulação e responsabilidade, o que alguns chamaram de governar ou dirigir a distância.

No âmbito escolar, a ampliação dessa “autonomia” exige dos professores o desafio de alcançar melhores resultados nas avaliações externas, aumentando suas responsabilidades e cobranças sem o oferecimento de melhores condições de trabalho:

A ampliação da autonomia traduz-se em autorresponsabilização dos docentes que passam a responder diretamente pela gestão (que deve permanentemente envolver a comunidade) e indiretamente pelo financiamento, uma vez que a avaliação e o financiamento passam a estar vinculados ao desempenho e eficiência dos sistemas (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Sobre esse novo modelo de gestão na educação, Anderson (2017) compartilha do pensamento de Shaps (2012) de que os professores estão sendo socializados em um modelo de trabalho diferente e com concepções diferentes de ensino em que eles prepararam os alunos para responder as avaliações externas e são controlados por esses testes padronizados, que determinam cada vez mais o que acontece nas salas de aula. Em outras palavras, o discurso gerencial sobrepõe-se o discurso pedagógico e o professor é condicionado a mudar a sua consciência e identidade por meio de treinamentos e a tornar-se um novo profissional

“reconstruído” de modo a atuar como um técnico e não como alguém que desenvolve o senso crítico e reflexivo.

Essa lógica mercantilista da Nova Gestão Pública, portanto, busca responsabilizar os profissionais da educação, em especial, os professores pelo desempenho das instituições de ensino e isentar o Estado de suas responsabilidades com o processo educativo. Assim, alteram a prática pedagógica e, conseqüentemente, a dinâmica das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Considerando as características apresentadas da Nova Gestão Pública e o posicionamento dos diversos autores sobre a temática, evidencia-se que a política de gestão introduzida na educação e nas escolas nas últimas décadas, não contribui para a valorização docente e caminha em direção oposta a ela. Baseada em uma lógica gerencialista, tal política modificou a dinâmica de trabalho do professor, diminuindo a sua autonomia em sala de aula e exigindo o aperfeiçoamento de seu desempenho por intermédio de métodos e técnicas utilizados principalmente nas organizações privadas. Ademais, é atribuída a esses profissionais a responsabilidade pelos problemas educacionais, sob a ótica da má gestão, utilizando-se o discurso de que, em lugar de mais recursos, é necessária a correta aplicação de métodos e técnicas por parte dos professores para alcançar a qualidade da educação.

Vale indicar ainda que, embora adote um discurso semelhante no que diz respeito à necessidade de descentralização, a Nova Gestão Pública situa-se na contramão do princípio da gestão democrática, introduzido na Constituição Federal de 1988, que reforçou o caráter público democrático da escola como uma instância viva de participação da comunidade nas decisões e que, na LDB n.º 9.394/1996, determinou a implementação de um trabalho pedagógico articulado, com o objetivo de tornar possível a elaboração de um projeto educacional que vincule as ações dos profissionais da educação a um projeto educativo mais amplo, que vislumbre pela educação e emancipação social e política de todos. Krawczyk (2005) explica que a oposição às estruturas administrativas centralizadas e a luta por uma maior participação dos diferentes segmentos escolares no processo decisório conduziram à inserção da gestão democrática como princípio de organização dos sistemas de ensino e das escolas. Entretanto, mesmo antes de ter sido suficientemente amadurecida no debate político e acadêmico, as ideias em torno da democratização da gestão escolar foram rapidamente ressignificadas nos anos 1990 refletindo as mudanças que estavam acontecendo no âmbito regional e internacional.

A terceira política que trouxe repercussões para as questões ligadas à valorização docente é a política de avaliação pautada no desempenho. Na década de 1990, a avaliação adquiriu caráter central nas reformas desenvolvidas por parte do Estado, as quais adotaram a lógica de administração das organizações privadas e se estenderam a todas as áreas da gestão pública, inclusive à área da educação.

Neste contexto, as escolas e especialmente os professores, como partes afetadas por esse modelo de gerencialismo e performatividade, passam a ser avaliados por meio de julgamentos, mensurações, comparações, metas pelo desempenho organizacional e pelos resultados obtidos. Aliás, o professor é considerado o principal responsável pelo desempenho das instituições públicas de ensino.

A respeito desse quadro, Freitas (2012, p.391), com base no pensamento de Nichols e Berliner (2007) afirma que:

As políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho crescente de seus alunos, associando o desempenho dos alunos ao próprio pagamento dos professores. Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando tensões entre eles. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade, reproduzindo práticas que tenderão a afastar de suas salas e seus alunos com dificuldades de aprendizagem.

A avaliação de desempenho, ao atribuir responsabilidades pelo desempenho de seus alunos, acaba por individualizar o profissional da educação. Trata-se, de uma forma de avaliação que não utiliza parâmetros, critérios e objetivos para que a própria instituição tome decisões com vistas a melhoria do sistema público de ensino como um todo.

Além disso, a finalidade da avaliação no modelo gerencialista é contrária ao que defendem alguns pesquisadores e estudiosos na área da educação. Para eles, o objetivo da avaliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, por servir como diagnóstico orientado à formação do professor e como suporte ao ensino, uma vez que permite a identificação de demandas relacionadas as lacunas/falhas existentes na prática do profissional.

Nessa ótica, Cabrito (2009) explica que a política de avaliação pode ser considerada um fator primordial para a melhoria da qualidade da educação básica na medida que ao avaliar a qualidade da educação se tem um diagnóstico correto de sua situação atual e serão propostas práticas pedagógicas apropriadas para a melhoria da qualidade do ensino a partir do diagnóstico realizado. O autor dá ênfase aos processos que são utilizados para realizar a avaliação e as razões que existem por trás dessas avaliações.

Em sua concepção, ao avaliar faz-se necessário se levar em consideração dois níveis fundamentais que são os critérios e os objetivos do processo de avaliação. A seleção dos critérios utilizados na avaliação são indicadores de natureza quantitativa e qualitativa de acordo com a realidade de cada escola. Enquanto os objetivos do processo de avaliação servem para que cada escola conheça seu desempenho e propor ações de melhoria, visando a melhoria da qualidade da educação. Neste caso, a avaliação seria um instrumento privilegiado para promover a qualidade da educação.

Na mesma linha de compreensão, ao tratar da finalidade do processo avaliativo, Novaes (apud GATTI, 2013, p. 110) destaca que a avaliação realizada nas diferentes escolas [...] pode ser uma forma de promover a melhoria da prática pedagógica, desde que utilize a prática de *feedbacks* periódicos sobre a atuação do professor que permitam a identificação de aspectos que possam ser desenvolvidos, redirecionados e incrementados.

A desvalorização dos professores nas avaliações de desempenho, vem se tornando evidente porque as atenções tem se voltado sobretudo para a adequação da educação à racionalidade econômica e mercadológica. Assim, avaliar a qualidade do ensino por intermédio de indicadores de desempenho retrata uma visão limitada da educação que traz sérias consequências para o trabalho do professor e para as escolas.

Carvalho (2009), destaca que nos processos avaliativos que integram a política de avaliação adotada no país, os gestores escolares e os professores são direcionados a buscar melhores resultados, os quais são evidenciados pelo alcance de metas. E, quando essas metas não são alcançadas, os profissionais das escolas tendem a se sentirem frustrados e culpados pelos resultados haja vista que, na lógica da meritocracia, o recebimento de recursos financeiros e materiais frequentemente são condicionados aos resultados alcançados pela instituição de ensino.

Em virtude da discussão apresentada, pode-se inferir que a política de avaliação no contexto do gerencialismo, não contribui para a valorização dos professores por não contemplar aspectos relacionadas ao desenvolvimento pessoal, à participação no projeto pedagógico da escola e das atividades internas e externas de formação continuada e de articulação com a comunidade e focalizar aspectos estritamente técnicos. A avaliação do desempenho como medida de aferição da qualidade da educação oferecida está prevista nos dispositivos legais brasileiros, no entanto, quando tais resultados se apresentam como insatisfatórios, o foco deveria ser a busca de melhorias e não responsabilização dos professores.

Por fim, darei ênfase a política de currículo e suas repercussões no trabalho e na valorização docente. A Reforma de 1990 realizada no setor educacional brasileiro também deu ênfase ao currículo que passa a ser organizado de forma a priorizar as novas demandas do capital, ou seja, a formação e o desenvolvimento de sujeitos competentes e habilitados para o mercado de trabalho. De acordo com Peroni (2003 *apud* Espíndula, Leite e Pereira, 2012), nesse contexto, “para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências recomendada do receituário neoliberal.”

Neste sentido, a política de currículo constitui uma importante porta de entrada para o neoliberalismo no país, o que Goodson (2008) denomina de “momento chave de história de mudança educacional”, a qual tem como marca a reestruturação global do ensino ao redor dos princípios do mercado de escolha e de autogestão, com maior padronização e centralização de currículos e de exames.

No que se refere às mudanças ocorridas nas políticas educacionais, inclusive o currículo, Peroni (2003 *apud* Espíndula, Leite e Pereira, 2012, p. 104) explica que:

Nos anos 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na informação do cidadão [...]. Nos anos 1990, ocorreu a mudança desta centralidade passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para buscar maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços.

A nova concepção de currículo para atender o Estado neoliberal, trouxe sérias implicações para o trabalho docente na medida em que, na busca por resultados satisfatórios de desempenho nas avaliações externas há um estreitamento do currículo haja vista que os testes padronizados incluem determinadas disciplinas em detrimento de outras. O professor, nesse contexto, é direcionado a ensinar apenas o que é valorizado nas avaliações e a deixar em segundo plano outros aspectos formativos importantes para os alunos. Segundo Freitas (2012, p. 389):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que “a focalização no básico restringe o currículo da formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

A restrição do currículo faz com que a formação dos jovens tenha como foco apenas o básico, postergando sua real formação e retirando deles a capacidade de análise crítica da realidade, na medida em que há uma limitação do trabalho educativo para algumas áreas de conhecimento.

Outra implicação do currículo no contexto do neoliberalismo para a prática pedagógica dos professores, conforme Giroux (1997), é a aplicação de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e a pedagogia de sala de aula. A racionalidade técnica encontra-se fortemente nos programas de treinamento de futuros professores, evidenciando que o papel desses profissionais na visão mercadológica do currículo é receber formação/capacitação de programas específicos para atender as exigências do mercado, tornando-se um profissional técnico. As ações pedagógicas propriamente ditas não são prioridades e passam a ser colocadas em segundo plano.

Em relação a essa problemática, Apple (2008) afirma que o currículo não é uma mera colagem objetiva das informações de grupos dominantes que decidem o que será desenvolvido em sala de aula. O autor questiona o modelo tecnicista e defende o saber como oralidade crítica, que rompe com a concepção dominante. Além disso, é contra o modelo educacional pautado na lógica do mercado que impõe uma identidade única aos educandos.

Em perspectiva semelhante, Sacristán (2000) afirma que toda a prática pedagógica se movimenta em torno do currículo e tem característica multicontextualizada, isto é, o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador de tudo o que se pode denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Tendo em vista as considerações de diversos autores acerca da política de currículo, é possível afirmar que, ao se propor a atender uma lógica de mercado no contexto do neoliberalismo, tal política não valoriza o profissional do magistério uma vez que provoca certo engessamento do processo educativo e retira a autonomia do professor. Suas ações em sala de aula, conforme mencionado, são canalizadas para o objetivo principal de obter bom rendimento nas avaliações externas realizadas em larga escala, sem levar em consideração a realidade local das escolas e dos alunos.

No próximo capítulo abordarei as políticas educacionais desenvolvidas na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco, dando ênfase às políticas educacionais de gestão, ao Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ) e ao Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA) que foram estabelecidas/reformuladas pelos governos municipais a

partir de 2005, considerando as repercussões de tais políticas na (des)valorização do magistério público municipal.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO A PARTIR DE 2005

Este capítulo apresenta as principais políticas educacionais introduzidas no município de Rio Branco, no período compreendido entre a administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos (2005-2012) até a administração da Prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza (2013/2020). O capítulo foi construído com base na análise de documentos e legislações municipais e encontra-se subdividido em três subseções que apresentam considerações acerca de cada política, bem como discute suas implicações e repercussões para a (des)valorização do magistério. A primeira delas aborda a política de gestão municipal de Rio Branco, instituída pela Lei nº 1.537/2005 que regulamenta a política de gestão democrática do ensino municipal e adota o sistema seletivo para a escolha de dirigentes das unidades escolares. A segunda subseção enfatiza a política de bônus ou o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), instituída pela Lei nº 1.892/2012, com posteriores alterações e acréscimos. A terceira e última subseção focaliza o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA), instrumento de avaliação que utiliza seus resultados como critérios para o pagamento do Prêmio Pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ).

2.1 A política de gestão da rede municipal de Rio Branco

A Lei nº 1.537/2005 foi aprovada no primeiro mandato do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos. Trata-se da lei que dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública municipal de educação básica do ensino municipal de Rio Branco. Tal lei, adota o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares.

O artigo 1º, Parágrafo Único da Lei nº 1.537/2005, estabelece que a gestão democrática deve ser exercida, harmonicamente, pelas gestões administrativa, financeira e pedagógica, em obediência aos seguintes princípios:

Corresponsabilidade entre poder público e sociedade na gestão da escola; gestão descentralizada, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento do Conselho Escolar, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e legislação vigente; gestão participativa que garanta a presença de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das unidades de ensino e nas instâncias decisórias da escola; definição clara das responsabilidades e atribuições de todos os segmentos da comunidade escolar, com efetiva implementação de prestação de

contas, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e legislação vigente; transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, com monitoramento e avaliação de resultados; gestão administrativa e pedagógica com foco voltado para a qualidade do ensino. (RIO BRANCO, 2005).

A partir do estabelecimento dos princípios, o poder público municipal definiu que a gestão democrática no âmbito do sistema de ensino ocorrerá com a participação da comunidade na gestão escolar como mecanismo de efetivação da democracia nas instituições escolares.

No que se refere a democratização da educação, inclusive a educação básica em particular, tem sido uma bandeira de luta dos movimentos sociais no Brasil de longa data. Pode-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados na sociedade civil, que exigiam a ampliação do atendimento educacional a parcela cada vez mais ampla da sociedade, visando o fortalecimento da escola pública por meio da criação da cultura de participação da sociedade:

O processo democrático e participativo pressupõe igualdade de condições, um nivelamento das diferenças sociais e de status primando pelas condições de igualdade. Na atual política educacional, a possibilidade de criação de espaços democráticos é um desafio para a superação da nova lógica de mercado. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 104).

Nestes termos, o processo de gestão democrática ao ser internalizado pela escola, garante uma relação de colaboração e ajuda mútua entre escola e comunidade. A proposta de gestão democrática traz em seu bojo, o incentivo à participação da comunidade na escola, buscando a melhoria na qualidade do ensino, a redução dos índices de evasão, valorização dos profissionais da área pedagógica, estruturas e condições adequadas ao desenvolvimento do trabalho docente.

A política da gestão democrática, introduzida nos sistemas de ensino com a Constituição de 1988, reforçou o caráter público democrático da escola como uma instância viva de participação da comunidade nas decisões:

Gestão democrática na escola pública é um processo por meio do quais decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p. 7).

Sob tal foco, a gestão democrática escolar constitui uma importante porta de redemocratização do ensino público, concretizando-se pelo acesso e a permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade do ensino ofertado, a qual não é expressa exclusivamente pelo desempenho obtido pelos estudantes nos diferentes sistemas de avaliação.

A gestão democrática surge com as instâncias diretas e indiretas de deliberação, tais como conselhos e similares, que propiciam espaços de participação e de criação da identidade e do sistema de ensino e da escola. A democratização da educação configura como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e por diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação:

A prática democrática faz com que as decisões sejam precedidas de discussão. Tomada a decisão, a discussão fica suspensa num certo sentido para que a decisão se implemente. Portanto, no debate livre e democrático, palavra e ação reclamam-se reciprocamente, mas não se substituem (BUSSMANN, 2008, p. 42).

Neste viés, a prática democrática é algo bastante positivo para a instituição escolar e que tem contribuído para a transformação de sua cultura, principalmente, com a tomada de decisão em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar. Ademais, uma política clara de gestão democrática pode definir as diversas instâncias do poder e escola, espaços para a participação da sociedade na tarefa de transformar a dura realidade educacional.

Conforme Falcão Filho (2001, p.19), para efetivar uma gestão democrática, mais do que a legislação se exige também do dirigente “[...] qualificações pessoais validadas por componentes políticos, morais e ético”. Segundo o autor, não se pode tomar decisões de forma abstrata, apenas por força e poder do cargo, mas dentro de uma política na qual o que é técnico e o que é socialmente benéfico caminham juntos. Ou seja, não se tomam decisões, não se desenvolvem processos participativos de trabalho, não se coordenam e não se orientam pessoas apenas querendo, mas, acima de tudo sabendo o porquê e como.

Outro instrumento de fortalecimento da gestão democrática do município de Rio Branco é a criação do conselho escolar. Sobre isso o artigo 16 da Lei nº 1.537/2005, destaca que na composição do referido conselho todos os segmentos da comunidade escolar serão representados, assegurada a proporcionalidade para professores, funcionários, pais e alunos. Sua função é considerada primordial na gestão democrática ao atuar como órgão deliberativo com as seguintes atribuições:

Elaborar seu regimento, aprovar, ajustando às normas da SEME e legislação vigente, o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares até o final do mês de abril de cada ano; enviar para análise e aprovação, pelo Conselho Municipal e/ou Estadual de Educação, o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares; aprovar o Plano de Desenvolvimento da unidade escolar até o final do mês de março, observando as normas da SEME e a legislação em vigor; apresentar, em audiências públicas, relatório de rendimento escolar após o término de cada bimestre; analisar e dar parecer final, reprovando ou aprovando a prestação de contas dos recursos recebidos e gastos

na unidade escolar; prestar contas à comunidade escolar, semestralmente, por meio de audiências públicas dos recursos recebidos e gastos na unidade escolar; enviar à SEME relatório semestral sobre a manutenção, conservação do espaço físico, qualidade dos serviços prestados na unidade escolar, observando os critérios de padrões básicos contidos em Instrução Normativa elaborada pela SEME; fiscalizar as ações desenvolvidas pela equipe gestora da unidade escolar; solicitar à SEME abertura de processo de sindicância e de processo administrativo disciplinar, em caso de infração funcional e descumprimento das atribuições do diretor da unidade escolar conforme disposto nesta lei; deliberar sobre a devolução à SEME de professores e funcionários não docentes. (RIO BRANCO, 2005).

Segundo o dispositivo legal, o conselho escolar contribui para a democratização da gestão por meio do fortalecimento de participação na escola, buscando envolver a comunidade nas atividades escolares. Tal órgão é considerado um forte aliado na democratização das relações de ensino, definindo prioridades, ajudando na organização do ensino, realizando reuniões e estudos reflexivos contínuo que envolva a avaliação do trabalho escolar.

Neste contexto, o fortalecimento dos Conselhos Escolares em todas as escolas torna-se um instrumento importante para a desejada experiência democrática. De acordo com Azevedo e Gracindo (2004, p.34), a escolha democrática dos dirigentes escolares e a consolidação da autonomia das escolas, alinham-se aos colegiados com a finalidade de desvendar os espaços de contradições gerados pelas novas formas de articulação dos interesses sociais. A partir do conhecimento desses espaços, certamente no cotidiano da vida escolar e das comunidades, será possível ter os elementos para a proposição e construção de um projeto educacional inclusivo.

O artigo 17 da Lei nº 1.537/2005, por sua vez, destaca que a direção da unidade escolar será exercida por diretor aprovado em todos os critérios estabelecidos nessa lei e eleito pela comunidade escolar, em consonância com as deliberações do conselho escolar e da Secretaria Municipal de Educação (SEME). A lei faculta que qualquer licenciado, com aprovação e certificação no curso de gestão escolar, que tenha atuado no magistério possa concorrer ao cargo de direção, desde que não esteja respondendo a processo administrativo. Ademais, o diretor eleito pela comunidade tem a liberdade para escolher o coordenador de ensino e o coordenador administrativo.

Os pré-requisitos para ocupar a função de diretor da rede municipal previsto no artigo 19 da Lei nº 1.537/2005 são:

Ser graduado em nível de licenciatura plena ;ter ,no mínimo ,três anos de efetivo exercício de magistério na rede pública municipal; ser ocupante de cargo efetivo do quadro permanente de pessoal do magistério da SEME; não ter sido exonerado, dispensado ou suspenso do exercício da função, em decorrência de processo administrativo, nos últimos cinco anos. (RIO BRANCO, 2005)

Já a Lei nº 3.141/2016, de âmbito estadual, em seu artigo 11, § 1º, define que poderão participar do processo de certificação, de natureza eliminatória e classificatória, todos os professores e servidores não-docentes que atendam aos seguintes critérios:

[...] fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação com, no mínimo, três anos de vínculo funcional; ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não-docentes; não se encontrar em período de estágio probatório, exigido em lei; e não ter sido condenado ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos (ACRE, 2016).

Assim, mediante a análise das leis de gestão da rede municipal e estadual, no que se refere os requisitos para ocupar a função de diretor, é possível identificar significativas diferenças. Na primeira legislação é obrigatório que os servidores docentes, para ocuparem a função de diretor escolar, tenha licenciatura plena. A referida lei pode ser considerada um aspecto positivo de valorização docente, pois exige a formação dos professores (licenciatura) adquirida nas Universidades/Faculdades, de modo a manter nas unidades escolares profissionais com o mesmo perfil de formação e identidade profissional.

Todavia, na segunda legislação não é exigido o requisito de licenciatura plena dos servidores para ocupar a função de diretor. De acordo com Souza (2019), esse artigo da lei foi o que trouxe maior repercussão e consequência para a desvalorização do magistério, uma vez que a aprovação desse documento legal ignora o movimento histórico de defesa da formação docente e de sua identidade profissional. Além disso, conforme o autor, a lei é inconstitucional, pois fere os direitos estabelecidos no artigo 67, § 2º, da Constituição Federal de 1988 e ainda contraria o artigo 64 da LDB, o qual reconhece que, para o exercício profissional em quaisquer funções de magistério, a experiência docente é um pré-requisito.

O artigo 42 da Lei nº 1.537/2005 estabelece que o coordenador de ensino será nomeado pelo diretor da unidade escolar, preferencialmente, dentre os funcionários da escola que atendam aos seguintes requisitos : possua, no mínimo, três anos de efetivo exercício de docência; tenha, preferencialmente, formação em licenciatura plena em pedagogia, para as escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série, atualmente 1º ao 5º ano); tenha formação em licenciatura plena para as escolas de Ensino Fundamental e Médio; e tenha, preferencialmente, concluído o curso de pós-graduação em nível de Especialização na área de Educação.

Em relação ao coordenador de ensino das unidades escolares, quando a legislação pontua que sua formação deve ser preferencialmente licenciatura em Pedagogia, subentende-se também certa valorização do profissional de educação que irá atuar como coordenador de ensino. Esse diferencial da licenciatura em pedagogia para assumir a função de coordenador pedagógico contribui a uma maior identificação com os profissionais das escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em conta que o trabalho pedagógico do coordenador promove a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo, de forma saudável, as relações interpessoais entre os envolvidos.

O artigo 47 da Lei nº 1.537/2005, destaca que o coordenador administrativo será nomeado pelo diretor preferencialmente, dentre os servidores lotados na escola e que seja servidor não docente, do quadro permanente da SEME, com formação mínima de nível médio. Ao estabelecer que o coordenador administrativo será escolhido, preferencialmente, entre os servidores não docentes do quadro permanente da SEME subentende-se desse dispositivo que há o interesse de que tal função não seja exercida por professores ou outros profissionais que desenvolvam atividades pedagógicas na unidade de ensino.

Ao analisar a lei de gestão municipal de Rio Branco, observa-se que esta apresenta aspectos positivos para a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Verçosa (2011), esses aspectos são: gestão descentralizada, participativa e com a responsabilização do poder público e da sociedade. A autonomia se estende à dimensão pedagógica, financeira e administrativa que configura o trabalho da escola. Assim, sua efetivação passa pela constituição do Conselho Escolar de forma democrática e livre de ingerências políticas, do respeito às normas da SEME e demais dispositivos de regulamentação do sistema de ensino e pela participação de forma efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

Em consonância com estes argumentos, Paro (2010) defende a democratização da gestão da escola por meio da participação de todos os envolvidos no processo, tanto os usuários dos serviços prestados como da comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade.

Considerando os pontos analisados da lei de gestão municipal de Rio Branco, é possível afirmar que se trata de uma importante política de valorização docente. Como mencionado

anteriormente, entre os requisitos exigidos dos profissionais para assumirem a função de diretor e de coordenador de ensino está a licenciatura plena, bem como a experiência docente. Assim, a lei valoriza a formação de professores e estabelece a seleção de profissionais com o mesmo perfil e identidade profissional para atuarem nas unidades escolares do município.

2.2 O prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem (PEQ)

O Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ) foi adotado no âmbito da administração pública municipal para remuneração do trabalho docente. Trata-se de uma política de bônus da rede municipal de ensino de Rio Branco, criada durante a administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos (2005/2012) e mantida na administração do prefeito Marcos Alexandre e sua sucessora Socorro Neri Medeiros de Souza (2013/2020).

No decorrer da pesquisa sobre o PEQ no contexto do município de Rio Branco, identificamos três leis e um decreto que trata da temática abordada, os quais são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2- Leis e Decreto relativos ao PEQ

Legislação	Institui ou Altera
Nº 1.892 de 03 de abril de 2012	Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco e revoga a Lei Municipal nº 1.795, de 30 de dezembro de 2009.
Nº 2.039 de 09 de abril de 2014	Altera as Leis Municipais nº. 1.892, de 03 de abril de 2012 e 1.959, de 20 de fevereiro de 2013. Esta Lei inclui no art. 16 e 45 da Lei nº 1.892 alterações referentes ao Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ.
Nº 35 de 19 de dezembro de 2017	Instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco – PCCR
Decreto	Regulamenta
Nº 946 de 22 de julho de 2014	O Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, de que trata o artigo 45 da Lei 1.892 de 03 de abril de 2012, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco.

Fonte: Legislações municipais e decretos nº 946 de 22 de julho de 2014

Na administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos foi criada a Lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco. Atualmente o Município de Rio

Branco possui seu Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Servidores da Educação Pública regulado pela Lei nº 35, de 19 de dezembro de 2017.

No tocante as verbas transitórias o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), constitui a remuneração dos servidores públicos municipais, o que direciona para o entendimento de que tal bonificação não se trata de um valor permanente a ser pago aos servidores.

Cardoso (2019, p.75), ressalta que, “a inclusão desta ‘verba’ foi incluída pela Lei nº 2.039, de 09 de abril de 2014, que alterou não apenas isso, mas também outros itens da Lei do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores do Município de Rio Branco”. O pagamento do PEQ leva em conta a média dos valores percebidos pelo servidor nos últimos 12 (doze) meses anteriores à concessão do respectivo afastamento.

No tocante a forma de pagamento do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), a lei estabelece que ele será feito em duas parcelas no decorrer de cada ano, com base nos indicadores e alcance de metas do ano anterior. O valor global definido para os profissionais do magistério é de R\$ 1.672,33 (Hum mil e seiscentos e setenta e dois reais e trinta e três centavos) e para os servidores administrativos é de R\$ 724,00 (Setecentos e vinte e quatro reais).

O supramencionado valor do PEQ, conforme a Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017, anexo IX, não sofreu reajuste ao longo dos anos. Isso significa que os profissionais do magistério têm seu poder de compra gradativamente restringido em decorrência do crescimento da inflação e, conseqüentemente, do aumento dos preços dos produtos e serviços. Ao evidenciar que a categoria não possui prioridade na agenda econômica da administração pública, tal política de remuneração revela também a desvalorização profissional do magistério no município de Rio Branco.

Tem direito a receber o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), os servidores efetivos e provisórios do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação, que exerçam suas funções nas escolas municipais e as equipes técnicas, que realizem acompanhamentos pedagógicos e de gestão nas escolas municipais, conforme preceitua o artigo 45 da Lei nº 1.892/2012. Os critérios para o recebimento do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ) para os professores do ensino fundamental que é o objeto de estudo da pesquisa, são os elencados a seguir:

Quadro 3- Critérios para recebimento do PEQ - Ensino Fundamental

Profissionais	Critérios
Professor de 1º ao 5º ano	a)A escola que atingir 70% da meta de qualidade da aprendizagem aferida pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem-PROA .b)Na escola em que a média for inferior a 70% da aprendizagem aferidas pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem- PROA.C)A turma/escola que atingir a meta de aprendizagem aferida s pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem- PROA, igual ou superior a 91%,fará jus a receber 100% do prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem-PEQ. são somado os critérios descritos nas alíneas "a","b" e "c" para o recebimento do prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem (PEQ), a comprovação de participação de no mínimo 90% dos planejamento e formação continuada realizada pela SEME(art.5º, inciso VI, alíneas " a" b" e "c, § 1º do Decreto Municipal nº 946 de 22 de julho de 2014);
Professor de 6º ao 9º ano	a) Índice de proficiência das turmas do 9º ano quando comparado com o resultado do SEAP do ano anterior conforme menciona o art.5º, inciso VII, alínea "a" do Decreto Municipal nº 946 de 22 de julho de 2014.

Fonte: Decreto nº 964/2014.

Conforme a pesquisa realizada por Cardoso (2019), o Programa de Avaliação da Aprendizagem - PROA se apresenta como um dos principais requisitos dentro dos critérios de recebimento do PEQ de 1º ao 5º ano, percebe-se que se, em conjunto, a escola alcança a meta, todos fazem jus ao recebimento do prêmio, proporcionalmente ao que fora alcançado. Já a alínea "b", do artigo 5º, inciso VI do decreto nº 964/2014, aponta que quando a escola não alcançar a meta de 70% no coletivo, fará jus apenas os professores que individualmente alcançaram a meta em suas turmas. Ressalte-se ainda que, ao se atingir 91% do índice, se faz jus ao recebimento de 100% do valor do prêmio.

Diante do exposto, é possível afirmar que o PEQ consiste em uma iniciativa voltada mais para o controle e regulação do trabalho docente e que, assim como outras ações desenvolvidas nas diferentes esferas governamentais, está inserida em uma perspectiva neoliberal. Ball (2005) explica que a política de bônus é apresentada como uma proposta de incentivo a maior produtividade do professor que busca ser "um bom profissional", a partir da ótica do desempenho. Contudo, tal iniciativa dificulta a construção da identidade profissional e da consciência reflexiva entre os docentes e faz com que aceitem com relativa naturalidade as condições impostas para recebimento dessa bonificação ou prêmio.

Na mesma linha de pensamento com relação à bonificação, Freitas (2012) refere-se à pressão que os professores sofrem por força das políticas de responsabilização, para obter um desempenho sempre crescente de seus alunos. Isso se verifica na maior parte das políticas de bônus introduzidas nos estados /municípios brasileiros, que utiliza como indicadores para pagamento, os índices educacionais aferidos pelos sistemas de avaliações locais, gerando

pressão em elevar e/ou garantir o desempenho dos alunos, fraudes, segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação docente, a destruição moral do professor e, por fim, a própria destruição do sistema público que caminha para a privatização.

Em relação à discussão sobre a valorização profissional que perpassa a conjugação de alguns elementos, os quais estão a formação inicial e continuada, plano de carreira e remuneração faz-se necessário pontuar que a bonificação, não constitui instrumento adequado de valorização profissional, por tratar-se de uma política centrada na meritocracia e, portanto, fortemente contrastante com a natureza política da valorização profissional proposta para a educação, que se assenta em ações que conjuguem salários justos e condizentes, planos de carreira que incentivem a permanência na função e adequada formação profissional – inicial e continuada (CONAE, 2014).

Acerca das políticas de responsabilização, expressa nos prêmios e bônus instituídos por estados e municípios o documento da CONAE (2014, p. 90) enfatiza que:

É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de modificar os planos de carreira em função do piso salarial para introduzir remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações internas e externas em âmbito municipal, estadual, distrital, federal e internacional nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente.

Sob tal foco, os critérios definidos inicialmente para o recebimento do prêmio se confundem com uma proposta de valorização profissional, a bonificação ou premiação possui uma essência fincada em valores da racionalidade meritocrática e sugere ainda uma negação do reconhecimento da competência profissional docente, constituindo-se em “reforço do baixo reconhecimento social da profissão por parte daqueles governos que as adotam e da sociedade a que a escola pública deveria servir” (AUGUSTO, 2015, p. 543).

E notório que a política de bônus ou prêmios reforça a lógica gerencial, baseada na meritocracia e na responsabilização dos profissionais da educação. Neste sentido, o bônus ou prêmios não fortalecem a autonomia da escola e tampouco possibilita uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido.

Outro documento que trata do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ) da capital acreana é a Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro 2017, criada na administração do prefeito Marcos Alexandre Médici Aguiar da Silva e institui o Plano de

Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências.

A supramencionada legislação, no seu artigo 25, destaca que: “os servidores administrativos e professores, efetivos e provisórios, lotados na Secretaria Municipal de Educação-SEME, que exerçam suas funções nas unidades de ensino municipal terão direito ao Prêmio pela Elevação da Qualidade da aprendizagem (PEQ)”. Assim, a legislação contempla em receber as verbas transitórias, os professores e os servidores administrativos que desenvolvem suas atividades nas escolas, incluindo também os professores que estiverem lotados nas escolas municipais, conforme Termo de Cooperação Técnica anual celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e Secretaria de Estado de Educação (SEE).

Outras alterações e acréscimos do Prêmio pela Elevação da Qualidade de Aprendizagem (PEQ) se deram por força das negociações salariais da categoria e acabaram sendo estendidas a todos os trabalhadores em educação, efetivos ou temporários, em exercício mediante da Lei Complementar nº 71 de 30 de Setembro de 2019, que altera a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017.

A principal alteração com relação ao Prêmio de Qualificação da Aprendizagem (PEQ) foi a revogação do artigo 23, inciso II e alínea “m”, da Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017 que tinha a seguinte redação: “a remuneração dos servidores da educação pública municipal é constituída pelo Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ)”. A Lei Complementar nº 71 de 30 de setembro de 2019, acrescentou ao inciso I do referido artigo a alínea i) Gratificação de Incentivo à Aprendizagem. O artigo 25-A foi acrescido com a seguinte redação: O valor Global do Prêmio de Qualidade da Aprendizagem - PEQ, apurado no exercício de 2018, será convertido na Gratificação de Incentivo à Aprendizagem, passando a compor, no exercício de 2020, a remuneração dos profissionais do magistério e dos servidores administrativos do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, em efetivo exercício.

Assim, a Gratificação de Incentivo à Aprendizagem dos profissionais do magistério e servidores administrativos será paga da seguinte forma:

§ 1º O valor da Gratificação de Incentivo à Aprendizagem corresponderá à divisão dos valores do Prêmio de Qualidade da Aprendizagem (PEQ), aferidos no exercício de 2018, pelos respectivos quantitativos de profissionais do magistério e dos servidores administrativos do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, em efetivo exercício no ano de 2020. § 2º A Gratificação de Incentivo à Aprendizagem será paga mensalmente, inclusive, por ocasião do pagamento da gratificação natalina.

§ 3º A Gratificação de Incentivo à Aprendizagem de que trata este artigo será considerada no cálculo da base contributiva mensal do servidor para o Regime Próprio de Previdência, e integrará os proventos de aposentadoria, desde que decorridos, no mínimo, 05 (cinco) anos de efetiva contribuição ao RPPS. § 4º A vantagem prevista no caput deste artigo somente será corrigida, observados os mesmos percentuais e data de Lei Municipal que conceder reajuste geral aos servidores efetivos. (§§ 1º, 2º e, 3º e 4º do artigo 25-A da Lei Complementar nº 71 de 30 de setembro de 2019).

Conforme tal dispositivo legal, a bonificação tem como princípio assegurar melhor desempenho na aprendizagem dos alunos e os prêmios serão pagos aos profissionais que obtiverem êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, para Ball (2004, p.1116) os prêmios e bônus constituem mecanismos de coordenação e/ou controle indireto, ou seja, instrumentos utilizados pelos governos para regular o trabalho da escola e do professor, com certo autoritarismo (sem parecer fazê-lo), uma espécie de monitoramento a distância que faz com que o Estado “se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores”.

Assim, quando existe uma vinculação de indicadores e metas para o pagamento da bonificação fortalecendo a “autonomia da escola”, num contexto de regulação a partir da avaliação em larga escala, “continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores” (AFONSO, 2001, p. 26). Em outras palavras, trata-se de uma “perspectiva que antes aproxima a instituição escolar dos modelos de responsabilização ou obrigação de resultados do que da real autonomia escolar” (NOGUEIRA, 2015, p. 93).

Neste contexto, a sala de aula passa a ser controlada pela definição de conteúdo e atuação didática em função dos requisitos do sistema de avaliação e pelo Prêmio pela Elevação da Qualidade da aprendizagem (PEQ) no caso do Município de Rio Branco.

Essa forma de administração municipal busca cooptar os sujeitos a assumirem como seus objetivos e metas definidas para a organização, sob a aparente forma de valorização. Assim, capta a subjetividade do servidor, especialmente do professor e demais profissionais da educação, mediante um processo que Ball (2004, p.1116) denomina de performatividade, a qual “objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas” e os transforma em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”.

Essa lógica encontra-se claramente expressa no texto legal da política de bonificação introduzida na administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos (2005/2012) e que

se estendeu a da administração do prefeito Marcos Alexandre Médici Aguiar da Silva/ Socorro Neri Medeiros de Souza (2013/2020).

Considero que a escola precisa fazer uma reflexão dos elementos inerentes a valorização docente e que não estão presentes na base de sustentação das políticas de bonificação, pois essa centra-se nos resultados das avaliações em larga escala que tem como objetivo medir a produtividade e eficiência do sistema educacional. Os meios como as avaliações são utilizadas nas escolas não dão margens para se estabelecer um diagnóstico que possibilite a compreensão da totalidade do processo do ensino e aprendizagem de modo a identificar as dificuldades e propor as intervenções como forma de solucioná-las.

2.3 Programa de avaliação da aprendizagem (PROA)

A criação do Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA) ocorreu em 2006, durante a administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos, e foi introduzida conjuntamente com a equipe gestora da Secretaria Municipal de educação (SEME) que realizou uma reunião com os profissionais das unidades de ensino, entre eles: professores, coordenadores de ensino e pedagógicos e gestores escolares.

O objetivo da reunião foi envolver as equipes escolares, estabelecendo uma parceria, condição necessária para a implementação do Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA). Na reunião foi apresentado o programa e o desafio de tornar-se um instrumento positivo para a prática da alfabetização nas escolas da rede municipal, o qual foi aceito pela equipe escolar. Em contrapartida, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) deveria divulgar e discutir seus resultados e realizar acompanhamento pedagógicos e formação dos conteúdos curriculares com os professores.

Para a estruturação do PROA foi firmada uma parceria entre SEME e Instituto Abaporu de Educação e Cultura⁶. Inicialmente, o PROA foi realizado apenas com as crianças de 6 anos (a época na Educação Infantil) e com as turmas da então primeira série do Ensino Fundamental, avaliando-se a escrita dos alunos, pois o objetivo era garantir o direito à alfabetização para todas as crianças.

⁶ O Instituto Abaporu de Educação e Cultura é uma instituição que oferta serviços de apoio à educação, abrangendo serviços de orientação, planejamento, consultoria, gestão e assessoria relacionados ao sistema educacional e atua/atuou em diversos estados brasileiros.

Em 2007, o PROA foi ampliado para as turmas de 2ª séries com o objetivo já referido. Entre 2008 e 2013, o programa proposto passou a ser prioritariamente desenvolvido nas turmas de 1º, 2º e 4º do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2014, o PROA passou a avaliar todos os alunos da rede municipal, dos alunos de 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a ser realizado de forma contínua em três momentos durante o ano letivo. A primeira avaliação é realizada no início do ano letivo com o objetivo de orientar o professor no planejamento das aulas, a partir do diagnóstico realizado com os alunos onde são detectadas suas dificuldades relacionadas aos conteúdos curriculares. A segunda avaliação da aprendizagem é aplicada no final do primeiro semestre para monitorar a evolução do desempenho dos alunos realizando um comparativo com avaliação anterior. E, por fim, a avaliação realizada no final do ano busca medir os resultados do desempenho dos alunos.

Conforme o memorial do PROA (s/d, p.4), no processo de avaliação, a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEME) orientava às escolas que o planejamento deveria considerar os resultados de cada fase do PROA e que tais avaliações não eram e nem deveriam ser consideradas como únicas ao longo do ano, uma vez que não substituíam as propostas planejadas pelo professor.

Na aplicação do PROA nas escolas, a equipe de gestão da Secretaria orientou os professores que as atividades de avaliação não fossem corrigidas, pois os alunos deveriam demonstrar o que sabiam ou não sobre a leitura e a escrita. Durante a aplicação das avaliações, os alunos respondiam individualmente, sem auxílio dos professores ou de outros colegas de classe, por se avaliar o nível de conhecimentos de cada aluno.

No mesmo sentido, não poderia haver uma preparação para que os alunos realizarem a avaliação, apenas a explicação do que deveriam fazer e fazê-lo da melhor forma possível, levando em conta o que já sabiam no momento da avaliação. Para o objetivo do PROA ser alcançado é fundamental que o professor não oferecesse aos alunos, antes ou durante a realização da atividade, qualquer tipo de informação que interferisse nesse sentido.

De acordo com as informações disponibilizadas pela SEME, a discussão gerada pelo programa sobre o processo de avaliação contribuiu para a ampliação do compromisso da SEME e das escolas com a construção e consolidação de uma cultura de avaliação na rede municipal com os objetivos de:

Avaliar as capacidades desenvolvidas pelos alunos e não apenas os conteúdos ensinados; adequar os conteúdos e os instrumentos de avaliação à concepção de aprendizagem e às propostas metodológicas trabalhadas nos espaços de formação; garantir, na prática, a relação existente entre instrumentos de avaliação e desenvolvimento de capacidades. (MEMORIAL DO PROA, s/d, p. 5).

Conforme o memorial do PROA ainda, durante o processo de implantação e desenvolvimento do programa foi possível compreender que não fazia sentido avaliar o desempenho dos alunos, se também não fossem avaliados todos os fatores que, direta ou indiretamente, interferem na aprendizagem. Um ensino de qualidade depende de condições institucionais e, nesse caso, foi necessário que o gestor analisasse os resultados do Programa de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos (PROA) para identificar quais conteúdos deveriam ser tratados no plano de gestão e discutir com os coordenadores as prioridades e os recursos necessários, para que a formação ocorresse e a instituição se constituísse em um espaço formativo para todos: professores e alunos.

Entretanto, como já referido, os resultados do Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA) são utilizados para estruturação do trabalho pedagógico do professor, especificamente na formação do trabalho docente e servem como critérios para o recebimento do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ). Com base neste instrumento de avaliação da aprendizagem, o professor deverá atingir metas de qualidade de aprendizagem e, para cumpri-las, participar dos planejamentos das atividades escolares e formação continuada oferecidas pela SEME.

Autores pontuam que avaliar a aprendizagem é indispensável, pois é com base nessa avaliação que se propõem práticas conducentes para a melhoria da qualidade da educação. Bartoli (1991) considera que só a partir da avaliação das situações é possível detectar problemas e encontrar soluções. Não “a solução”, mas sim alternativas que permitam transformar o real, no sentido de tornar mais justo e equitativo. Assim, a avaliação da aprendizagem serve como mecanismo que o professor utiliza para o seu planejamento de ensino tornando-se, um instrumento presente em todo o processo educacional para reconduzir as ações juntos aos estudantes. Canário (2001) e Finger (2004) ressaltam que o acto de avaliar, de compreender a qualidade em educação, só faz sentido se tiver um objectivo formativo, se contribuir para encontrar problemas e sugerir possíveis respostas adequadas a cada situação particular. Sob tal foco, a avaliação da aprendizagem necessita de objetivo claro e definido por parte do professor, diagnosticando a situação atual da aprendizagem do aluno e analisando se eles estão acompanhando ou compreendendo os conteúdos curriculares.

Nessa perspectiva, a finalidade do funcionamento da escola parece ser alterada para o alcance de metas e indicadores de desempenho das avaliações que geram expectativas capazes de instituir formas de vigilância e responsabilização ao profissional da educação:

[...] O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados[...] (BALL, 2001, p.110).

A avaliação da aprendizagem é baseada em teste com padrões quantitativas, cuja finalidade é medir e comparar resultados de desempenho entre as escolas, atribuindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos resultados da educação ofertada aos professores. É nítido que a forma como esses valores institucionais estão voltados para estabelecer uma cultura de resultados, que reduz o fazer pedagógico da escola em metas e indicadores a serem medidos, desvaloriza o profissional da educação.

Em relação ao PROA ainda, é importante registrar que o estudo desenvolvido por Cardoso (2019) e mencionado na introdução desta dissertação que reuniu a opinião de dezesseis professores acerca do referido programa. Quando questionado se o professor se sente como corresponsável por alcançar as metas da avaliação do PROA, 14 sujeitos da referida pesquisa responderam que “sim” e alguns apontaram como isso se materializa:

Sim! Pois mesmo ele [o professor] sabendo que fez um bom trabalho, se não alcançar as metas, pode ser visto como incompetente, mesmo todos sabendo que os alunos não vivem apenas na escola e que são seres subjetivos que vivem em diversas realidades sociais e de risco (Professor (I) do 4º ano/EFI). Sim, no trabalho diário com a turma, com objetivo de se desenvolver as habilidades cobradas na prova (Professor (II) do 4º ano/EFI).

Ele se sente responsável mesmo, porque os resultados implicam diretamente em seu fazer pedagógico de acordo com as orientações recebidas na escola (Professor (III) do 4º ano/EFI).

Sim, pois é através das avaliações que percebem a aprendizagem dos alunos e com isso os professores também são avaliados (Professor (V) do 1º ano/EFI).

Sim, pois tudo depende do professor para alcançar o objetivo do PEQ (Professor (III) do 5º ano/EFI).

Ainda segundo Cardoso (2019), quando colocadas as metas das avaliações, no caso do PEQ a avaliação do PROA, é possível perceber que todo processo canaliza a responsabilidade

maior e quase que exclusiva a figura do professor. Nessa perspectiva, a autora, chama a atenção para o fato de que é bastante insustentável atribuir apenas ao docente a responsabilidade plena pelo aprendizado do aluno e identifica que os professores participantes da pesquisa sentem tal encargo no exercício do trabalho.

Como já mencionado, no interior dos processos avaliativos, o papel do professor frequentemente é direcionado a preparar os alunos para responder as avaliações externas em larga escala focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cardoso (2019, p. 121), ao questionar aos sujeitos se existia algum mecanismo interno a escola que pretendesse verificar os avanços dos alunos com relação aos descritores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, obteve respostas como:

O mecanismo é o diagnóstico realizado a cada bimestre (Professor (III) do 1º ano/EFI).

Sim, sempre fazemos simulados, além de avaliar as crianças constantemente no fazer pedagógico (Professor (II) do 1º ano/EFI).

Sim, avaliações diagnósticas mensais, simulados e também os planejamentos (Professor (VI) do 1º ano/EFI).

Simulados mensais com habilidades do PROA (Professor (II) do 4º ano/EFI).

Sim, planilhas com erros e acertos dos alunos por descritores, realizados em avaliações internas (Professor (I) do 4º ano/EFI).

Simulado das duas áreas, realizados justamente com esse objetivo (Professor (III) do 4º ano/EFI).

Neste contexto, conforme Cardoso (2019), a quantidade de simulados realizados nas escolas causa exaustão tanto para alunos quanto para os professores. O ensinar está se resumindo apenas a resolução de testes preparatórios para responder as avaliações externas em larga escala. Ademais, segundo a autora, por mais que o professor seja crítico e reflexivo ele está sendo avaliado pelo resultado do desempenho dos alunos, evidenciando o que Freitas (2012) chama de desmoralização moral do professor.

Diante do exposto, é possível inferir que o PROA, introduzido na rede municipal de ensino de Rio Branco, em lugar de contribuir para a valorização do profissional da educação, parece se constituir num componente de responsabilização empreendido pelo município, o qual centrado em uma lógica gerencial tem se voltado ao controle e regulação do trabalho desse profissional.

No próximo capítulo abordarei as políticas de (des)valorização dos profissionais do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco, dando ênfase à caracterização da rede municipal de ensino de Rio Branco e dos professores dos Anos Iniciais, ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), à remuneração, ao Plano Municipal de

Educação (PME) e ao concurso público para professores promovido pela administração municipal no final do ano de 2019.

3 AS POLÍTICAS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO

Este capítulo analisa, especificamente, as políticas de (des)valorização dos profissionais do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco. O capítulo também foi elaborado com base na análise de documentos e legislações municipais e encontra-se subdividido em cinco subseções. A primeira delas trago a caracterização da rede municipal de ensino de Rio Branco: lócus da pesquisa, abordando aspectos como números de matrículas, dos professores, das escolas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessas instituições de ensino. Na segunda subseção o foco é o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores da educação pública municipal de Rio Branco, regulado pela Lei Complementar nº 35/2017, bem como seus reflexos na garantia dos direitos dos profissionais da educação e, conseqüentemente, sua contribuição para a (des)valorização docente. A terceira subseção se volta para a política de remuneração do profissional da educação na rede municipal de Rio Branco. A quarta subseção se volta a discussão do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado por meio da Lei Municipal nº 2.116/2015 que contempla em suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação. Por fim, a quinta e última subseção trata do concurso público para provimento de vagas do quadro permanente de pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SEME), realizado no final de 2019, e discute sua contribuição para a (des)valorização docente.

3.1 Caracterizando a rede municipal de ensino de Rio Branco: lócus da pesquisa

A Secretaria Municipal de Educação (SEME), situa-se à Rua Quintino Bocaiúva, nº 1.833, Bosque, no município de Rio Branco. No momento de realização da presente pesquisa, a SEME tem o cargo de secretária de educação exercido pela professora Vômea Maria de Araújo que é natural de Cruzeiro do Sul e pós-graduada em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Segundo informações contidas no “Portal de acesso à informação”⁷ do município de Rio Branco, a SEME possui as seguintes atribuições: planejar, executar, supervisionar e controlar

⁷ <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br>

as ações do município relativas à educação; formular e executar a política municipal de educação tendo como referência os princípios e diretrizes da educação em nível estadual e federal; fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino fundamental público, de diferentes níveis, inclusive a educação infantil, mantidos pelo poder público municipal; dedicar atenção prioritária à educação infantil e ao ensino fundamental; promover, coordenar, supervisionar, orientar e executar outras atividades previstas em lei na sua área de atuação e apoiar iniciativas comunitárias vinculadas à educação infantil (RIO BRANCO, 2018, p.18-19).

No que se refere o número de matrículas, o município de Rio Branco possui um total de 139.790 alunos. Desse total geral de matrículas, estão os alunos da rede municipal (Creches, Pré-escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental), localizados na zona urbana e rural, bem como os alunos das redes estadual e federal (colégio de aplicação da Universidade Federal do Acre) e da rede privada. Tais matrículas estão distribuídas, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Matrículas do município de Rio Branco

Ano 2019	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental (1 ° ao 5 ° ano)	EJA	Total
Municipal	11.314	25.122	46.604	4.326	87.366
Estadual		279	34.121	11.488	45.888
Privada	571	1.266	4.161	393	6.391
Federal		24	121		145
Total	11.885	26.691	85.007	16.207	139.790

Fonte: DEED/ INEP/2019

Com base nos dados apresentados na tabela 1, é possível constatar que o maior número de matrículas do município de Rio Branco se concentra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Pública de Ensino Municipal. No tocante ao número de instituições de ensino da rede municipal que oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) totalizam 27 (vinte e sete) escolas, sendo 20 (vinte) escolas localizadas na zona urbana e 7 (sete) escolas localizadas na zona rural, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Escolas municipais de Rio Branco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)

Escolas	Localização	Endereço
Álvaro Vieira da Rocha	Zona urbana	Rua Estudante,36, Conquista
Anice Dib Jatene	Zona urbana	Rua Valdomiro Lopes,1299, Geraldo Fleming
Benfica	Zona urbana	Ramal da escola S/N, Vila Acre
Bom Jesus	Zona rural	Ramal Menino Jesus
Chico Mendes	Zona urbana	Rua Shalon,468, Santa Inês
Dona Mozinha Feitosa	Zona urbana	Ramal Beira da Judia,1460
Dr. José Carvalho	Zona urbana	Rodovia AC 40 S/N, Rua da Palheira KM 01.
Dr. Zaqueu Machado	Zona rural	BR 317, KM 30, Ramal Mediterrâneo
Francisco Augusto Bacurau	Zona urbana	Rua Senador Guiomar dos Santos,480, Vila Betel.
Francisco de Paula Leite Oiticica Filho	Zona urbana	Rua Primavera,331, Bahia Nova
Ilson Alves Ribeiro	Zona urbana	Rua Raimundo Ferreira,243, Ilson Ribeiro
Ione Portela da Costa Casas	Zona urbana	Rua Belém,64, Nova Estação
Ir. Maria Gabriela Soares	Zona urbana	Rua Minas Gerais,797, Preventório
Ismael Gomes de Carvalho	Zona urbana	Travessa Vitória,54, Tancredo Neves
José Potyguara	Zona urbana	Rua Benjamin Constant,394, Calafate
Luiz de Carvalho Fontenelle	Zona urbana	Travessa Henrique Dias,535, Bosque
Maria Lúcia Moura Marin	Zona urbana	Rua Mercúrio, Morada do Sol
Mariana da Silva Oliveira	Zona urbana	Rua Padre Casa Vecchia Xavier Maia
Mario Lobão	Zona rural	Rua Baixa Verde, Ramal do Mutum, Alto Alegre
Mestre Irineu Serra	Zona rural	Estrada Raimundo Irineu Serra, KM 07, Irineu Serra
Monte Castelo	Zona urbana	Estrada Jarbas Passarinho, KM 04, Apolônio Sales
Padre Peregrino Carneiro de Lima	Zona urbana	Av. Sudoeste,64, Tucumã
Prof. ^a Marilene Mansur	Zona rural	Estrada do Quixadá KM 20, Projeto de Assentamento.
Prof. ^a Mauricila Santana	Zona rural	Rodovia AC 40, Vila Acre
Prof. ^a Terezinha, Migueis	Zona rural	Rua do Limão, Vila Verde
Raimundo Hermínio de Melo	Zona urbana	Rua Milton Maciel S/N.

Fonte: INEP/2018

Mediante os dados apresentados na tabela 1 e quadro 4, é possível observar que atualmente a rede municipal de Rio Branco atende os alunos das Creches, Pré-Escolas, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e Educação de Jovens e Adultos (I segmento). É notório que o município não atende os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e EJA dos demais segmentos, uma vez que a responsabilidade por essas modalidades de ensino é da Rede Estadual de Educação.

Esse processo de responsabilização dos entes federados pela manutenção e desenvolvimento do ensino ocorreu por meio do regime de colaboração, previsto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988. Sobre isso, Silva (2016) afirma que no caso específico da rede

municipal de ensino de Rio Branco, a SEME aderiu ao regime de colaboração com o Estado do Acre e dessa forma ocorreu um reordenamento de matrículas e responsabilidades segundo identificou Verçosa (2011). De acordo com o autor, a adesão ao regime de colaboração do município de Rio Branco com o governo estadual foi feita a partir do ano de 2005.

Em relação ao quadro pessoal dos professores da rede municipal de Rio Branco, dados da Secretaria Municipal da Educação (SEME), referentes ao ano de 2019 disponibilizados pelo setor de lotação mediante contato por *e-mail*, indicam que 327 (trezentos e vinte e sete) professores atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que desse total, 271 (duzentos e setenta e um) professores atuam na zona urbana e 56 (cinquenta e seis) professores atuam na zona rural.

Ademais, conforme informações também disponibilizadas por *e-mail* pelo setor de lotação da SEME, do quantitativo de 327 (trezentos e vinte e sete) professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todos possuem formação em nível superior, sendo licenciatura plena em pedagogia. Tais professores, em sua grande maioria, trabalham apenas um turno na rede municipal de ensino e apenas 05 (cinco) professores trabalham com uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais. Questionada sobre os professores que trabalham na rede municipal de ensino e em outra rede de ensino (seja estadual ou privada), a SEME não soube informar por não ter acesso a essas informações.

No que se refere à jornada de trabalho dos professores da rede municipal de ensino, as informações fornecidas, em tese, sinalizam certa valorização docente, pois a maior parte dos professores teria uma jornada de trabalho de apenas 25 (vinte e cinco) horas e alguns deles teriam uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais em uma mesma escola com maior disponibilidade de tempo para participar das atividades escolares.

Com efeito, a quantidade de professores que além da rede municipal, trabalha em outra rede de ensino, não foi fornecida pela SEME, conforme mencionado, e também não pôde ser coletada junto às escolas em razão da situação de pandemia da Covid-19. Tais dados seriam importantes para mapear a real jornada de trabalho exercida por esses profissionais, uma vez que os autores que abordam tal temática apontam que é comum a atuação em mais de uma rede de ensino para complementar a renda, o que frequentemente implica em sobrecarga de trabalho e, portanto, em desvalorização docente. Ao analisarmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, percebemos que a nota projetada para o ano de 2021 foi alcançada no ano de 2019, conforme as tabelas a seguir:

Quadro 5 - IDEB da Rede Municipal de Rio Branco do Fundamental I (5º ano) geral

IDEB Observado							Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.4	5.0	4.8	5.5	5.8	6.5	6.7	4.2	4.5	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3

Fonte: INEP/MEC (2018)

Com base no quadro 5, observa-se que a rede municipal de educação de Rio Branco alcançou a meta do IDEB projetada para o ano de 2021 já em 2019. Sobre a elevação do IDEB na rede municipal de ensino, ocorrida no ano anterior, o portal da Prefeitura de Rio Branco divulgou uma entrevista realizada com a prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza, e com o Secretário Municipal de Educação da época, Márcio Batista⁸, que abordou os motivos que levaram a capital acreana a ter alcançado o terceiro lugar entre capitais com melhor índice do país.

Dentre os aspectos positivos, a prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza (2018) destacou que os avanços são resultados de uma política iniciada pelo ex-prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos sequenciada por Marcus Alexandre Médici Aguiar da Silva e que tem continuidade em sua gestão. Para ela, cinco fatores contribuem para os bons resultados: “os investimentos feitos na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, que são superiores aos 25 % obrigatórios por lei; o Programa de Formação Continuada; as três avaliações anuais feitas com os alunos; o fato de 100 % dos professores terem nível superior e o concurso que contratou mais de mil professores para o quadro fixo da prefeitura.” Por fim, a prefeita ressaltou que levando em conta a aprendizagem de Português e Matemática, a capital do Acre está na segunda colocação no ranking das capitais. Ficou com 227,59 pontos em Português e 241,44 pontos em Matemática. Teresina é líder e Macapá a última (NERI, 2018).

Corroborando com a opinião da prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza, Márcio Batista na mesma entrevista destacou que o avanço no IDEB está atrelado a qualidade da rotina pedagógica das escolas municipais e acrescentou que os estudantes da rede municipal de Rio Branco deixam o ensino infantil e o primeiro ciclo do Ensino Fundamental “com habilidades e competências que facilitam o aprendizado nos anos seguintes”.

Acerca do IDEB da rede municipal de Rio Branco vários fatores contribuíram para que as metas projetadas fossem alcançadas com sucesso. Sobre essa questão, com base no pensamento de Melo e Damasceno (2017), Moreira (2018) adverte que a rede municipal vem conseguindo

⁸ Disponível em: <<http://riobranco.ac.gov.br>>. Acesso em: 30/07/2020.

alcançar e superar a meta projetada pelo MEC, implementando políticas com foco nos resultados, processando uma política sutil de responsabilização das escolas, docentes, trabalhadores, incentivando-os ao prêmio de qualidade (desde que alcancem ou superem as metas pré-estabelecidas a partir do índice do IDEB, que é a referência principal para aferição dos resultados).

Diante do exposto, vale ressaltar que o poder público municipal, ao implementar as políticas educacionais sinaliza sua preocupação em melhorar a qualidade da educação básica do município, porém o que deve ser questionado são os requisitos impostos aos profissionais da educação para o cumprimento de resultados de desempenho das escolas e dos alunos da rede pública municipal de ensino.

3.2 Os planos de cargos, carreira e remuneração e a valorização docente

O Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores da educação pública municipal de Rio Branco é regulado pela Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, sendo elaborado para atender exclusivamente as necessidades dos profissionais da educação pública. Sua finalidade é estabelecer a organização da vida destes profissionais e incentivar a valorização dos servidores da educação. Anteriormente, os servidores da educação pública eram regulados pela Lei nº 1.892, de 03 de abril de 2012, que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco.

A partir da elaboração do PCCR, os profissionais da educação passaram a ter um plano exclusivo para atender a categoria. Assim, pode-se dizer que com a elaboração do PCCR há uma demonstração de compromisso do poder público municipal com a legitimação e efetivação dos direitos dos servidores municipais e incentivo a valorização desses profissionais.

A estruturação do plano é constituída por cinco capítulos I- Das Disposições Gerais, II- Da Estrutura da Carreira dos Servidores da Educação Pública do município de Rio Branco, III- Da Equipe de Direção de Unidade de Ensino, IV- Da Equipe de Direção de Unidade de Ensino e V - Das Disposições Finais e Transitórias.

Ademais, o PCCR regula aspectos relacionados ao ingresso no cargo, jornada de trabalho, formação mínima para ocupar o cargo, estrutura e movimentação na carreira e remuneração. As principais definições trazidas no referido plano são:

Vencimento base é o valor correspondente ao nível do grupo ocupacional, acrescido da respectiva referência padrão; remuneração no cargo efetivo é o vencimento base, acrescido das parcelas permanentes pessoais ou inerentes ao cargo; nível é a classificação do servidor, na tabela de vencimento, de acordo com o conjunto de requisitos exigidos para acesso e provimento do cargo, consoante com a sua complexidade, responsabilidades, atribuições e habilitações ou qualificações; referência representa a letra indicativa do valor progressivo do vencimento base de acordo com o tempo efetivo de serviço público municipal do servidor; cargo é a unidade administrativa instituída por lei, com denominação própria, atribuições específicas, estipêndio correspondente, provido e exercido por seu titular aprovado em concurso público; carreira é a trajetória do servidor desde seu ingresso no cargo público até seu desligamento, regida por regras específicas de ingresso, desenvolvimento profissional e remuneração; promoção é o desenvolvimento vertical do servidor público, dentro de um mesmo grupo [...]; progressão é o desenvolvimento horizontal do servidor público [...]; enquadramento é o ato pelo qual se estabelece ao servidor, na tabela de vencimento, uma determinada posição, integrante do respectivo grupo ocupacional, nível e referência. (RIO BRANCO, 2017, p. 3-4)

Outra importante definição contemplada no PCCR diz respeito ao do profissional do magistério e a sua função:

São profissionais do magistério, nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da Lei do Piso Nacional do Magistério, nº 11.738, de 16 de julho de 2008, os que desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacional, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada na legislação citada neste inciso; são consideradas funções de magistério, além do exercício da docência em sala de aula, as funções de direção, coordenação e assessoramento pedagógico, quando exercidas por professores de carreira, em estabelecimentos de educação básica, previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional, excluindo os especialistas em educação e o exercício de funções meramente administrativas em que não seja obrigatória a participação do magistério. (RIO BRANCO, 2017, p. 3-4).

Ao analisar o PCCR municipal de Rio Branco, observa-se, que sua elaboração segue a determinação da LDB, incluindo em seu texto o especialista em educação e os profissionais administrativos. (CARVALHO; VERÇOSA; MORAIS, 2018).

No que se refere ao quadro pessoal, conforme o plano, é constituído por quadro permanente efetivo e quadro suplementar em extinção. Os cargos públicos que compõem o quadro de pessoal da educação pública do município de Rio Branco são: professor, professor coordenador, professor da educação infantil, professor da educação especial, assistente de creche, assistente educacional, assistente escolar, cuidador pessoal, inspetor de alunos, merendeira, técnico em alimentação escolar, técnico de multimeios didáticos, técnico de secretaria escolar, técnico de infraestrutura material e ambiental e tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (RIO BRANCO, 2017, p.6).

Conforme o plano, o ingresso no quadro permanente efetivo dos profissionais da educação se dará mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei (art.37, II da CF/1988). Assim, evidencia-se, que a forma estabelecida de ingresso no quadro permanente efetivo da rede municipal constitui um incentivo de valorização docente, pois estes profissionais terão assegurados seus direitos trabalhistas e podem evoluir na carreira profissional.

No tocante à formação do professor é exigida a formação de nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, admitida como a mínima para o exercício do cargo. Na atuação docente da educação infantil e nos cinco primeiros Anos do Ensino Fundamental é exigida a formação em pedagogia e, para atuar nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, formação superior, em área específica em que for atuar em curso de licenciatura de graduação plena ou com complementação pedagógica, nos termos da lei e aos Professores P1, em atividade na data da publicação da lei, o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Cinco Primeiros Anos do Ensino Fundamental, conforme estabelece o artigo 62, da LDB, nº 9.394/96. (RIO BRANCO, 2017, p.11).

No que se refere à jornada de trabalho, o PCCR recomenda que os professores contratados para atuar na Educação Infantil, na Educação Especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como coordenador pedagógico e ainda como diretor de escola, a jornada de trabalho poderá ser de 25 (vinte e cinco) horas e 40 (quarenta) horas semanais. No que se refere a jornada de trabalho do professor constituída de 25 (vinte e cinco) horas semanais, será distribuída em horas aula e horas atividades de planejamento:

O professor em regência de classe, da pré-escola e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental cumprirá 20 (vinte) horas em sala de aula e 05 (cinco) horas em atividades de planejamento; professor em regência de classe dos quatro últimos anos do ensino fundamental e ensino médio cumprirá 20 (vinte) horas em sala de aula e 05 (cinco) horas dirigidas às atividades de planejamento; o professor em atividade em creche, cumprirá 25 (vinte e cinco) ou 40 (quarenta) horas em sala de aula, incluído o tempo destinado ao planejamento; entende-se por atividade de planejamento aquelas destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola, sendo distribuídas em hora aula e hora de planejamento. Neste último caso, a hora de planejamento é o que no Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) se denomina como hora atividade, que é estabelecida em 1/3 da jornada de trabalho. (RIO BRANCO, 2017, p. 20)

Além das jornadas de trabalho de 25 (vinte e cinco) horas e 40 (quarenta) horas semanais, o plano faz referência à prestação de serviço em regime suplementar. Para aqueles profissionais do magistério público municipal que prestam serviço em regime de 25 (vinte e cinco) horas semanais, poderão ser convocados para prestar serviço em regime suplementar de no máximo 15 (quinze) horas, com direito a perceber pagamento calculado proporcionalmente ao seu vencimento base, podendo ser prorrogado conforme necessidade do sistema, assim justificado pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Em relação à jornada de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, realizada em dois turnos, os profissionais do magistério público municipal poderão ser convocados para prestarem serviços em regime de dedicação exclusiva. Este profissional terá direito a um Adicional de Dedicação Exclusiva (ADE), correspondente a 100% (cem por cento), calculado sobre o vencimento base (RIO BRANCO, 2017).

Se a jornada de trabalho que o professor se submeter for na mesma escola e rede de ensino, tal fato pode ser considerado um incentivo à valorização docente, uma vez que o professor terá maior disponibilidade de tempo para participar dos planejamentos pedagógicos e demais atividades escolares. Contribuindo com a discussão acerca da jornada de trabalho, Pereira e Oliveira (2016) ressaltam que uma carreira de 40 (quarenta) horas, em que o profissional tenha dedicação exclusiva, tende a ser mais atraente para o trabalhador e melhor para a administração do sistema de ensino. Além disso, não há dúvida de que o profissional dedicado exclusivamente a um sistema de ensino e, preferencialmente, a uma mesma escola, tem melhores condições de desempenho de suas funções do que aquele que está dividido entre diferentes sistemas e escolas.

O anexo VI, do plano apresenta a tabela de vencimentos dos professores com formação superior, jornada de trabalho de 25 (vinte e cinco) horas, com vencimento base de R\$ 2.154,64 (Dois mil ,cento e cinquenta e quatro reais e sessenta e quatro centavos) e a jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas, com vencimento base de R\$ 3.447,35 (Três mil, quatrocentos e quarenta e sete reais e trinta e cinco centavos). Além, dos vencimentos base, a tabela define a progressão funcional e o processo de promoção do servidor. No regime de progressão do servidor público ocorre em sentido horizontal dentro de um mesmo nível, pelo critério de tempo de efetivo serviço público. Este processo ocorre automaticamente a cada 03 (três) anos, tendo um acréscimo de uma referência/letra para outra de 6,051 sobre o vencimento base. Já o processo de promoção do servidor público ocorre em sentido vertical, dentro de um mesmo grupo,

mediante passagem de um nível remuneratório para outro superior, pelos critérios definidos no artigo 10, da Lei Complementar nº 35/2017 (RIO BRANCO, 2017).

No que diz respeito ao processo de promoção, os profissionais da educação devem preencher cumulativamente todos os critérios estabelecido nessa lei. Neste processo, são articulados os níveis em que se encontra o servidor na tabela salarial (anexo VI), não ter sofrido punição disciplinar, após processo de sindicância ou processo administrativo disciplinar, no período dos 04 (quatro) anos necessários à permanência no nível em que se encontra, bem como a possibilidade de ter a promoção garantida pela obtenção de títulos de pós-graduação.

De outro modo, a promoção pode ser retardada a considerar que a sanção disciplinar impõe ao servidor uma espécie de suspensão de 4 (quatro) anos, ou seja, somente após esse período é que o profissional poderá ter direito a promoção. Ademais, está prevista uma punição que estabelece retardo de 1(um) mês para cada falta injustificada dentro do período necessário à permanência no nível de 4 (quatro) anos. O plano especifica ainda que o servidor não poderá exceder 8 (oito) faltas injustificadas no período de 04 (quatro) anos sob pena de reiniciar nova contagem com vistas à promoção a partir do primeiro dia útil, contado a partir da oitava falta injustificada. Cumpridos esses requisitos, o servidor terá, após a promoção, um acréscimo pecuniário de 4% (quatro por cento). (CARVALHO; VERÇOSA; MORAIS, 2018).

Após essa breve apresentação dos vencimentos dos profissionais da educação percebemos o quão desafiador é se beneficiar dessa política de incentivo à valorização dos profissionais da educação. Os possíveis ganhos salariais são baseados numa lógica gerencialista na qual o professor é avaliado constantemente e também é responsabilizado pelo desempenho de seus alunos. Ademais, os vencimentos dos docentes não acompanham os reajustes anuais previsto na Lei nº 11.738/2008, conforme será apresentada no item .3.3 desse capítulo.

O PCCR no artigo 28 define que o Professor P2, o Professor S2, o Professor da Educação Infantil, o Professor da Educação Especial e o Professor Coordenador, possuidores de cursos de especialização, mestrado ou doutorado, reconhecidos pelo Ministério da Educação e vinculados à sua área de atuação funcional, farão jus ao adicional de titulação calculado sobre o vencimento base, nos seguintes percentuais:

- I - 10% (dez por cento) para curso de especialização com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
- II - 15% (quinze por cento) para mestrado; e
- III - 20% (vinte por cento) para doutorado.

Parágrafo único. Os percentuais a que se referem os incisos deste artigo serão cumuláveis até o limite de 25% (vinte e cinco por cento). (RIO BRANCO, 2017, p.18).

Outros adicionais previstos no PCCR aos professores da rede municipal de Rio Branco são: incentivo a permanência e lotação em unidade educativa de difícil acesso:

O professor, que tenha cumprido todos os critérios para aposentadoria e que optar em permanecer no exercício da docência, fará jus a um adicional de incentivo à permanência de 30% (trinta por cento), calculado sobre o vencimento base, da referência A, do Anexo VI, desta Lei, e não será incorporado aos vencimentos e nem servirá de base de cálculo dos proventos de aposentadoria. Parágrafo único. O adicional de que trata o caput será concedido a partir da data do requerimento do servidor, protocolado na Secretaria Municipal de Administração e Gestão de Pessoas – SEAD.

Terá direito ao adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso previsto na alínea “I”, inciso II, do artigo 23, nos percentuais de 15% (quinze por cento) ou 30% (trinta por cento) do vencimento base, o servidor da educação pública municipal lotado em unidade escolar classificada em Decreto Municipal (RIO BRANCO,2017).

Além dos adicionais supracitados, os professores em efetiva regência, diretores e coordenadores administrativos e pedagógicos do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação(SEME) de Rio Branco, tem garantia ao Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), cujos critérios são definidos no decreto municipal nº 946 de 22 de julho de 2014. Cabe destacar que os critérios definidos para o pagamento do bônus aos profissionais de educação são: participação nas atividades de planejamento, formação, construção do projeto político pedagógico da escola e responsabilização dos docentes pelo desempenho dos alunos. Assim, o PEQ parece caminhar em sentido contrário à valorização docente por condicionar seu pagamento aos requisitos elencados anteriormente.

A legislação municipal prevê ainda aos professores regente de classe ou professor, coordenador o direito a um período correspondente de 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, obedecido o calendário escolar, fazendo jus ao pagamento de abono proporcional de 30% (trinta) de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Outra garantia aos profissionais da educação é a licença-prêmio que poderá ser convertida em pecúnia, desde instruído com certidão de comprovação, fornecida pela Secretaria Municipal de Administração e Gestão de Pessoas - SEAD, na qual conste o período de licença prêmio adquirido e não usufruído (RIO BRANCO,2017).

Após a análise do PCCR, evidenciou-se que o plano apresenta tanto aspectos positivos (ingresso na carreira ocorre por meio de aprovação em concurso público de prova e provas e títulos e exigência de nível superior para compor o quadro do pessoal efetivo) como negativos

(o PEQ e a forma de remuneração dos professores) no que diz respeito à valorização docente. De qualquer forma, por se tratar de um plano exclusivo dos profissionais da educação, o PCCR parece ser fundamental para efetivar direitos desses profissionais.

Por fim, é importante destacar que anteriormente havia um PCCR geral para todos os servidores da administração pública direta, instituído pela Lei nº 1.892/2012. Nele, os direitos dos profissionais do magistério eram contemplados de forma limitada, uma vez que apenas o capítulo IV da referida legislação fazia menção aos profissionais do magistério público municipal. Neste sentido, a elaboração do PCCR exclusivo para os profissionais do magistério indica um compromisso do poder público com a valorização desses profissionais pelas razões já apontadas nesta seção.

3.3 A política municipal de remuneração do profissional da educação

As políticas de valorização dos profissionais da educação no contexto do financiamento da educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, inclui a condigna remuneração do profissional do magistério, definindo que cada ente federado disporá de no mínimo 60% dos recursos do fundo para o pagamento deste profissional.

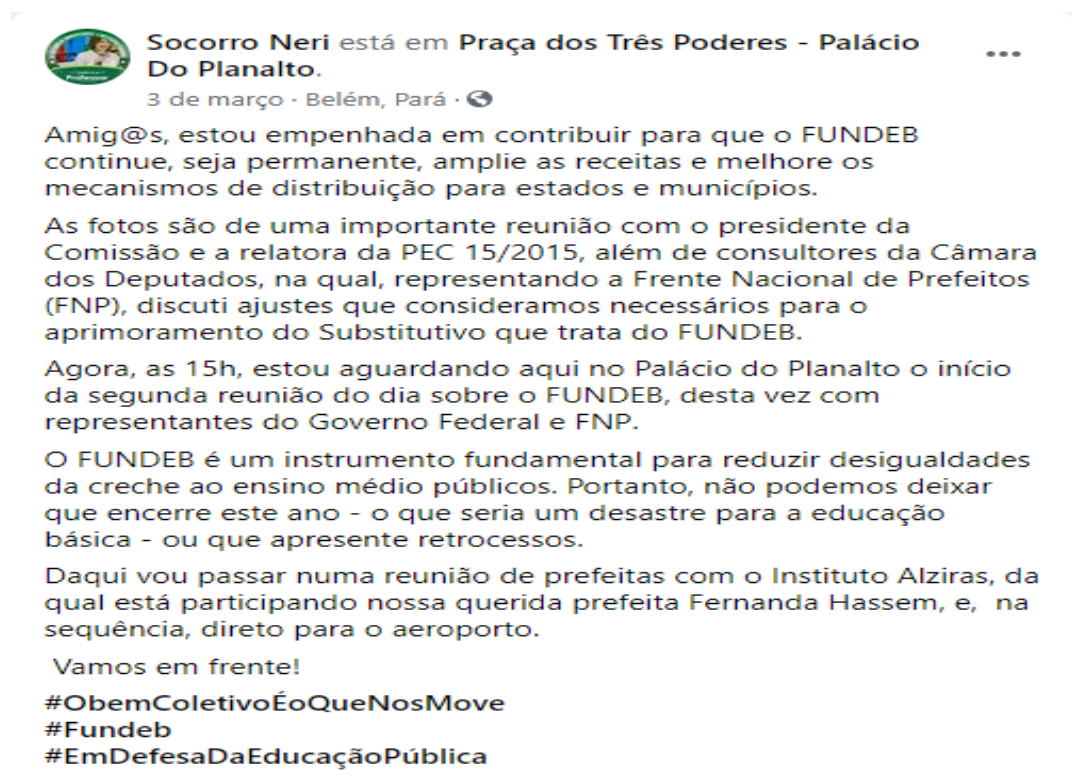
No caso específico do município de Rio Branco, este percentual dos recursos de fundo nos anos de 2007 a 2015 ultrapassou os 80% para o pagamento dos profissionais do magistério (OLIVEIRA, 2016). Após estudos mais recentes realizados junto a SEME acerca da questão salarial dos profissionais do magistério, identificou-se que este percentual do fundo nos anos 2016 a 2019 é de 65,89%, ou seja, se manteve acima dos 60% estipulado constitucionalmente, o que evidencia o peso do FUNDEB para o financiamento da educação na rede municipal.

Assim, apesar de tal fundo não ter representado um acréscimo de recursos novos para o setor educacional e sim uma redistribuição, entre o governo estadual e as prefeituras, de uma parte dos recursos vinculados constitucionalmente, ele se revela de suma importância para o pagamento dos profissionais do magistério.

Considerando a grande quantidade de alunos atendidos pela rede municipal de ensino de Rio Branco, o FUNDEB como política de fundo deve permanecer na visão da prefeita da capital acreana, Socorro Neri Medeiros de Souza. Em relato apresentado na página de seu

facebook sobre sua participação em uma reunião no Palácio do Planalto, a responsável pelo executivo destacou:

Figura 1- Relato da Prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza sobre a permanência do FUNDEB.



Fonte: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1020668050718835&id=1747861472>

A prefeita, que é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e também é professora aposentada da Universidade Federal do Acre (UFAC), representa a Frente Nacional de Prefeitos (FNP) nos assuntos relacionados ao tema, tendo participado de mesas de debate na Comissão Especial da PEC que trata do FUNDEB e de reuniões com representantes do Governo Federal. Na reunião da FNP, Socorro Neri Medeiros de Souza analisou o texto apresentado pela relatora, deputada federal Professora Dorinha Seabra (DEM/TO), e destacou o que considera avanços: tornar o fundo permanente; ampliar a complementação financeira da União, de 10 para 20%; elevar para 70% a despesa mínima com os salários dos profissionais da educação; e estabelecer um modelo híbrido para a redistribuição dos recursos, utilizando o valor aluno-ano FUNDEB para os recursos atuais e o valor aluno-ano total para os novos recursos.

A chefe do Executivo também considerou que, embora o percentual de 20% de complementação da União não seja o ideal, representa um aumento de 100% do que hoje é destinado, o que é muito expressivo no atual cenário de escassez de recursos públicos. Entretanto, defendeu que a FNP se posicione pela exclusão de dois artigos do texto da relatora.

O primeiro diz respeito a incluir o salário educação na complementação da União, ainda que seja apenas a cota federal, por não representar dinheiro novo e, além disso, colocar em risco a continuidade de programas essenciais para a melhoria da educação como a alimentação escolar e o programa nacional do livro didático. O segundo artigo que ela considera necessário excluir do texto substitutivo da PEC é o que altera os incisos I e II do parágrafo único do artigo 158 da Constituição Federal, que trata da distribuição da cota municipal do ICMS, pela importância que esse imposto tem no orçamento dos municípios brasileiros e por ser discussão afeta à reforma tributária em curso no Congresso Nacional.

Dos aspectos defendidos pela prefeita como avanços, o que causou maior debate foi o aumento do percentual mínimo para a despesa com salários dos profissionais da educação. Questionada pelo prefeito Nelson Marchezan, de Porto Alegre, Socorro Neri Medeiros de Souza defendeu que a elevação de 60% para 70% com a inclusão de todos os profissionais da educação representaria um avanço, uma vez que hoje somente os professores podem ser pagos pelo FUNDEB. Com a mudança, os demais profissionais da educação também terão seus planos de salários e carreiras valorizados.

No tocante a política de remuneração do município de Rio Branco, importa indicar que ela é regulada pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), instituído pela Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017. Um aspecto positivo do referido plano é sua exclusividade aos profissionais da educação. Em relação à nomenclatura adequada para discutir as questões salariais dos professores, o PCCR em seu artigo 2º deixa claro tais distinções:

- II - Vencimento base é o valor correspondente ao nível do grupo ocupacional, acrescido da respectiva referência padrão;
- III - Remuneração no cargo efetivo é o vencimento base, acrescido das parcelas permanentes pessoais ou inerentes ao cargo, na forma estabelecida nesta Lei; (RIO BRANCO, 2017, p. 2).

O anexo VI do plano apresenta a tabela salarial dos professores com formação superior, jornada de trabalho e vencimento base. Já em relação à remuneração, que segundo o plano é o vencimento base, acrescido das parcelas permanentes pessoais ou inerentes ao cargo, o PCCR

no artigo 23 considera que a remuneração dos servidores públicos municipais é constituída pelas verbas permanentes e transitórias.

As verbas permanentes são no total de 08 (oito): vencimento base; diferença de remuneração incorporada (DRI), sentença judicial, adicional de titulação, adicional de formação, gratificação de sexta parte, adicional de insalubridade e periculosidade, quando inerente ao cargo e diferença de remuneração (DR). E as verbas transitórias são 15 (quinze): adicional por serviço extraordinário, adicional de função de coordenador administrativo; adicional de função de coordenador geral de creche, adicional de função de diretor de unidade escolar, diferença remuneratória de diretor de unidade escolar e de coordenador geral de creche, adicional de insalubridade e periculosidade, diferença de carga horária ou jornada suplementar, adicional de dedicação exclusiva, adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso, indenização de campo, benefício de transformação de caráter transitório, Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, gratificação de atividade de pessoal do Grupo I e adicional de incentivo à permanência e adicional de plantão.

As verbas mencionadas acima que compõem a remuneração dos professores não são recebidas em quaisquer circunstâncias, algumas dependem de cumprimento de critérios. A única verba garantida a todos os professores é o vencimento base. Nesta perspectiva analisarei, o componente salário dos professores por ser as demais verbas relativas. Os professores fazem parte do quadro pessoal permanente da educação pública e do quadro suplementar em extinção com formação em nível médio de formação (RIO BRANCO, 2017, p. 6). Atualmente, na rede municipal de Rio Branco, só é admitida a formação em licenciatura plena em Pedagogia ou nível superior na área de atuação. O valor dos vencimentos desses profissionais, com vigência a partir de 1º de janeiro de 2019, são pagos de acordo com as tabelas a seguir:

Tabela 2- Vencimento dos profissionais do magistério da educação pública com formação superior do quadro permanente 25 (vinte e cinco) horas.

Cargo	Níveis	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Prfº.P2	I	2.154,64	2.285,02	2.423,28	2.569,92	2.725,42	2.890,34	3.065,23	3.250,71	3.447,41
	II		2.376,42	2.520,22	2.672,71	2.834,44	3.005,95	3.187,84	3.380,74	3.585,31
	III			2.621,02	2.779,62	2.947,82	3.126,19	3.315,35	3.515,97	3.728,72
	IV					3.065,73	3.251,24	3.447,97	3.656,61	3.877,87
	V						3.381,29	3.585,89	3.802,87	4.032,98
	VI							3.729,32	3.954,98	4.194,30

Fonte: Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017

Tabela 3 - Vencimento dos profissionais do magistério da educação pública com formação superior do quadro permanente 40 (quarenta) horas.

Cargo	Níveis	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Prf ^o .P2	I	3.447,35	3.655,95	3.877,17	4.111,78	4.360,58	4.624,44	4.904,27	5.201,02	5.515,74
	II		3.802,19	4.032,26	4.276,25	4.535,01	4.809,42	5.100,44	5.409,06	5.736,37
	III			4.193,55	4.447,30	4.716,41	5.001,80	5.304,45	5.625,43	5.965,82
	IV					4.905,06	5.201,87	5.516,63	5.850,44	6.204,45
	V						5.409,94	5.737,30	6.084,46	6.452,63
	VI							5.966,79	6.327,87	6.710,74

Fonte: Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017.

Cumprir registrar que os professores P2, nas tabelas 2 e 3, são aqueles que possuem a formação em nível superior. Assim, para ingressar no quadro permanente da SEME, da rede municipal de Rio Branco é exigida a formação em nível superior desses profissionais. Tais professores estão condicionados às referidas tabelas de vencimento, às regras para progressão e promoção na carreira e ainda à variação do salário conforme a formação em pedagogia ou área específica ou tempo de serviço.

Além disso, de acordo com ambas as tabelas, o vencimento base para o cargo de professor com formação em nível superior de 25 (vinte e cinco) horas é de R\$ 2.154,64 (Dois mil ,cento e cinquenta e quatro reais e sessenta e quatro centavos), para a jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas o valor é de R\$ 3.447,35 (Três mil , quatrocentos e quarenta e sete reais e trinta e cinco centavos).

Para analisar se houve a (des) valorização docente em relação à remuneração, tomamos como base as contribuições da pesquisa de Souza (2019) que cita a proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por meio de um Projeto de Lei no qual a entidade estabelece as diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública e recomenda, entre outros aspectos, que haja uma diferenciação nos:

§ 6º [...] vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação por titulação, assegurando, no mínimo, a diferença de 50 (cinquenta por cento) entre a remuneração dos profissionais habilitados em nível médio profissional e os habilitados em nível superior, conforme definido pela Lei de diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação escolar pública (CARTILHA CNTE, 2015, p.1).

Segundo a recomendação da CNTE, para que haja efetiva valorização dos profissionais do magistério por intermédio do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)⁹, a jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas na rede municipal de Rio Branco, pago aos docentes deveria ser no valor de R\$ 2.886,24 (Dois mil, oitocentos e oitenta e seis reais e vinte e quatro centavos), acrescido de 50% recomendado à diferenciação dos professores com nível superior chegando ao vencimento inicial de R\$ 4.329,36 (Quatro mil, trezentos e vinte e nove reais e trinta e seis centavos). Enquanto isso, foi pago a esses profissionais o valor de R\$ 3.447,35 (Três mil, quatrocentos e quarenta e sete reais e trinta e cinco centavos) aproximadamente 20,4% a menos do valor recomendado pela CNTE.

Já com relação à jornada de trabalho de 25 (vinte e cinco) horas, os vencimentos dos docentes deveria ser de R\$ 1.803,90 (Hum mil, oitocentos e três reais e noventa centavos) acrescido de 50% recomendado à diferenciação dos professores com nível superior chegando ao vencimento inicial de R\$ 2.705,85 (Dois mil, setecentos e cinco reais e oitenta e cinco centavos). Enquanto isso, os vencimentos pagos a esses profissionais foram de R\$ 2.154,64 (Dois mil, cento e cinquenta e quatro reais e sessenta e quatro centavos) aproximadamente 20,4% a menos também das recomendações CNTE.

No que diz respeito às regras para progressão e promoção na carreira do magistério público municipal de Rio Branco, têm-se que: a progressão na carreira de professor de 25 (vinte e cinco) horas e 40 (quarenta) horas ocorre de 3 em 3 anos de efetivo exercício com acréscimo horizontal no vencimentos de 6,051% e dá-se automaticamente e a promoção na carreira de professor de 25 (vinte e cinco) horas e 40 (quarenta) horas ocorre de forma vertical de 4 em 4 anos com 4% de crescimento. Com efeito, a promoção, passagem do servidor da Educação Pública municipal de um nível para outro no mesmo grupo, será concedida após requerimento do servidor que comprovar os seguintes requisitos:

Ter permanecido por um tempo mínimo de 04 (quatro) anos no nível que se encontra, comprovar a conclusão de no mínimo um dos títulos de especialização, mestrado ou doutorado, reconhecidos pelo Ministério da Educação e vinculados a sua área de atuação; não ter sofrido punição disciplinar, após processo de sindicância ou processo administrativo disciplinar, no período dos 04 (quatro) anos necessários à permanência no nível em que se encontra; comprovar assiduidade no serviço.. (RIO BRANCO, 2017, p. 8-9).

⁹ Em 2020, o valor do PSPN foi reajustado para R\$ 2.886,24 (dois mil, oitocentos e oitenta e seis reais e vinte e quatro centavos) para jornada de 40 (quarenta) horas semanais. Ao se dividir esse valor pela jornada de 40 horas, chega-se ao valor de R\$ 71,156 (setenta e um reais e quinze centavos) que é o valor da hora aula. Tal valor, multiplicado pelo valor da hora aula da jornada de trabalho dos professores municipais de Rio Branco, chega-se aos seguintes valores de R\$1.803,90 (Hum mil, oitocentos e três reais e noventa centavos) para jornada de 25 (vinte e cinco) horas.

Retomando as tabelas 2 e 3 dos vencimentos base dos professores do magistério P2 (nível superior), cumprindo o interstício de 3 em 3 anos de efetivo exercício no cargo para a progressão, os acréscimos aos seus vencimentos é de 6,051%. Mas se compararmos a dispersão do início da carreira, nível I na primeira referência (A) a última referência (I) é de 60% tanto para a jornada de 25 (vinte e cinco) horas quanto para a jornada de 40 (quarenta) horas. Esta dispersão de 60% que ocorre na progressão entre o primeiro vencimento letra (A) e a última letra (I), evidencia-se, que os professores jamais receberão o dobro de seus vencimentos iniciais, mesmo atingindo o final de todas as progressões horizontais, o que caminha na direção contrária à valorização da carreira docente.

Diante dos dados apresentados nesta seção, é possível observar que a política de remuneração da rede municipal de Rio Branco, não garante a efetiva valorização profissional dos professores, uma vez que a SEME não tem utilizado os índice de reajuste do PSPN (Piso Salarial Nacional Profissional) para o cálculo do vencimento base dos profissionais do magistério e não segue as recomendações da CNTE para o pagamento dos vencimentos base desses profissionais. Ademais, a política de remuneração adotada pela rede municipal de Rio Branco caminha em direção contrária ao que determina a meta 17 do PNE (2014-2024), a saber: “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.

3.4 O plano municipal de educação e a valorização docente

O Plano Municipal de Educação foi aprovado por meio da Lei municipal nº 2.116/2015 no final do primeiro mandato do ex-prefeito Marcus Alexandre Médici Aguiar da Silva (2013-2018). Dentre as diversas diretrizes do PME está contemplada a valorização dos profissionais da educação, com implementação de políticas efetivas e progressivas de desenvolvimento profissional e a gestão democrática.

Conforme consta na referida lei, o objetivo da elaboração do PME é a melhoria da qualidade da educação básica do município de Rio Branco para o decênio (2015-2025). O plano está estruturado de acordo com o formato e o conteúdo do PNE/2014, sendo constituído por 13 metas e 145 estratégias. O quadro a seguir apresenta a descrição das metas e quantitativos de estratégias do PME:

Quadro 6- Estrutura do PME de Rio Branco

Nº Metas	Descrição	Nº de Estratégias
Meta 01	Educação Infantil–Universalizar o atendimento às crianças de 04 e 05 anos até 2016 na pré-escola e ampliar a oferta de vagas em creches para atender 50% (cinquenta por cento) da população até 03 anos ao final de 2025.	16
Meta 02	Ensino Fundamental – Universalizar o ensino fundamental para a população de 6 a 14 anos até o segundo ano de vigência do plano para garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	12
Meta 03	Ensino Médio – Universalizar até 2016, o atendimento escolar público e gratuito para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	08
Meta 04	Educação Especial – Assegurar o pleno desenvolvimento para alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades /superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, na rede regular de ensino, garantindo sua permanência no sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, profissionais administrativos, serviços especializados, públicos ou conveniados.	21
Meta 05	Alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental	10
Meta 06	Educação em Tempo Integral – Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da rede pública de Rio Branco até o final da vigência deste PME, atendendo a 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da referida escola.	11
Meta 07	Resultados do IDEB – Estabelecer políticas para a melhoria do ensino e da aprendizagem em níveis adequados e do fluxo escolar.	06
Meta 08	Elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano.	04
Meta 09	Elevação da taxa de alfabetização da população maior de 15 (quinze) anos para 94% (noventa e quatro por cento) até 2025, e reduzir o índice de analfabetismo funcional em 50% (cinquenta por cento).	14
Meta 10	Assegurar a universalização da Educação Básica para população de 04(quatro) a 17 (dezesete) anos e elevar a escolaridade média da população rural para 12 (doze) anos de estudo até o final da vigência do PME.	21
Meta 11	Assegurar aos professores e profissionais não docentes da educação do município de Rio Branco, até o final do oitavo ano de vigência deste PME, programa de valorização profissional que garanta: formação considerando a legislação vigente, condições de trabalho satisfatórias para o bom desempenho, carreira e salário compatível com as demais carreiras de nível superior e dos outros técnicos do município de Rio Branco.	09
Meta 12	Gestão Democrática – Assegurar até o final do segundo ano de vigência do PME, a construção de instrumentos jurídicos e processos para a efetivação da gestão democrática das escolas públicas da rede municipal de Rio Branco, vinculando-a ao alcance de metas de aprendizagem	03
Meta 13	Financiamento – Modernizar a gestão das políticas educacionais e assegurar que até o final da vigência do PME, no mínimo 20% (vinte por cento) dos recursos sejam destinados a investimentos em manutenção e desenvolvimento da educação.	10
Total 13		145

Fonte: Lei nº 2.116/2015.

Analisando o quadro 6, observa-se que as metas do PME estão voltadas para a universalização do ensino da educação básica, valorização e formação dos profissionais do

magistério, aumento do IDEB, universalização das matrículas da educação do campo, alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental, financiamento da educação básica e gestão democrática.

Ao fazer um comparativo do PME com o PNE/2014, observa-se que no plano municipal há uma supressão de metas em relação ao documento nacional que apresenta 20 metas. É provável que a restrição da rede municipal de Rio Branco tenha se dado em virtude do referido plano estar voltado apenas para as necessidades educacionais do município.

Dentre as metas suprimidas pelo PME estão a educação superior, educação profissional, titulação de professores da educação superior e pós graduação que correspondem às metas 16, 17 e 18 do PNE, sendo que estas foram condensadas no PME como incentivo à valorização docente, especificamente na meta 11 do referido plano.

No Plano Nacional da Educação (PNE/2014), a política nacional de formação dos profissionais da educação está prevista na meta 15 com a seguinte redação:

Garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Da análise comparativa das metas 11 do PME e 15 do PNE/2014, infere-se que o plano municipal, ao incentivar a valorização dos profissionais do magistério e a formação docente, definiu a sua meta de forma ampla e genérica, não especificando a concepção que norteia a política de formação dos professores e demais profissionais não docentes. Enquanto que o PNE/2014 na sua meta especifica quais são as formações oferecidas a estes profissionais da educação básica, bem como sua área de atuação.

No que se refere a meta 11 do PME ainda, vale registrar que foram definidas 9 (nove) estratégias. A primeira delas prevê o “desenvolvimento, em parceria com instituições de ensino superior e Estado do Acre, programas de formação de professores e profissionais não docentes da educação nas áreas de maior carência”. Posto isto, observa-se que na estratégia não há especificação de quais programas serão oferecidos aos professores, ou seja, se é programa de formação inicial ou continuada, bem como não está claro quais são as áreas de maior carência que tais formações serão oferecidas.

É notório que a referida estratégia apresenta certa imprecisão na sua elaboração, uma vez que se subentende que tanto a formação inicial quanto a continuada esteja equacionada no município. Considera-se, que a primeira formação esteja equacionada, pois os professores da rede municipal, para ingressar na carreira do magistério, um dos requisitos é possuir nível superior nos cursos de licenciatura. No entanto, a estratégia não detalha o tipo de formação a ser oferecida e que certamente seria um importante elemento em direção à valorização dos profissionais do magistério.

Além disso, as estratégias 11.2 e 11.3 da meta em questão, referem-se aos programas de formação do PME prevendo:

Ampliação de programas de formação que garantam cursos de extensão e pós-graduação, a partir de convênios com instituições públicas de ensino superior para formação de docentes e profissionais não docentes da educação, voltados às modalidades e especificidades da rede municipal de Rio Branco;
Estabelecer/ampliar parcerias para o oferecimento de cursos de formação inicial, complementação pedagógica e pós-graduação aos docentes e profissionais não docentes da educação que atuam na educação básica na rede municipal de Rio Branco; (PME, 2015, p.25).

Sendo assim, observa-se que tais estratégias, relacionadas aos programas de formação dos profissionais do magistério, não apresentam ações concretas e reais que atendam às necessidades desses profissionais, faltando contemplar aspectos fundantes que direcionariam a política de formação de professores de modo a contribuir com a valorização docente.

A estratégia seguinte do PME refere-se ao PCCR dos servidores da educação do município de Rio Branco prevendo:

11.4- Revisão do PCCR dos servidores da educação no quinto ano de vigência do PME, contemplando a valorização profissional nos seguintes aspectos: formação, jornada de trabalho, carreira e tempo de serviço, considerando a Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional e a Lei nº 12.014/2009, que reconhece os funcionários de escola, na LDB, o inciso V, do artigo 206 da Constituição Federal e a Emenda Constitucional 53/2006. (PME, 2015, p.25).

A redação da estratégia 11.4 do PME, que incentiva a valorização docente por intermédio da revisão do PCCR, segue a determinação da meta 17 (estratégia 17.3) do PNE/2014. Nessa estratégia do documento nacional também é estipulado um prazo a ser cumprimento na revisão do PCCR, envolvendo aspectos de valorização docente como: formação de professores, jornada de trabalho, carreira e tempo de serviços. Com efeito, vale lembrar que a ideia de valorização do magistério por intermédio do PCCR não é algo automático. Sobre esse assunto, Santos (2016) afirma que há uma situação de grande

desigualdade no país: existem locais que tiveram seus planos aprovados, porém não efetivados, e existe também uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas, em execução.

A estratégia 11.5 do PME limita, em no máximo 20% (vinte por cento), o total de professores efetivos em funções não pedagógicas, excluídos os casos previstos em lei e aqueles que atuam perante o Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar e Conselho do FUNDEB. Analisando a descrição da estratégia, reporto a pesquisa de Moreira (2018), que destaca a garantia aos professores que atuam no Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho do FUNDEB o direito de saírem da atividade da docência em sala de aula para ficarem à disposição desses Conselhos. Neste caso, pode-se dizer que é uma grande conquista a permanência desses profissionais nos Conselhos, garantindo a continuidade do trabalho nos órgãos e incentivo à valorização docente.

Já a estratégia 11.6 se refere a constituição de fórum permanente com representação da rede pública e dos trabalhadores em educação, da sociedade civil organizada e não governamental, para discussão e acompanhamento da política de valorização dos profissionais da educação. A iniciativa do poder público municipal de constituir fórum permanente com a participação dos profissionais da educação e da sociedade, na discussão das políticas de valorização docente, representa uma conquista histórica de participação desses profissionais nos debates educacionais. Tal participação é fundamental, uma vez que os debates frequentemente envolvem aspectos da carreira como salário, condições de trabalho, formação docente e demais componentes que contribuem para a valorização docente.

A estratégia 11.7, por sua vez, assegura que, no máximo, 80% dos recursos da educação sejam destinados ao pagamento de pessoal. Tal estratégia contempla a previsão do FUNDEB que inclui a condigna remuneração do profissional do magistério, definindo que cada ente federado disporá de no mínimo 60% dos recursos do fundo para o pagamento dos profissionais da educação, como incentivo a valorização desses profissionais. No caso específico do município de Rio Branco, o poder público municipal por meio de sua estratégia do PME, aumentou o percentual para no máximo de 80% do recurso do fundo para o pagamento dos profissionais da educação, o que indica a importância do FUNDEB no financiamento da educação municipal, como já mencionado.

No tocante ao quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação (SEME), a estratégia 11.8 assegura que até o final da vigência do PME, 70% (setenta por cento) dos profissionais do magistério e profissionais não docentes da educação seja do quadro

permanente. Com relação a essa estratégia acredita-se, que após a realização do concurso público de 2019/2020 na administração da prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza, o quadro dos servidores da educação passe a ser ocupado por servidores efetivos. Essa iniciativa do poder público municipal pode ser considerada um dos requisitos de valorização dos profissionais da educação, que após o estágio probatório estarão efetivados no quadro de permanente da SEME como servidor público municipal, sendo regulado pelo PCCR exclusivo dos servidores da educação.

Por fim, a estratégia 11.9 define até o final do primeiro ano de vigência do PME um plano de gestão estratégica que considere o fluxo dos alunos na rede, a expansão das unidades de ensino com novas contratações efetivas para estabelecer uma política de pessoal que assegure a sustentabilidade do sistema. A estratégia em destaque não apresenta clareza na sua elaboração, uma vez que não especifica quantos e quais profissionais da educação serão contratados para assumir os cargos efetivos. Vale registrar, no entanto, que a contratação desses profissionais foi feita recentemente, por meio de concurso público e será discutida na próxima seção.

Como já referido anteriormente, o Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado apenas para atender as necessidades educacionais locais do município de Rio Branco. Na rede estadual, o Plano Estadual de Educação (PEE) foi aprovado pela Lei nº 2.965/2015 para atender as necessidades educacionais das escolas estaduais do referido município. Observa-se que no PEE, assim como no PME, também existe certa preocupação com a valorização dos profissionais da educação, especificamente com os professores. Assim o referido plano contempla aspectos como: a formação dos professores e planos de carreira dos profissionais da educação estadual.

Comparando os planos municipal e estadual de educação, observei que das 13 (treze) metas contempladas no PME, apenas uma delas é voltada a (des) valorização docente, enquanto no PEE das 19 (dezenove) metas elaboradas, 3 (três) metas são voltadas a (des) valorização docente da rede estadual de ensino.

O quadro a seguir descreve as metas de (des) valorização docente do Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio de 2015-2024.

Quadro 7 - Metas do PEE que contemplam a valorização docente

Nº Metas	Descrição	Nº de Estratégias
Meta 14	Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e municípios, no prazo de dois anos da vigência deste plano, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua e que, cem por cento dos servidores não docentes, tenham cursos técnicos até o final da vigência do plano.	08
Meta 16	Apoiar a formação, em nível de pós-graduação, de cinquenta por cento dos professores e profissionais não docentes da Educação Básica por meio de programas com instituições da Educação Superior até o último ano da vigência desse plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	08
Meta 17	Desenvolver, até o final do segundo ano de vigência deste plano, novos planos de carreira para a rede estadual e redes municipais que assegurem a valorização dos profissionais da Educação Básica e que tenha como parâmetro a equiparação do rendimento médio dos professores ao de profissionais com formação equivalente	08
Total 03		24

Fonte: Lei nº 2.965/2015

Como podemos observar, o PEE apresenta um quantitativo de metas de incentivo à valorização dos profissionais da educação estadual superior ao PME, mas ambos os planos contemplam nas suas metas a formação dos professores e elaboração dos planos de carreira como incentivo a valorização docente.

Embora o PEE apresente um quantitativo de metas de valorização dos profissionais da educação superior ao PME, isso não é necessariamente um indicativo de que a rede estadual de ensino valorize mais os profissionais da educação do que a rede municipal. Notadamente, o que se observa é que mesmo com os avanços das legislações educacionais, as ações muitas vezes não chegam a consubstanciar em efetiva valorização dos profissionais da área. O indicador mais adequado para medir o resultado das metas propostas é o comprometimento do poder público, da sociedade civil e dos movimentos sociais com as políticas educacionais, especificamente as que se referem à valorização docente, a partir de articulação e participação nos debates e nas ações que envolvem tais políticas.

3.5 Os concursos públicos para professores e a valorização docente

As políticas educacionais e as políticas de regulamentação da carreira docente, desde a Constituição de 1934, têm estabelecido que o ingresso na carreira de professores no Brasil deve

ocorrer, obrigatoriamente, mediante a realização de concurso público de provas e títulos (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 37, inciso II, reforça essa obrigatoriedade como prerrogativa de garantia da melhoria da qualidade do ensino público. Atendendo ao dispositivo constitucional e o PCCR, o poder público municipal realizou concurso público para provimento de vagas do quadro permanente de pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SEME), do município de Rio Branco, por intermédio do Edital de Concurso Público nº 01/2019, de 15 de outubro de 2019, sendo executado pela Fundação de Apoio, Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária do Acre (FUNDAPE), por meio da Comissão Organizadora de Concursos Públicos.

Conforme o edital, o referido concurso público previa a contratação de 553 novos servidores públicos municipais na área da educação, com a escolaridade de nível superior, médio e fundamental. Do total geral das vagas, 456 foram ofertados para a função de professores da educação infantil, professores do ensino fundamental e professores da educação especial, 2 vagas destinadas a nutricionistas, 85 vagas para cuidador e 10 vagas para motoristas.

O quadro a seguir apresenta o número de vagas, função de professores do ensino fundamental, infantil e do ensino especial, bem como, os requisitos para ingressar na carreira, números de vagas ofertadas, carga horária e remuneração.

Quadro 8 - Função, requisitos, número de vagas, carga horária e remuneração (nível superior)

Função	Requisitos	Vagas	Vagas PCD	Carga Horária	Remuneração
Professor da Educação Infantil (Pré Escola)	Diploma, devidamente registrado, em licenciatura plena em pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação	190	10	25h	2.154,64
Professor do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) Zona Urbana	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em pedagogia para atuar do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação	131	7	25h	2.154,64
Professor do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) Zona Rural	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em pedagogia para atuar do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação	28	2	25h	2.154,64

Professor da Educação Especial (Mediador) Zona Urbana	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360h e/ou especialização na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360h	69	4	25h	2.154,64
Professor da Educação Especial (Libras)	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área de Libras, com carga horária mínima de 360h e/ou Prolibras e/ou especialização na área de Libras, com carga horária mínima de 360h.	4	1	40h	3.447,35
Professor da Educação Especial (Bilingue)	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área de Libras, com carga horária mínima de 360h e/ou Prolibras e/ou especialização na área de Libras, com carga horária mínima de 360h	9	1	25h	2.154,64
Total		431	25		

Fonte: Edital do Concurso Público nº 01/2019

Segundo a Lei Complementar nº 35/2017, o ingresso na carreira docente se dá por meio de concurso público de provas e títulos do quadro permanente, de provimento efetivo dos servidores municipais públicos da educação do Município de Rio Branco.

O concurso público para ingresso na carreira docente para o quadro efetivo em questão, aconteceu em duas etapas. A primeira etapa foi constituída de prova objetiva, de caráter eliminatório, composta de 60 (sessenta) questões, sendo 10 (dez) questões de língua portuguesa, 05 (cinco) questões de matemática, 05 (cinco) questões de conhecimento gerais/atualidades, 10 (dez) questões de legislações e 30 (trinta) questões de conhecimentos específicos. Para ser aprovado na primeira etapa, o candidato teria que obter, no mínimo, 50% do total de pontos das provas objetivas e não ter pontuação igual a 0,0 (zero) em qualquer uma das disciplinas. Uma vez aprovado na referida etapa, o candidato participaria da segunda etapa constituída de prova de títulos, de caráter classificatório (RIO BRANCO, 2019).

Vale destacar que a prova de títulos divide-se em títulos de escolaridade que abrange os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – doutorado – na área de atuação, pós-graduação *stricto sensu* – mestrado – na área de atuação, pós-graduação *lato sensu* – na área de atuação (carga horária mínima de 360 horas) e a comprovação dos anos de experiência de acordo com os anos trabalhados, obedecendo uma escala que iniciou-se de 1 a 3 anos de experiência – completos, de 4 a 6 anos de experiência – completos, de 7 a 9 anos de experiência – completos, de 10 a 14 anos de experiência – completos e acima de 15 anos de experiência – completos, sendo atribuída pontuação diferenciada de acordo com os anos de experiências acumulados (RIO BRANCO, 2019).

Alencar (2019) ressalta a importância do concurso público para ingresso na carreira, pois, além de combater práticas clientelistas, há a possibilidade de seleção de profissionais qualificados dentro dos critérios que o concurso público pode aferir e, também, a periodicidade estabelecida para a realização de concurso, contribui para que a maioria dos professores sejam efetivados e tenha garantido os seus direitos trabalhistas. Assim, pode-se afirmar que o ingresso dos professores na carreira por meio de concurso público de provas e provas e títulos constitui um importante instrumento de valorização docente.

Outro aspecto importante é a jornada de trabalho, prevista no edital de 25 (vinte e cinco) horas e 40 (quarenta) horas distribuídas em horas aulas e horas atividades de planejamento. É oportuno destacar, que tal jornada segue a determinação da LDB nº 9394/1996, que estabelece o período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho do professor.

Sobre esse assunto temos novamente a contribuição de Alencar (2019), afirmando que a Lei nº 11.738/2008 estabelece que esteja previsto na composição da jornada de trabalho o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e, no mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 recomenda que a jornada de trabalho seja preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, havendo ampliação de parte da jornada que seja destinada às atividades de preparação das aulas, correção de produções dos alunos, reuniões escolares, contato com a comunidade e formação continuada.

Os professores da rede municipal de educação de Rio Branco, após a aprovação no concurso público e nomeação por meio do decreto nº 54/2020, foram empossados no dia 07 de fevereiro de 2020 por meio do decreto municipal nº 111/2020. O quadro a seguir é um

demonstrativo da quantidade de professores que tomaram posse no referido concurso público municipal.

Quadro 09 - Professores municipais que tomaram posse no concurso público n.º 01/2019

Função	Ampla Concorrência	Vagas PCD	Total
Professor da Educação Infantil (Pré Escola)	224	11	235
Professor do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) Zona Urbana	116	05	121
Professor do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) Zona Rural.	15	00	15
Professor da Educação Especial (Mediador) Zona Urbana	113	06	119
Professor da Educação Especial (Libras)	04	00	04
Professor da Educação Especial (Bílingue)	04	00	04
Total	476	22	498

Fonte: Diário Oficial do Estado do Acre n.º 12.743

A seguir a matéria sobre a posse dos servidores da rede municipal de Rio Branco publicada no site da prefeitura:

Figura 2 - Posse dos servidores da educação pública municipal de Rio Branco



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Rio Branco.

É notório que foram empossados um número maior de aprovados no concurso público do que o previsto no edital. Para a função de professor, de diferentes níveis e modalidades de ensino, estavam previstas 456 vagas e foram empossados 498 candidatos aprovados, sendo nomeados 42 servidores a mais do que o previsto inicialmente no edital.

Segundo o site <https://acreagora.com>, os 42 servidores efetivos, aprovados no referido concurso públicos, reforçarão as ações da Secretaria Municipal de Educação – SEME. A solenidade de posse aconteceu no dia 26/10/2020 no Auditório do Centro Universitário UNINORTE, e foi breve, tendo em vista os protocolos adotados para evitar aglomerações, por conta da pandemia Covid-19. A matéria a seguir apresenta a posse dos novos servidores da educação municipal de Rio Branco.

Figura 3- Mais 42 novos servidores efetivos são empossados na educação de Rio Branco



Fonte: <https://acreagora.com>

Vale registrar que, antes da realização do concurso público, o quadro de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era constituído por 327 (trezentos e vinte e sete) professores, sendo 168 (cento e sessenta e oito) professores do quadro efetivo e 159 (cento e cinquenta e nove) professores do quadro temporário. Ou seja, quase metade dos docentes que atuavam no referido nível de ensino eram contratados temporariamente.

A ampliação das vagas do concurso também pode ser considerada uma medida de incentivo à valorização docente haja vista que incorporou mais profissionais da educação ao quadro efetivo da rede municipal de ensino de Rio Branco, os quais passaram a ter assegurados

seus direitos trabalhistas e a possibilidade de evoluir na carreira profissional. E, de modo mais amplo, é possível afirmar que o concurso público de provas e títulos foi uma iniciativa positiva de valorização docente por parte do poder público municipal, pois como já referido, combate as práticas clientelistas e de indicação políticas para assumir as referidas funções e ainda assegura um processo de seleção de profissionais melhores qualificados e preparados, cumprindo requisitos essenciais para ingresso na carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as políticas educacionais de (des)valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco, no estado do Acre, a partir de 2005, especialmente no que tange às Condições de Trabalho, à Formação Inicial e Continuada; ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR).

O estudo configurou-se como pesquisa documental. Assim, em seu desenvolvimento, adotei como referencial teórico as produções no campo das políticas educacionais que tratam da valorização docente desenvolvidas por Monlevade (2000); Grochoska (2015); Oliveira (2013; 2010; 2009; 2004); Carvalho (2015); Pereira (2010); e Jacomini e Penna (2016); entre outras. Na escolha das fontes de análise, priorizei as legislações federais, estaduais e municipais relacionados a temática da valorização docente.

As questões norteadoras da pesquisa foram as seguintes: Quais as principais políticas educacionais desenvolvidas na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco a partir de 2005? Das políticas educacionais concebidas durante tal período quais voltaram-se para atender especificamente a valorização docente? Quais leis, programas e ações estão relacionados a estas políticas? No tocante às Condições de Trabalho, à Formação Inicial e Continuada; ao Plano de Carreira e Remuneração, quais destas políticas educacionais desenvolvidas na Rede Pública de Ensino no Município de Rio Branco a partir de 2005 estão avançando ou retrocedendo?

No decorrer da pesquisa, mapie e analisei as políticas educacionais desenvolvidas na administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos e de seus sucessores Marcos Alexandre Médici Aguiar da Silva e Socorro Neri. Medeiros de Souza Sendo assim, identifiquei que durante o período de 2005 a 2020 foram introduzidas na rede municipal de ensino várias políticas educacionais, sendo elas: a política de gestão, instituída pela Lei nº 1.537/2005, aprovada no primeiro mandato do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos, que dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares e adota o sistema eletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares da rede pública de ensino de Rio Branco; o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), que é uma política de bônus criada durante a administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos (2005/2012) e mantida na administração do prefeito Marcos Alexandre Médici Aguiar da Silva e sua sucessora Socorro Neri Medeiros de Souza (2013/2020); o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA),

introduzido no ano de 2006 também durante a administração do prefeito Raimundo Angelim Vasconcelos e mantido pelas administrações subsequentes; o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores da educação pública municipal de Rio Branco, regulado pela Lei Complementar nº 35/2017 de modo a atender exclusivamente as necessidades dos profissionais da educação pública; o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado por meio da Lei municipal nº 2.116/2015 (ambos elaborados durante o mandato do prefeito Marcus Alexandre) e o concurso público para provimento de vagas do quadro permanente de pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SEME), realizado por intermédio do Edital de Concurso Público n.º 01/2019 na administração da prefeita Socorro Neri Medeiros de Souza

Algumas dessas políticas têm acentuadas concepções gerenciais nas suas formulações, como é o caso do PEQ e do PROA. Tais políticas são apresentadas como um incentivo para a maior produtividade do professor, mas pautadas em uma perspectiva neoliberal, se voltam para o controle e regulação do trabalho docente. Assim, os resultados do PROA são utilizados como requisitos para o recebimento da bonificação ou prêmio por parte dos professores.

A Lei de Gestão Democrática nº 1.537/2005, por sua vez, apresenta em seu bojo alguns aspectos importantes de valorização docente, sendo um deles o requisito de formação em curso superior em licenciatura plena para ocupar a função de diretor escolar. Esse requisito mantém nas unidades escolares profissionais com o mesmo perfil de formação e identidade profissional. Outro aspecto de valorização trazida pela referida legislação é o requisito para assumir a função de coordenador de ensino, preferencialmente, formação em licenciatura plena em pedagogia para as escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com essa exigência, há maior identificação dos profissionais haja vista que mantém o mesmo perfil dos profissionais da educação tanto para a função de diretor das escolas quanto para a função de coordenador de ensino.

Outra política educacional que abordei na pesquisa diz respeito ao Plano Municipal de Educação (PME), que nas suas diretrizes contempla a valorização dos profissionais da educação mediante a implementação de políticas efetivas e progressivas de desenvolvimento profissional e a gestão democrática. Todavia ao analisar o referido plano, concluímos que das 13 (treze) metas elencadas, apenas 1 (uma) delas se volta a valorização dos profissionais do magistério e formação docente. Ademais, a elaboração de tal meta se deu de forma ampla e genérica, não especificando a perspectiva que norteia a política de formação dos professores.

Merece destaque ainda o PCCR por apresentar aspectos considerados positivos de efetivação dos direitos dos profissionais da educação e incentivo à valorização docente. Dentre os aspectos dessa valorização, destaca-se que o plano é exclusivo dos servidores da educação e nele há também a exigência da formação em nível superior para ingressar na carreira por meio de aprovação em concurso público de provas e títulos.

Outra importante iniciativa na direção da valorização docente pelo poder público municipal foi a realização do concurso público para provimento de vagas do quadro permanente de pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SEME), pois a partir do ingresso na carreira os profissionais do magistério têm garantidos seus direitos trabalhistas e a possibilidade de evoluir na carreira profissional.

Neste sentido, finalizo esta investigação científica com algumas considerações sobre as políticas educacionais que têm acentuadas concepções gerenciais nas suas formulações, como é o caso do PEQ e PROA, e que findam por responsabilizar exclusivamente o professor pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno. Defendo que haja uma responsabilização participativa pelos resultados do trabalho que se realiza na escola, pois a bonificação do professor condicionada a resultados de avaliações externas não é o meio mais adequado para a motivação desse profissional cujo trabalho é, por excelência, político e pedagógico.

O que de fato contribui para a valorização docente e, conseqüentemente para uma atuação mais motivada em direção à melhoria da qualidade do ensino ofertado, são as condições de trabalho adequadas, um salário condigno com o seu trabalho, formação inicial e continuada sólida e consistente para a realização desse trabalho, entre outros. Ademais, defendo uma política de remuneração que valorize os professores de acordo com a sua jornada de trabalho, formação e função social e que tal política não fique apenas prevista nas legislações educacionais e se concretize na prática com os devidos reajustes salariais.

Para encerrar, concluo que no marco temporal estabelecido para a pesquisa, em que o município de Rio Branco passou a ser administrado por forças políticas mais alinhadas à esquerda, houve de fato a introdução de um grande volume de políticas educacionais relacionadas à categoria docente. Todavia, tais políticas, quando tomadas em conjunto, apresentam caráter contraditório e não representam necessariamente um avanço em relação à valorização dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino Municipal haja vista que a efetivação de algumas dessas políticas é atrelada aos resultados de desempenho das escolas e dos alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Lei nº 1.892, de 03 de abril de 2012. **Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco e revoga a Lei Municipal nº 1.795, de 30 de dezembro de 2009.** Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, AC. Disponível em: < <http://www.http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 2025 e dá outras providências.** AC. Disponível em: < <http://www.http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 2.039 de 09 DE abril de 2014. **Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 03 de abril de 2012 e 1.959, de 20 de fevereiro de 2013**. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, AC. Disponível em: < <http://www.http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos>>. Acesso em :11 fev. 2020.

_____. Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências.** Disponível em: www.al.ac.leg.br/leis/wpcontent/uploads/2015/07/Lei2965.pdf. Acesso em:20/05/2020

_____. Lei nº 3.141, de 22 de julho de 2016. **Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre.** Assembleia Legislativa do estado do Acre. Rio Branco. Disponível em: <http://www.aleac.ac.gov.br>. Acesso em: 20/06/2020.

_____. Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017. **Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, AC. Disponível em: < <http://www.http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. Lei Complementar nº 54 de 07 de dezembro de 2018. **Altera a Lei Municipal nº 1.959, de 20 de fevereiro de 2013, alterada pelas Leis Municipais nº 2.032, de 27 dezembro de 2013 e 2.225, de 23 de fevereiro de 2017.** Disponível em : <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br>. Acesso em: 01/08/2020

_____. Decreto nº 946, de 22 de julho de 2014. **Regulamenta o artigo 45 da lei nº 1.892, de 03 de abril de 2012, instituindo o prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem-PEQ.** Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, AC. Disponível em: < <http://www.http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. Decreto nº 111 de 14 de fevereiro de 2020, **dispõe sobre a posse e exercício de candidatos aprovados em concurso público 01/2019/PMRB.** Disponível do Diário Oficial do Estado do Acre. Acesso em :20/07/2020.

ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. **Trabalho e carreira docente na rede municipal do Rio de Janeiro**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 9, n. 20, 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação básica e o PNE 2011-2020. Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, p. 123-141, jan./jun. 2010.

ANDERSON, GARY. **Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação**. RBPAAE - v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.

APPLE, Michael, et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. **Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público**. In: Construindo uma Nova Gestão Pública – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN –Natal, RN: SEARH/RN, 2010.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?** Disponível em:< www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020

ARELARO, Lisete Regina Gomes; GIL, I-Juca-Pirama. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria José Rocha, DIDONET, Vital. (Org.) **FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2006, p.71-88.

_____. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: O que há de novo no Plano Nacional de Educação?** Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.97, p. 535-552, set.-dez., 2015.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação, sociedade e mudança**. Brasília: CNTE, 2005

BALL, S.J. **Cidadania Global, Consumo e Política Educacional**. In: SILVA, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

_____. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

_____. **S. J. Performatividade, Privatização E O Pós-Estado do Bem-Estar**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 11075-1126, set. /dez. 2004.

_____. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. /dez. 2005.

BARTOLI, H. **L'économie multidimensionnelle**. Paris: Econômica, 1991.

BASSI, Marcos Edgar; LOURENÇO, Priscilla Dinah Costa; SCHLICKMANN, Rúbia. **Financiamento da educação e valorização do magistério público: a política de fundos e a remuneração docente na rede estadual de ensino de Santa Catarina**. X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 2011.

BASSI, Marcos Edgar. **Financiamento da educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina**. Poiesis – Revista do Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, 2012

_____, M. E.; CAMARGO; R. B. de. **Estilo de gestão da educação municipal: implicações para a gestão democrática e controle social**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 209-408, maio/ago. 2010.

BOBBIO, N.A **Era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988.

BRAIDI, Débora Maria Pinto. **A política de bônus como regulação do trabalho dos profissionais da educação da rede pública de ensino acriana** /Débora Maria Pinto Braidí, Dissertação do mestrado-Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o FUNDEF**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez., 1996b.

_____. Resolução N.º 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, Diário Oficial de 13/10/97 - Seção 1 - p. 22987

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**, Diário Oficial da União, Brasília, 2007

_____. CNE. Lei nº 11.783, de 2008. **Piso Salarial Profissional Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. CNE; CEB. Resolução nº 2, de 2009. **Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, 2009. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, fevereiro 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05/10/1988.

_____. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 20 dez. 2006

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**., nº. 9.394 de 20 dez.1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso: 26 junho.2020.

BUSSMANN, A.C. **Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola**. In VEIGA, I. P.A. (Org.) Projeto Político-Pedagógico da escolar: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CABRITO. B. **avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê?** Lisboa,2009.

CANÁRIO, R. A “**Aprendizagem ao longo da vida**”: análise crítica de um conceito e de uma política. Conferência proferida no Seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo da Vinci, em 25 de maio de 2001.

CARDOSO, Paôla Fortunato. **A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre: um estudo do prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem – PEQ**. Dissertação do Mestrado-Universidade Federal do Acre, Rio Branco,2019.

CARNEIRO, Marilza Brás Gomes Lourenço. **Financiamento e oferta de educação infantil – creches no município de Rio Branco a partir da vigência do FUNDEB**. Dissertação do Mestrado – Universidade Federal do Acre, Rio Branco,2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 30, n. 109, p. 11391166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 23 de junho de 2020

CARVALHO, F. A. F. **Política de Valorização do Magistério da Educação Básica: configuração e atratividade da carreira docente**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.90-105, jan.-jun. 2015.Acesso em: 03 de junho de 2020

CARVALHO, M.C.A de; VERÇOSA, P.S; MORAIS, J.M de A. **Política de valorização e remuneração dos professores da rede pública municipal de Rio Branco: o PCCR em questão**. Revista Teias v. 19 • n. 53 • Abr./jun. 2018 • Imagens e sons para além das escolas.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO- CNTE. **O piso salarial e as diretrizes nacionais de carreira no contexto do pacto federativo e do custo aluno qualidade (caqi e caq)**, Brasília: CNTE 2015.

CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias>. Acesso em: 10/10/2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica**. Campinas, 2008.

ESPÍNDULA, Miriam; LEITE, Janete de Carvalho Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90**. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. **A Gestão Compartilhada na escola**. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília, v. 8, n. 2, p. 9-33, 1992

FINGER, M. **Adaptar a aprendizagem aos novos desafios da sociedade. Aprender ao Longo da Vida**, Lisboa, n. 1, p. 33-36, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREITAS, Maria. Helena. L da C. **Apreciação sobre as Diretrizes de Carreira aprovadas pelo CNE IN: NORONHA, M. I. A. Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília: MEC/CNE/2009.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, B. A., & BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, A. 1995. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 5 (3): 20-29.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Tradução de Vera Joscene, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. **O magistério no contexto federativo Planos de carreira e regime de colaboração**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas Educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2015.

_____, Marcia Andreia. **Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais**. In: Anped Sul, 11., 2016. Curitiba. Anais. Curitiba. 2016. 01-12.

JACOMINI, M. A; PENNA, A. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Revista Proposições: V. 27, N. 2 (80) , maio/ago. 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.799-819, especial, out./2005

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, P. S. **Financiamento da educação básica: critérios, conceitos e diretrizes**. In: LIMA, M. J.; ALMEIDA, M. R.; DIDONET, V. (orgs.) *Fundeb: dilemas e perspectivas*. Brasília: Edição independente, 2005, p.37-52.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública: aporte para uma discussão**. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Ana Luce Galvão. **O plano municipal de educação do município de Rio Branco/Acre como planejamento de políticas públicas no decênio (2015-2025): um estudo de seu processo de elaboração e concepção**. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal do Acre. Rio Branco,2018

NOGUEIRA, R. dos S. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/Acre**. 261 f. Tese de Doutorado. UFPR, 2015.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. **Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente**. In: GATTI, Bernadete A. (org.). **O trabalho docente. Avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

_____, D. A. **A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente**. RBPAAE – v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011

_____, D. A, et. al. **Por um Plano Nacional de Educação como política de Estado**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

_____, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, 2004.

_____, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAAE. V. 25, n.2, mai/ago. 2009.

_____. D. A. **Trabalho Docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____, D. A; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Trabalho docente na educação básica no Brasil: resultados de pesquisa**. Belo Horizonte: GESTRADO/ UFMG, 2010. Disponível em: <www.trabalhodocente.net.br>. Acesso em: 11 maio 2013.

OLIVEIRA, J.B.A. **Salários dos professores: relatório apresentado ao CONSED**. Brasília: JM Associados,1997.

OLIVEIRA, R. P. **A municipalização do ensino, o financiamento da educação e a remuneração dos professores**. In: USP/Estudos Avançados: dossiê Educação, vol.15, n.42, maio/ago, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. jan./fev/mar./abr. 2005, n. 28, p. 5-23, 2005. DOI: 10.1590/s1413-24782005000100002.

OLIVEIRA, Vitor Manoel Alab de. **Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério** /Vitor Manoel Alab de Oliveira. Dissertação do mestrado-Universidade Federal do Acre, Rio Branco,2016.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003

_____, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.**

PEREIRA, S. M.; Oliveira, V. M. F. **Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real.** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PESTANA, Maria I.G.S. **Avaliação educacional - o sistema nacional de avaliação de educação básica.** In: RICO, Elizabeth M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 3ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** In: Financiamento e gestão da Educação Básica. Retratos da Escola. v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

_____, José Marcelino Rezende. **Política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.877-897. ISSN 0101-7330.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **As políticas de valorização docente uma realidade dos professores do campo.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 229-242, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10/04/2020.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n.100, out. 2007, p. 1231-1255.

SEDUC. **Conselho Escolar.** 3 ed. Teresina, 2012.

SHIROMA, E; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional,** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Cleudilanda Paula Pimenta da. **Formação continuada de professores iniciantes no município de Rio Branco/Acre.** Dissertação do mestrado-Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SILVA, Mirian Souza. **A prova brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/Acre.** Dissertação do mestrado-Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SILVA, Tomaz T. da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1995

SOUSA SANTOS, B. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Jhoney Brandão de. **As políticas educacionais de (des)valorização docente do Governo Acreano Sebastião Viana (2011-2018) e a atuação dos sindicatos.** Dissertação do mestrado-Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

UNESCO/OIT. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>
Acesso em: 10 de junho de 2020.

VERÇOSA. Pelegrino Santos. **A gestão escolar no município de rio branco: construindo os marcos normativos no contexto da municipalização do ensino e do regime de colaboração.** Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0442.pdf>. Acesso em: 10/10/2019.

XIMENES, Salomão, 2020. **O ilusório Fundeb de Rodrigo Maia.** Disponível em <http://campanha.org.br/analise/salomao-ximenes/o-ilusorio-fundeb-de-rodrigo-maia>. Acesso em: 10/04/2020.

SITES

<https://acreagora.com/2020/10/28/mais-42-novos-servidores-efetivos-sao-empossados-na-educacao-de-rio-branco/>

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/piso-de-r-2886-do-professor-desafia-estados-e-municipios.shtml>. Acesso em: 15/06/2020.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gest_ao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 10/10/2019.

<http://www.g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/investimento-do-brasil-em-educacao-sobe-e-alcanca-media-da-ocde-1.html>. Acesso em: 15/06/2020.

<http://www.g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/04/fundeb-volta-a-ser-analisado-em-comissao-da-camara-confira-o-que-pode-mudar-com-o-novo-fundo.ghtml>). Acesso em: 15/06/2020.

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/21/fundeb-camara-aprova-em-1o-turno-texto-base-com-23percent-de-participacao-da-uniao-ate-2026.ghtml>. Acesso em: 27/07/2020.
<http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 19/10/2020.

<http://www.riobranco.ac.gov.br>. Edital de Concurso Público n.º 01/2019, de 15 de outubro de 2019/. Acesso em: 27/07/2020.

<http://riobranco.ac.gov.br/index.php/noticias/noticias-itens/ultimas-noticias/14100-educa%C3%A7%C3%A3o-de-rio-branco-fica-entre-as-tr%C3%AAs-melhores-do-pa%C3%ADs.html>. Acesso em: 30/07/2020.

<http://www.portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32666>. Acesso em: 10/06/2020

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-fundeb-pec-26-2020-no-senado-federal/>. Acesso em: 19/10/2020