

VALORIZAÇÃO DOCENTE: DO CONCEITO A POLÍTICA PÚBLICA¹

FÁDYLA KÉSSIA ROCHA DE ARAÚJO ALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS, fadyla.araujo@ufersa.edu.br;

DANIEL LUCAS MELO DOS SANTOS

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Bolsista de Iniciação Científica, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS daniel.santos29325@alunos.ufersa.edu.br;

JOYCEIDE VIVIA SOARES DE SOUZA

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Bolsista de Iniciação Científica, membra do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS joyceide.vivia.ufersa@hotmail.com;

MARIA BEATRIZ DA COSTA MONTEIRO

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Bolsista de Iniciação Científica, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS costabeatriz061@gmail.com

1 Este artigo é parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (Geteps) da Ufersa e compreende resultados parciais da pesquisa bibliográfica do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de Valorização Docente na rede pública de educação municipal de Angicos/RN”.

RESUMO

O texto aborda o resultado de uma pesquisa desenvolvida, sobretudo, no âmbito da iniciação científica, na linha de pesquisa sobre Gestão e Política Educacional do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (GETEPS), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA/Angicos). A partir de um enfoque crítico e dialético sobre a temática abordada neste trabalho, busca-se analisar em qual momento da história brasileira surge a perspectiva da valorização docente e em qual momento a valorização docente passou a ser apresentada à sociedade como uma política pública. Identifica-se, na história da profissão docente, problemas atuais, que surgem desde a implementação do ensino informal jesuítico que, diferente de outros países colonizados, só obteve seu primeiro ensino ofertado cinquenta anos depois, carecendo de financiamento, condições de trabalho e remuneração condigna. As aulas régias, embora elitistas, marcam um avanço na educação brasileira, por sistematizar o ensino como público e iniciarem discussões e marcos a respeito do assalariamento do profissional docente. Apesar disso, a implementação de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) menos desigual, é contemporâneo, e mesmo com suas lacunas, ainda é o maior marco da categoria no que se refere a valorização.

Palavras-chave: Política Educacional, Política de Valorização Docente, Remuneração, Trabalho Docente, Profissão Docente.

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da iniciação científica, na linha de pesquisa sobre Gestão e Política Educacional do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (GETEPS), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/Angicos). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, onde buscamos referências para as seguintes indagações: a) Quando surge a perspectiva da valorização docente? b) Quando a valorização docente passou a ser uma política pública? c) O que dizem os documentos que contemplam a Valorização Docente?

A pesquisa iniciou-se através da leitura da tese do professor João Monlevade, intitulada: *Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*, na qual o autor aborda a história da profissão docente, assim como, a luta pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e sua contribuição na valorização desses profissionais.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica possui como fundamentação teórica, as produções de Sasso e Miotto (2007) e Gil (2002), que descrevem a pesquisa bibliográfica, os dois primeiros autores, à luz da dialética. Nesse sentido, desenvolvemos uma análise que respondesse às nossas questões.

Nossos objetivos são: analisar em qual momento da história brasileira surge a perspectiva da valorização docente e em qual momento a valorização docente passou a ser apresentada à sociedade como uma política pública, e analisar o que compreende a valorização docente nos documentos nacionais vigentes (CF/1988; LDB/1996 e PNE/2014).

METODOLOGIA

Neste artigo completo, utilizamos como técnica a pesquisa bibliográfica, onde analisamos a tese de Monlevade (2000), a respeito da valorização docente e a literatura de Saviani (2007), que complementa a discussão, assim como artigos de Sasso e Miotto (2007) e Gil (2002), a respeito da metodologia escolhida. Além disso, a tese de Araújo (2017) nos permitiu algumas contribuições para o desenvolvimento de uma análise mais recente acerca da valorização docente como política pública.

Durante o processo de construção da pesquisa, observamos que Sasso e Mito (2007, p.2) apresentam as diferenças entre uma revisão de literatura e uma pesquisa bibliográfica, afirmando que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Para a pesquisa, escolhemos o autor Monlevade (2000) como referência bibliográfica principal, ao fazermos um estudo exploratório sobre sua tese, compreendemos que ela contempla o nosso objeto de estudo e nossa problemática, pois, como aponta Gil (2002) os estudos exploratórios também são considerados como pesquisas bibliográficas.

O autor também expressa sua opinião sobre a escolha do material analisado:

Os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes (GIL, 2002, p. 44).

Logo, compreendemos que a tese analisada compreende uma referência informativa e remissiva, pois, além de permitir a obtenção das informações requeridas, o material analisado remete a outras fontes que contribuíram para atender os nossos objetivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para que possamos compreender a construção histórica do conceito de valorização docente no Brasil, é necessário voltarmos há pelo menos 471 anos, quando surgiram as primeiras escolas no país. Monlevade (2000), informa que muito diferente do que aconteceu na América Espanhola, o Brasil não teve escolas e universidades próximas ao período de colonização,

foi apenas em 1550, ou seja, cinquenta anos depois da invasão dos portugueses, que surge a primeira oferta de ensino.

Durante esses cinquenta anos sem a devida oferta, Monlevade (2000, p.13) destaca:

[...] o descompromisso do governo central em financiar as escolas públicas e o caráter autoritário e centralizador da invasão cultural que pela força do canhão, pela tecnologia do machado, da enxada e do facão e pela imposição da língua portuguesa e da religião católica moldou e projetou o currículo escolar oficial futuro.

Embora que naquele período não houvesse docentes, Monlevade (2000) destaca que os filhos de escravos, eram sujeitos passivos e obedientes, como seus pais, tendo seus futuros definidos pelos soldados e pelos missionários armados de cruz e espadas, portanto havia já a aplicação de um currículo.

Em 1549, informa Monlevade (2000), aportou à Bahia de Todos os Santos, aquele que seria o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, trazendo sua comitiva, dentre eles, marujos, funcionários, famílias e órfãos de Lisboa, e é nesse momento que é pensada a necessidade de mestres que pudessem ensiná-los, assim como, catequizar os indígenas. Essa função ficou a cargo do Jesuíta, Manoel da Nóbrega e sua equipe, membros formados em Filosofia e Teologia.

Segundo Saviani (2007, p. 63) “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território”, sendo reconhecidos como os primeiros professores da história da profissão docente no país. A respeito da remuneração dos docentes e do financiamento das instituições, Monlevade ressalta (2000, p.15):

Assim, ao lado de uma dotação inicial para a fundação do Colégio, proveniente da Real Fazenda de Lisboa, e de um subsídio para o sustento dos Padres em sua missão catequética, de 2\$400 – à razão de um cruzado para cada um por mês, cujo pagamento era feito o mais das vezes em alimentos - cedo concorreu um esquema de auto-financiamento.

Compreendemos, assim, que a profissão docente no Brasil já nasce precária e desvalorizada, com falta de financiamentos efetivos, péssimas condições de trabalho, remuneração digna e com um número crescente de matrículas, como informa Monlevade (2000, p.15) que “as despesas correntes do Colégio, no sustento dos religiosos e de seus cada dia mais numerosos alunos, que nada pagavam por seus estudos, derivavam crescentemente da produção das chácaras e fazenda [...]”.

As “Aulas Régias” no Brasil (1772-1822) e o ensino como uma política pública

Durante esse período (1772-1822), a educação brasileira e a profissão docente passaram por mudanças significativas. Para Monlevade (2000, p. 18): “Estatisticamente, não há dúvida de que a cobertura de matrículas pelas escolas jesuíticas tinha sido maior, embora não haja dados rigorosos em que se basear”, contudo, para o autor, essa época é marcada pelo assalariamento da profissão docente, que se compararmos aos jesuítas, que atuavam em uma relação escravista e servil, torna-se um grande avanço para a categoria, assim como a compreensão do ensino como uma política pública.

Segundo Monlevade (2000) podemos compreender o processo evolutivo da história do processo autônomo de magistério público. Nas palavras do autor:

A Companhia de Jesus, obtida a concessão real do ensino para sua empresa, havia-se fechado como instituição corporativa privada, desligando-se até do financiamento público real graças ao seu esquema interno de auto-financiamento. Por ficar tão independente da tributação do dízimo da Igreja e do quinto da Coroa e assim assegurar poder e autonomia, o colégio da Companhia perdeu a perspectiva de se tornar escola local e nacional (MONLEVADE, 2000, p. 19).

Os jesuítas não estavam preocupados em se estabelecerem como uma instituição pública, uma vez que já possuíam seu autofinanciamento e não precisariam mais ser subservientes à coroa e a igreja. Para Monlevade (2000) o ensino jesuítico no Brasil estava com seus dias contados, devido o processo de urbanização da época e a preparação para o capitalismo, e o perfil de professor-sacerdote-jesuíta se fundou no contexto da sociedade escravocrata-agrária-exportadora, que obteve sua função durante o século XIX como educadores das elites agrárias, em um financiamento privado e empresarial.

A expulsão dos jesuítas foi o choque necessário para se constituírem dois tipos de professores assalariados: o das Aulas Régias, pago por tributos públicos, chamados de “subsídio literário”, cobrado pelas Câmaras Municipais do abate de animais nos açougues, da produção de vinho e da destilação de cachaça; e o das escolas particulares que então proliferaram, pago pela prodigalidade de fazendeiros ou comerciantes e pela novidade da época, a mensalidade dos alunos (MONLEVADE, 2000, p.20).

A partir dessa reorganização da oferta de educação pública, segundo Monlevade (2000) surge um novo debate: a valorização do profissional docente, não mais pelo seu saber, autoridade e pertinência a uma Ordem Religiosa, mas pelo valor do seu salário, também nomeado de honorário.

[...] os deputados das dezenove Províncias foram ao fundo da questão, reclamando um ensino público de qualidade que só poderia ser fruto da ação de professores qualificados e bem remunerados. Ora, o salário dos mestres, além de geralmente baixo, era diversificado em cada província e em cada vila, dadas as diferentes situações de arrecadação do subsídio literário e dos encargos públicos com a instrução (MONLEVADE, 2000, p. 22).

Nesse momento, já percebe-se a valorização docente como uma política pública, pois sustenta-se nas seguintes dimensões: social, econômica, ecológica, espacial e cultural. Sabe-se que uma política pública é desenvolvida a partir de um problema reconhecido pela sociedade e o Estado, desse modo, concebe-se a política de valorização docente com a necessidade de prover condições equânimes de financiamento para conseguir transformar o magistério em uma profissão que seja atraente, bem elaborada e que proporcione meios e condições de trabalho capazes de manter boas condições de trabalho aos profissionais como fica claro na fala de Paludo (2011).

A luta pelo PSPN na construção de uma política de valorização docente

Podemos observar na história da profissão docente, discussões históricas que construíram a luta por um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Segundo Monlevade (2000, p. 110):

As discussões da Constituinte de 1823 desembocaram na Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827, que fixou a “banda salarial” entre 200\$000 e 500\$000 anuais, a critério de cada Presidente de Província. Com a descentralização da educação básica para as Províncias, pelo Ato Adicional à Constituição, em 1834, o governo central facilitou a progressiva deterioração e diferenciação do valor dos salários dos professores primários e secundários nos sistemas provinciais.

As condições de remuneração dos docentes ficaram tão precarizadas, que o Governo Federal interveio na política salarial dos docentes por meio

do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, onde celebraria acordos com os Estados para financiar diretamente os vencimentos dos professores, em até 2.400\$000 anuais, contando que fossem escolas rurais e que os Estados não diminuíssem os números de escolas e que aplicassem pelo menos 10% de suas receitas na instrução primária e normal. Segundo Monlevade (2000):

Vale dizer que este valor anual de 2.400\$000 estava bem próximo da média de 350\$000 do vencimento de 1827 e equivalia aproximadamente R\$300,00 mensais de 1999. Também é interessante registrar que ao Inspetor Federal deste programa em cada Estado o Decreto estipulava um comissionamento anual de no máximo 18.000\$000, salário mais de sete vezes maior do que o do professor por ele inspecionado. Na base, sempre a questão das diferenças de classe (MONLEVADE, 2000, p. 111).

Não temos como avaliar a aplicabilidade deste decreto, mas podemos compreender que o objetivo não foi de instituir um piso salarial, mas sim, formas de desvio de dinheiro público e superfaturamentos de remunerações, uma vez que os centros urbanos se tornavam mais populosos que a zona rural durante esse período.

Posterior a esse período, Monlevade (2000) nos informa que, circulava uma idéia de um parâmetro salarial, mesmo que fosse um teto, uma banda ou um piso, o que não foi efetivado, até mesmo em períodos que seriam viáveis, como na consolidação do Ministério da Educação ou na administração pública centralizada durante o Estado Novo, mas foi apenas na década de quarenta, que foi realizado uma série de estudos a respeito da remuneração dos professores, revelando vencimentos diferenciados no norte/nordeste e sudeste/sul, com valores inferiores a funcionários públicos com mesma formação, além de não ter incentivos para a carreira de docentes primários e secundários.

Monlevade (2000, p. 112) aponta as diferenças salariais de 1953:

[..] os salários mensais dos professores das redes estaduais em cruzeiros variavam de 600,00 no Pará e 900,00 em Minas Gerais para 3.600,00 em São Paulo e 3.620,00 no Distrito Federal. O salário mínimo médio do ano era de CR\$ 1.190,00. Em reais de outubro de 1999, \$450,00. Assim, o salário do professor no Pará valeria R\$ 225,00 e o de São Paulo e Distrito Federal, R\$ 1.350,00.

Um ano depois, segundo Monlevade (2000) realizou-se uma greve e docentes primários das redes estaduais iriam às ruas de Belo Horizonte, reivindicar o vencimento inicial de CR\$ 2.500,00, do então governador Juscelino Kubistchek, cujo governo só pretendia subir de CR\$ 900,00 para CR\$ 1.650,00. Com a política daquele período abalada, o suicídio de Vargas e as eleições de três de outubro, Juscelino cedeu.

Tais fatos evidenciam que a remuneração docente, elemento essencial do processo de valorização docente, historicamente é marcada pela necessidade de lutas e reivindicações da categoria para que melhorias sejam implementadas. Além disso, percebe-se a não valorização do docente especialmente quando comparamos sua remuneração à de outros profissionais, inclusive entre aqueles com mesmo nível de formação.

Apenas na Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997, quarenta e três anos depois, que foi fixado Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério Estadual, Federal e Municipal e onze anos depois, foi sancionada a Lei n. 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), fruto da luta de entidades sindicais, estudiosos, educadores, militantes e políticos.

A respeito do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Araújo (2017, p.91) destaca:

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

Nessa lei, é determinado o valor abaixo a qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Segundo Araújo (2017, p. 91) “À época, o valor era equivalente a R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no artigo 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), vigorando tal valor a partir de 1º de janeiro de 2008”, nos casos onde as jornadas de trabalho não fossem o que estava previsto na legislação, os vencimentos iniciais seriam de no mínimo, R\$ 950,00, valor proposto no artigo 2º.

Para os professores que tivessem os demais níveis de formação (graduação, especialista, mestre e doutor), aplicariam-se um percentual de diferença entre eles no vencimento, tendo como referência o valor do PSPN, sendo esse percentual de diferença definido no âmbito local, através do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de cada Estado ou Município.

Faz-se necessário conhecer os diferentes sentidos que são atribuídos aos termos: vencimento e remuneração. De acordo com Araújo (2017, p. 91):

O vencimento constitui a base da remuneração dos servidores estatutários sobre a qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória, enquanto a remuneração compreende o conjunto pecuniário do qual o servidor tem direito como contraprestação ao trabalho expresso e realizado mediante vínculo com a administração pública, logo, engloba o vencimento, as gratificações e quaisquer outras vantagens.

Tendo em vista que no artigo 3º da Lei n. 11.738/2008 é definido a integralização do valor de R\$ 950,00 no vencimento inicial das carreiras dos profissionais da educação básica pública, será realizada de forma progressiva e proporcional, sendo que ainda, a partir de 31 de dezembro de 2009, o piso compreenda vantagens pecuniárias, sendo pagas a qualquer título, nos casos em que o valor aplicado seja inferior ao mínimo definido legalmente, resguardando as vantagens daqueles que recebem valores acima da referida lei, portanto, admitiu-se o primeiro ano dessa legislação o pagamento do valor do PSPN como remuneração.

Nessa perspectiva, observamos o quanto o PSPN assume relevância nos processos de efetivação e de construção da política de valorização docente, embora muitas conquistas ainda precisem ser alcançadas e muitas barreiras precisem ser quebradas.

A política de valorização docente nos documentos nacionais vigentes (1988-2021)

Podemos compreender a Política de Valorização Docente como um conjunto de diretrizes, leis e marcos legais que demandam ações que valorizam a profissão docente. Esta política, para alguns estudiosos da área, como Araújo (2017) e Oliveira e Vieira (2012) compreendem que ela é constituída por quatro elementos: Carreira, Remuneração, Condições de Trabalho e

Formação (Inicial e Continuada). Reconhecem também, que esses elementos estão interligados, como é o caso do avanço na carreira docente, que eleva a remuneração.

Podemos observar que o termo Valorização Docente está presente em vários documentos nacionais, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

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

A respeito da Valorização Docente na Constituição de 1988, Monlevade (2000) destaca:

Reconhecendo que a qualidade das escolas públicas só poderá ser construída por profissionais da educação valorizados, inclusive salarialmente, os constituintes indicam três caminhos para a conquista da valorização profissional: 1) a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas de ingresso; 2) enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão; 3) a proteção e valorização salarial, através de um piso profissional para os membros do magistério público. (MONLEVADE, 2000, p.3)

Embora a Constituição de 1988, estabeleça esses caminhos para a conquista da valorização docente, há inúmeras lacunas nas políticas que são desenvolvidas para efetivá-la, como ocorre na implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que é interpretado de diversas formas pelos Estados e Municípios, gerando desvalorizações e diferentes condições de remuneração.

Essa compreensão da valorização docente da Constituição de 1988, influenciará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/1996, que no Art. 67 define que os sistemas de ensino irão promover a valorização docente, a partir do estatuto e dos planos de carreira, LDB

(2020) estabelece: I) o ingresso por concurso público, com provas e títulos; II) formação continuada, com direito a licenciamento periódico remunerado, III) Piso Salarial Profissional; IV) Progressão de carreira, com base na titulação ou habilitação, assim como na avaliação de desempenho; V) período para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VI) Condições de Trabalho.

A LDB estabelece as condições de trabalho como um elemento a ser garantido a todos os profissionais da educação, diferente da Constituição de 1988 que não aponta, de forma explícita, a necessidade de garantia de melhoria das condições de trabalho docente, o que evidencia um avanço da LDB em relação à Constituição Federal.

Outro documento nacional que contempla essa discussão, é o Plano Nacional de Educação, publicado pelo MEC no ano de 2014 com vigência até o ano de 2024, que estabelece as metas 15, 16, 17 e 18, como as quatro metas responsáveis pela valorização docente. A Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração, a política nacional de formação de docentes, objetivando assegurar que todos os docentes obtenham o título de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, com o complemento da Meta 16, que busca formar pelo menos 50% dos docentes em nível de pós-graduação, assim como, ofertar formação continuada baseada nas necessidades, demandas e contextos de ensino. Já a Meta 17, planeja valorizar os profissionais da educação até o sexto ano de vigência do PNE, equalizando o rendimento médio com os outros profissionais com escolaridade equivalente, e por fim, a Meta 18, que pretende em um período de dois anos, assegurar os planos de cargos e carreira docente da educação básica e do ensino superior público. O Plano do docente da educação básica teria como referência o PSPN.

Entretanto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) não vem sendo implementado conforme planejado, especialmente porque desde o primeiro momento de sua aprovação alguns cortes de verbas vêm sendo realizados no setor educacional, o que limita e/ou impede sua implementação. A título de exemplo, podemos citar uma das primeiras ações da presidente Dilma Rousseff, no seu segundo mandato, que consistiu em efetuar um corte de 70 bilhões no Orçamento Federal para o referido ano, atingindo uma redução de R\$ 9,42 bilhões nos investimentos em educação, conforme foi anunciado em maio de 2015 pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante (ARAÚJO, 2015), o que se configura uma significativa contradição para o seu governo que havia sido eleito com o lema “Brasil, Pátria Educadora”.

Além disso, com o golpe de 2016, que acarretou no Impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer assume a presidência e durante seu governo limitou os investimentos em educação em 20 anos, com a Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabelece um teto mínimo de gastos públicos, afetando a educação, saúde, infraestrutura e todos os segmentos sociais. Essa emenda com ideal neoliberal impossibilitou de vez o desenvolvimento das metas do Plano, já que não teve financiamento, nem interesses por parte dos governantes para que fossem realizadas.

Sobre esta emenda e suas repercussões na educação, Araújo (2017, p. 227) faz a seguinte assertiva: “A EC 95 esteve em pauta como uma das principais medidas para superar a crise econômica do país, mas representa uma medida severa que somente reduz as chances de melhorias na realidade das redes públicas de ensino”, em outras palavras, esta emenda foi crucial para a paralisação da implementação do Plano Nacional de Educação e suas metas, inclusive no que se refere à valorização docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar a política de valorização docente numa perspectiva histórica, observamos que o descompromisso com o financiamento da educação pública no Brasil é uma lacuna histórica, que influencia a política educacional até os dias atuais, inclusive no que se refere à valorização docente.

A pesquisa bibliográfica evidenciou que a valorização docente, como conceito, surge com a educação informal, precária e privada implementada no Brasil Colônia em 1550 pelos colonizadores, tendo em vista a trajetória da implementação do ensino em outros países, que foram colonizados e que tiveram sua oferta realizada em um período próximo a sua colonização, estabelecendo um padrão valorativo e de qualidade que não foi implementado no Brasil. No que se refere à história da profissão docente, pode-se compreender que há duas histórias, a da profissão e a da valorização, que nem sempre, andaram lado a lado.

Adentrando-se na transição da valorização docente como um conceito para implementação como política pública, é notório o período das aulas régias (1772-1822), embora que às ofertas de matrículas fossem inferiores à oferta no ensino jesuítico, temos, nessa época, a saída dos jesuítas do que viria a se tornar o ensino público que conhecemos hoje. Com o ensino jesuítico se consolidando como instituição privada de ensino, autônoma e servindo aos grandes fazendeiros, assim, surge a demanda de formação,

oferta e assalariamento de um ensino, que seria ofertado e sistematizado como política pública, embora, precarizada, com péssimas condições de trabalho e de remuneração.

Outro resultado constatado na pesquisa, é de que a valorização docente como política pública específica para o trabalhador da educação, caracteriza-se na luta pela remuneração condigna, discutida na Constituinte de 1823, sendo debatida até os dias atuais, ou seja, há cento e noventa e oito anos, passando por inúmeras lutas históricas, como é o caso dos docentes grevistas de belo horizonte em 1954, que reivindicavam melhores condições de remuneração. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), efetivado pela Lei nº 11.738, de 2008, embora com várias lacunas que garantam a política de valorização docente, ainda é o maior marco valorativo da categoria. Essa legislação veio contribuir com a definição de um valor mínimo a ser pago aos professores da educação básica, bem como com a organização de parte de sua carga horária (1/3) de trabalho ao planejamento de atividades.

Há também, documentos importantes que contemplam a Valorização Docente, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). A Constituição de 1988 surge como marco maior que influencia a LDB, e que refletem objetivos semelhantes, que é a caracterização da carreira docente, sua forma de ingresso no serviço público, os títulos e a remuneração. O PNE (2014-2024) também é influenciado pela constituição federal, mas como trata-se de um documento bem mais recente que os outros dois, acaba contemplando novas discussões no campo da Política de Valorização Docente, como a formação inicial e continuada.

Os cortes de verbas aplicados na educação, nos últimos anos, paralisaram o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e limitam a efetivação da valorização docente, principalmente a partir da EC 95/2016, uma vez que fica instituído o novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros.

Nesse sentido, observa-se que as exigências em torno da função do professor são cada vez maiores, bem como a necessidade de esse profissional se mostrar capacitado diante delas. No entanto, essas exigências não estão acompanhadas de uma política de valorização que contemple melhorias significativas nos valores recebidos pelos professores, tampouco de uma carreira atrativa em que os professores sejam estimulados a ampliar seu nível de formação, o que poderia contribuir, em grande medida, para a efetivação de melhorias na educação de modo geral.

Apesar do processo de redemocratização do Estado brasileiro, não se construiu uma política de financiamento equitativa para todo o sistema educacional, ao contrário, ele passou a ser estruturado para atender aos anseios de produtividade e eficiência priorizados no projeto neoliberal. Por essa razão, a política de valorização dos professores, apesar de ser contemplada em documentos e legislações como prioridade para a conquista da qualidade educacional, apresenta-se frágil e incapaz de garantir melhores condições de trabalho, carreira, remuneração e formação (inicial e continuada) aos professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo visamos apresentar o conceito da valorização docente, seu surgimento intrínseco à profissão e seu percurso histórico de luta para sua efetivação enquanto política pública. A abordagem proposta também trouxe reflexões sobre a própria história da profissão docente, e sua dualidade, a história da profissão docente e a história da valorização desses profissionais.

Dessa forma, podemos constatar que a valorização docente, tanto no âmbito conceitual, quanto político, é uma discussão histórica, tendo em vista que as desvalorizações e lutas por melhores condições de trabalho que ocorreram durante todo o processo de surgimento da profissão à sua efetivação, são pautadas na atualidade.

Logo, faz-se necessário uma política que garanta melhores condições de remuneração a todos os professores, de forma equitativa, e não apenas uma política que garanta melhor remuneração àqueles que possuam o maior nível de formação possível, inclusive, porque o nível mínimo exigido para seguir a carreira docente é o nível superior (graduação), logo, as políticas de valorização docente, por via da remuneração, devem considerar as melhores condições para docentes com esse nível.

Além disso, as análises já realizadas nos permitem compreender que a valorização docente, especialmente na esfera pública está presente no planejamento das políticas educacionais, porém as definições aprovadas nem sempre são identificadas na realidade do contexto escolar desses profissionais. Um dos fatores que colaboram para que isso ocorra é que tais políticas, ao serem criadas, constituem-se textos prescritivos que podem ser interpretados de maneiras diferentes, dando margem para que sua implementação aconteça conforme os interesses de quem estiver no poder. Essas diferentes interpretações contribuem para o movimento de valorização e

desvalorização que atinge os profissionais docentes, deixando lacunas na implementação dessa política e distanciando-se da possibilidade de ela tornar-se uma política de Estado.

O desafio e a obrigação do Estado em promover uma efetiva valorização a todos os professores, em especial aos da educação básica, são constantes e históricas, dada a relevância dessa profissão em face das necessidades postas pela sociedade, considerando que a luta pela valorização docente não se esgota na implementação da política. Os avanços conquistados ao longo do tempo não decorreram somente de políticas exclusivas, como a do PSPN, pois são resultados, também, de lutas e reivindicações da categoria docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz. **Cortes na Pátria Educadora**. 2015. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/search?updated-min=2015-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2016-01-01T00:00:00-02:00&max-results=39>>. 24 de maio de 2015>. Acesso em: 08 set. 2016.

ARAÚJO, F. K. **Desafios da valorização dos professores da Educação Básica da rede pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte: Carreira e Remuneração (2009-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.44.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

MONLEVADE, João. **Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores**

da Educação Básica Pública. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MONLEVADE, João. **Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil.** In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). Professores: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. p. 137-158. (Coleção Formação de Professores).

PALUDO, Augustinho Vicente; PROCOPIUCK, Mario. **Planejamento governamental:** referencial teórico, conceitual e prático. São Paulo: Atlas, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, p. 63, 2007.

SASSO, Telma Cristiane; TAMASO, Regina Célia. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 2, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil:** um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 468 p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.