

**Política de valorização docente e carreira de professores da Educação Básica  
no estado de São Paulo\***

**Teacher valorization policy and career of Basic Education teachers  
in the state of São Paulo**

**Política de valoración docente y carrera de maestros de la Educación Básica  
en el estado de São Paulo**

Leandro Thomazini\*\*  
Márcia Aparecida Jacomini\*\*\*

**Resumo:** Neste artigo, são analisados estatutos e planos de carreira do magistério da Rede Estadual de São Paulo e de quatro municípios paulistas: Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo e Natividade da Serra. O objetivo é investigar se e como orientações de organismos internacionais e o prescrito na legislação nacional estão presentes nos planos analisados nos aspectos relacionados à progressão na carreira. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com base na técnica de análise documental e entrevistas semiestruturadas com representantes das secretarias municipais de Educação. Constatou-se que aspectos dos planos de carreira e estatutos não foram implementados pelos municípios, influenciando negativamente as possibilidades legais de progressão na carreira. Além disso, os planos apresentam formulações diversas das orientações dos organismos internacionais e da legislação nacional, não conformando, em seu conjunto, uma verdadeira valorização da carreira docente.

**Palavras-chave:** Valorização docente. Estatuto e plano de carreira. Magistério público.

---

\* Esta pesquisa recebeu apoio da pesquisa nacional intitulada *Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN*, financiada segundo o Edital N° 049/2012 da Capes/Inep/Secad – Observatório da Educação, realizada junto à UFPR e coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi. A pesquisa foi desenvolvida em 10 estados: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Piauí, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte, envolvendo dez programas de Pós-Graduação em Educação, quais sejam: USP, Unifesp, UFPA, UFPI, UFPB, UFRN, UEMG, UFMS, UFPR, UFRGS e contando, ainda, com a colaboração da USP-RP, da UFMT e da UFG.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor da Prefeitura Municipal de Jundiaí/SP. E-mail: <leandrothomazini@yahoo.com.br>.

\*\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: <marciajacomini@uol.com.br>.

**Abstract:** This paper analyzes the statutes and career plans of the teaching staff of the São Paulo state network and four São Paulo municipalities: Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo and Natividade da Serra. The aim is to investigate whether and how guidelines of international organizations and what is prescribed in national legislation are present in the plans analyzed in the aspects related to career progression. It is a qualitative research, with a descriptive-analytical character, based on the technique of documentary analysis and semi-structured interviews with representatives of the municipal secretariats of Education. It was found that aspects of career plans and statutes were not implemented by the municipalities, influencing negatively over the legal possibilities of career progression. In addition, the plans present different formulations compared to the guidelines of the international organisms and of the national legislation, and do not, as a whole, constitute a real valorization of the teaching career.

**Keywords:** Teacher valorization. Statute and career plan. Public school teaching.

**Resumen:** En este artículo son analizados los estatutos y planes de carrera del magisterio de la red estatal de São Paulo y de cuatro municipios paulistas: Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo y Natividade da Serra. El objetivo es investigar si y cómo las directrices de los organismos internacionales y lo prescrito en la legislación nacional están presentes en los planes analizados en los aspectos relativos a la progresión en la carrera. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo-analítico, basada en la técnica de análisis documental y entrevistas semiestructuradas con representantes de las secretarías municipales de Educación. Se constató que aspectos de los planes de carrera y estatutos no fueron implementados por los municipios, influyendo negativamente en las posibilidades legales de progresión en la carrera. Además de eso, los planes presentan formulaciones distintas de las directrices de los organismos internacionales y la legislación nacional, no constituyendo, en su conjunto, una verdadera valoración de la carrera docente.

**Palabras clave:** Valoración docente. Estatuto y plan de Carrera. Magisterio público.

## Introdução

Melhores condições de trabalho, carreira e salário têm sido os principais aspectos das reivindicações dos professores para valorização e reconhecimento social da profissão. Esses elementos também estão presentes em recomendações internacionais relativas à situação do pessoal docente, como a de 1966, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com Organização Internacional do Trabalho (OIT), e na legislação brasileira.

No Brasil, há um arcabouço legal que orienta os entes federados no estabelecimento de legislação de valorização docente, a saber: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei Nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007); Lei Nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008); Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); Resolução Nº 2/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (BRASIL, 2009b). Contudo, é importante saber em que medida essa legislação tem contribuído para valorização docente em termos da progressão na carreira<sup>1</sup>, de forma que os professores não sejam

---

<sup>1</sup> Um plano de carreira pressupõe a existência de posições na carreira e regulamenta as condições para que ocorra o processo de progressão entre níveis, implicando diferenças de vencimento. Comumente, os vencimentos estão dispostos em uma tabela de dupla entrada, que relaciona o enquadramento funcional e a posição ocupada pelo servidor, podendo a progressão ou movimentação ocorrer no sentido vertical e/ou horizontal, geralmente de maneira crescente. Diversos termos são utilizados para se referir à movimentação na carreira nos estatutos e nos planos de carreira, assim como diferentes critérios são utilizados para a progressão salarial, que podem ser por incentivos que contemplem a titulação, a experiência/tempo de serviço, o desempenho, a atualização e o aperfeiçoamento profissional.

incentivados a sair da sala de aula para ocupar cargos de gestão como única ou melhor forma de melhorar a remuneração.

Desde a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), o ingresso de professores de escolas públicas na carreira do magistério ocorre por meio de concurso público. No entanto, nem sempre as demandas por profissionais da educação são atendidas via concurso público, pois municípios e estados utilizam-se dos processos seletivos para complemento do quadro docente, que, por princípio, deveria atender apenas licenças temporárias de seus professores. Nesse sentido, a estratégia 18.1 do PNE-2014/2024 propõe que 90%, no mínimo, dos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014).

De acordo com a legislação vigente, todas as redes públicas de Educação Básica devem garantir plano de carreira que valorize a progressão funcional e contemple formação continuada de maneira que, além de assegurar direitos trabalhistas, seja um estímulo à permanência na profissão.

Apesar da legislação que, em vários aspectos, aponta para a valorização dos profissionais do magistério público, estudos sobre carreira docente têm indicado a falta de valorização do professor (ALVES; PINTO, 2011; BRITO, 2012; VERISSIMI; TROJAN, 2011; FRANÇA et al., 2012; GATTI, 2012; GOUVEIA et al., 2006; SUBIRÁ, 2012).

Segundo Monlevade (2000), a valorização docente deve considerar três pilares: 1) remuneração digna, com base em um piso salarial nacional que possibilite a subsistência do professor em um único emprego e confira visibilidade social positiva à profissão do magistério; 2) formação inicial de qualidade e formação continuada proporcional às demandas reais de seu trabalho, conferindo competência e autonomia ao ato docente; 3) carreira que fixe o professor ao sistema de ensino e jornada organicamente composta de aulas e tempo de formação continuada, que possibilite o estudo individual e coletivo e propicie a identificação do profissional com a proposta pedagógica da escola e compromisso político com a melhoria do ensino.

Essas três matrizes são interdependentes e fundamentais ao processo de qualificação da Educação Básica. De acordo com Monlevade (2000), se uma delas for desmerecida, acaba-se por comprometer o valor do conjunto.

[...] uma remuneração insuficiente compromete a valorização do professor; mas uma remuneração pródiga não o valoriza “*ipso facto*”, se não se conjugar à formação e à carreira/jornada, possibilitando sua identificação com o Projeto Político-Pedagógico da escola. [...] é verdade que a falta e/ou insuficiência de formação comprometem a valorização do professor; mas uma formação inicial ou continuada com alta qualificação fica perdida se a jornada for estafante. (MONLEVADE, 2000, p. 101).

A Constituição de 1988 estabeleceu a necessidade do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), com redação dada pela Emenda Constitucional (EC) 53/2006, e a construção de planos de carreira do magistério; a LDB/96 assegurou, além desses dois aspectos, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado, e critérios para progressão na carreira. Com a Lei do PSPN (BRASIL, 2008), foram estabelecidos o piso salarial e uma jornada que contempla docência estrita em sala de aula e períodos destinados às tarefas de planejamento de aulas, correção, formação, reunião e discussão com o grupo, acompanhamento com os pais.

Apesar desses marcos legais paulatinamente construídos, alguns trabalhos têm indicado descompasso entre as legislações federais e suas respectivas efetivações pelos entes federados.

As formulações sobre os temas conferidos em instâncias nacionais, como, por exemplo, o direito à licença remunerada para a formação continuada, previsto na LDB vigente, ganham contornos locais, na forma de condicionantes, os quais, em vez de complementarem o disposto na legislação federal, funcionam como barreiras e findam por impossibilitar a mencionada licença. (GURGEL, 2012, p. 104).

A ausência de perspectiva de progressão na carreira docente também gera prejuízo à qualidade educacional, conforme Gatti e Barreto (2009) sugerem, com base em estudo sobre a carreira de alguns estados.

Os diferenciais nos planos de carreira encontrados não mostram a possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula. Esta situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores, que se sentem desvalorizados e acabam por procurar outra função fora da sala de aula para obter promoção significativa. Cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 254).

O cenário atual, sobre o qual se pretende analisar a carreira docente, é produto de um processo histórico em que a universalização do acesso à escola, sem os investimentos necessários a tal empreitada, coadunou com as políticas que levaram à desvalorização do professor.

O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos. De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, ele passou a ser mais peça de um sistema, a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos. (MONLEVADE, 2000, p. 63).

Nesse contexto, é imprescindível a realização de estudos que analisem as políticas educacionais no que concerne à valorização docente, sobretudo as diretrizes e a constituição dos planos de carreira aos profissionais da Educação que, segundo Dourado e Oliveira (2009), correspondem a um dos elementos necessários à melhoria da qualidade da educação no país.

O desenvolvimento dessa análise fundamenta-se em alguns dos resultados alcançados na finalização da pesquisa de Mestrado, em 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, *Campus* Guarulhos.

O estudo analisa os Estatutos e os Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da Educação Básica pública de ensino da Rede Estadual de São Paulo e dos municípios paulistas de Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo e Natividade da Serra.

A escolha dos municípios tomou como base o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em Educação<sup>2</sup>, conforme relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Dos 645 municípios do estado de São Paulo, foram selecionados os dois

---

<sup>2</sup> O IDHM em Educação tem como dimensão o acesso ao conhecimento e é calculado com base na composição de dois indicadores: um da situação educacional da população adulta e um referente à população em idade escolar (crianças e jovens). O índice faz parte do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, realizado pelo Pnud, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pela Fundação João Pinheiro, com base no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

municípios com IDHM em Educação mais elevado (Águas de São Pedro e São Caetano do Sul) e os dois com padrão mais baixo (Barra do Turvo e Natividade da Serra).

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo/analítico, com base na técnica de análise documental de recomendações internacionais e legislações nacional, estadual e municipais sobre valorização docente. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes das secretarias/diretorias municipais de Educação, com vistas à melhor compreensão da implementação dos planos de carreira.

A seleção dos municípios teve o intuito de analisar planos de carreira de municípios de regiões geográficas diferenciadas do estado de São Paulo, possibilitando a ampliação do espectro de pesquisas com enfoque nos municípios paulistas, sobretudo em relação às pequenas e médias cidades<sup>3</sup>, que dispõem de número reduzido de escolas e docentes dentro do sistema de ensino. O objetivo é investigar se e como orientações de organismos internacionais e o prescrito na legislação nacional estão presentes nos planos analisados nos aspectos relacionados à progressão na carreira (movimentação vertical e horizontal).

Na primeira seção, apresentam-se as recomendações dos organismos internacionais para a América Latina e o Caribe e respectivas formulações para as políticas educacionais brasileiras, analisam-se as indicações para a construção da carreira docente, o diagnóstico elaborado sobre condição docente e as medidas necessárias à valorização do magistério.

Na segunda seção, analisam-se os planos de carreira dos quatro municípios paulistas e da Rede Estadual de São Paulo nos aspectos referentes à movimentação na carreira e à avaliação de desempenho. Além disso, são apresentados os resultados alcançados pelo estudo, buscando relações com as recomendações dos organismos internacionais à luz das discussões dos marcos legais nacionais. Uma síntese analítica dos achados é apresentada nas considerações finais.

### **Recomendações de organismos internacionais para a construção da carreira docente**

Estudos demonstram o interesse e os efeitos da participação de diversos organismos internacionais nas reformas educativas na América Latina, relacionado, sobretudo, às interferências nas políticas curriculares e de formação de educadores (ALTMANN, 2002; EVANGELISTA; TRICHES, 2012; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Evidentemente, tais recomendações estendem seu rol para o conjunto das políticas educacionais, seja para análise da condição do trabalho docente, seja para medidas a serem adotadas rumo à valorização do professor, ou, ainda, para recomendações para a carreira docente.

Há vasta quantidade de documentos advindos de reuniões intergovernamentais promovidas pelos organismos internacionais, dentre os quais se evidenciaram as produções feitas a partir da recomendação relativa à situação do pessoal docente em 1966, acordada em uma conferência intergovernamental especial feita pela Unesco em parceria com a OIT.

Outras produções que merecem destaque são o Projeto Principal de Educação (PPE), durante seus 20 anos de vigência; sua continuação, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac); assim como as declarações de Jomtien, Dakar; do Programa para Reforma Educacional na América Latina (Preal); além de algumas recomendações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

---

<sup>3</sup> Segundo o IBGE, as cidades pequenas possuem até 100 mil habitantes e as médias, de 100 mil a 500 mil habitantes.

Conforme Evangelista (2012, p. 52), tais documentos internacionais, “[...] oriundos do aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita, não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Nessa perspectiva, alguns trabalhos desenvolveram a noção de “intelectual coletivo”<sup>4</sup> no sentido gramsciano, ao se referirem aos organismos multilaterais. Mari e Grade (2011) utilizam essa expressão para discorrerem sobre o caráter de mediação que o Banco Mundial tem na relação internacional, pelos interesses dos países centrais frente aos periféricos. Complementarmente, o sentido pode ser ampliado a outras organizações:

[...] emergem os *intelectuais coletivos* internacionais – os organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) etc., com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo. (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 155, grifo nosso).

Essa associação dos organismos multilaterais como “intelectuais coletivos” pode ser adotada na medida em que Antonio Gramsci (2001, p. 18) afirma que a distinção para o uso da acepção “intelectual” deve ser buscada “[...] no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais”. Assim, para Gramsci (1999):

Uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações [...] religião, maçonaria, Rotary, judeus, etc. podem ser incluídos na categoria social dos “intelectuais”, cuja função, em escala internacional, é a de mediar entre os extremos, de “socializar” as descobertas técnicas que fazem funcionar toda atividade de direção, de imaginar compromissos e alternativas entre as soluções extremas. (GRAMSCI, 1999, p. 42).

Tendo em vista essas explicitações, torna-se pertinente analisar de que maneira os organismos multilaterais, entendidos como “intelectuais coletivos”, constroem suas recomendações para as políticas educacionais, especificamente no que diz respeito à construção da carreira docente, assim como desvelar, nesse campo de disputa das políticas educacionais, de que forma essas perspectivas se apresentam e qual sua influência na construção das legislações nacionais e na implementação nos planos de carreira estadual e municipais. De acordo com Evangelista (2012):

A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e Unesco, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. [...]. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2012, p. 61).

A análise de fontes documentais como recomendações, pareceres, revistas, entre outros, organizadas pelos organismos multilaterais, permite-nos verificar indícios da perspectiva ideológica e significados adotados por esses documentos. Segundo Gramsci (2001):

---

<sup>4</sup> O termo intelectual coletivo foi cunhado pelos autores citados com base em uma interpretação do conceito gramsciano de intelectual. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci usa o termo intelectual coletivo apenas uma vez no Caderno 11, § 55 ao discutir a originalidade e a ordem intelectual (GRAMSCI, 2014).

Um estudo de como se organiza de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica. A parte mais considerável e mais dinâmica dessa frente é o setor editorial em geral: editoras (que têm um programa implícito e explícito e se apoiam numa determinada corrente), jornais políticos, revistas de todo tipo, científicas, literárias, filológicas, de divulgação, etc., periódicos diversos até os boletins paroquiais. (GRAMSCI, 2001, p. 77).

Além desse poder de propagação da ideologia da classe dominante, via organização e difusão desses materiais, Gramsci (2001) apresenta outra forma de influência e perpetuação na sociedade civil,

[...] cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se informado dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. Pode-se observar, também, que os órgãos deliberativos tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em dois aspectos “orgânicos”: o deliberativo, que lhes é essencial, e o técnico-cultural, onde as questões sobre as quais é preciso tomar decisões são inicialmente examinadas por especialistas e analisadas cientificamente. (GRAMSCI, 2001, p. 34).

Nesse sentido, com todas as indicações realizadas por estes “intelectuais coletivos” há mais de cinco décadas, nas mais diversas reuniões, conferências, grupos de trabalho compostos por ministros de Educação, do Planejamento Econômico, como de representantes dessas esferas, ou seja, por diversos *policy-makers*<sup>5</sup> da América Latina e Caribe e, posteriormente, transformadas em recomendações, vai-se criando a ideologia, no sentido gramsciano<sup>6</sup>, que deve orientar as políticas educacionais de cada país.

No tocante à carreira docente, objeto desta investigação, o conjunto de documentos apresenta uma formulação com vistas a convencer os interlocutores de que a suposta ineficiência do setor educativo público está relacionada às carreiras docentes mal formuladas, ao fato de valorizarem aspectos ineficazes, como tempo de serviço, formação acadêmica, estabilidade no serviço público. Os documentos entendem que tais aspectos atrapalham a mudança das políticas educacionais com enfoque em modelos meritocráticos, que gerariam eficácia aos sistemas educativos, desde que a avaliação de desempenho pudesse promover bonificações e sanções aos docentes.

Excetua-se desse contexto a primeira recomendação da OIT/Unesco de 1966, relativa à situação do pessoal docente. Apesar de ter sido proferida há mais de 50 anos, mostra-se progressista frente às recomendações mais recentes dos organismos internacionais. Nesse sentido, ela serve como norte para a construção dos direitos e deveres dos professores, mas, por se tratar de uma recomendação internacional, deve ser legitimada pelos planos de carreira docente a partir de legislações nacionais e perspectivas locais.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado para indicar os formuladores das políticas públicas, que pode aplicar-se a uma pessoa e/ou a um grupo de pessoas, instituições/organizações que elaboram as diretrizes de uma política.

<sup>6</sup> O conceito de ideologia em Gramsci é amplo e se manifesta em todas as atividades humanas, ou seja, estabelece-se como “[...] uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva” (GRAMSCI, 1978, p. 16). Nesse sentido, Gramsci vislumbra a ideologia como visões de mundo de maneira coletiva e as distingue entre ideologias orgânicas e arbitrarias: “É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrarias, racionalistas, ‘voluntaristas’. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são ‘arbitrarias’, não criam mais do que ‘movimentos’ individuais, polêmicas, etc.” (GRAMSCI, 1999, p. 237).

A Declaração do México de 1979 iniciou o movimento de acompanhamento das políticas educacionais da América Latina e Caribe com diretrizes de longo prazo (20 anos). Com base no programa dos Promedlacs<sup>7</sup>, a precarização da condição docente foi reconhecida nos diversos documentos; no entanto, o foco de ação para a mudança educacional deu-se em outras frentes: na formação continuada, na descentralização de ensino, na gestão educacional e na responsabilização dos diversos atores.

Somente no Promedlac V, em 1993, é que se abordou a questão da carreira docente. Cabe salientar que a Declaração de Jomtien, em 1990, reconhece a necessidade de seguir a recomendação OIT/Unesco de 1966. O Promedlac IV faz menção de seguir as metas propostas naquele documento, mas não cita os aspectos de melhoria da situação docente. Nesse mesmo sentido, a Declaração de Dakar, de 2000, não remeteu à recomendação OIT/Unesco de 1966, apenas ofereceu indicações superficiais e não mencionou a necessidade de planos de carreira ou de remuneração.

O Promedlac VI (1996) e o Promedlac VII (2001) recomendaram de forma mais enfática a política de premiação por mérito e de responsabilização dos docentes, indicações também adotadas nos documentos da Preal e do Prelac. Pode-se perceber, ao longo desses documentos, uma espécie de reconhecimento da precarização da situação docente e a necessidade de reverter o baixo *status* profissional.

No tocante às ações para a “elevação do *status*”, a questão salarial não é priorizada; ao contrário, são recomendadas mudanças de ordem simbólica ou genericamente ligadas à necessidade de planos de carreira, mas não são apresentadas as devidas ações para que isso ocorra.

Os documentos da Cepal e do Banco Mundial, por sua vez, trazem recomendações mais ofensivas e “escancaradas” para mudanças das políticas educacionais na óptica econômica do mercado e de responsabilização dos docentes por resultados. As análises do Banco Mundial e da Cepal são elaboradas por economistas e voltadas a termos quantitativos de análise comparativa mais do que a aspectos qualitativos. Não se nega a contribuição desse tipo de análise, mas se chama atenção para o fato de, muitas vezes, ele esconder políticas obscuras e olhares sobre a qualidade ou caminhos propostos pelas políticas educacionais.

Em todas as descrições e orientações propagadas pelos diversos organismos internacionais, há consenso em face da baixa remuneração dos professores e o baixo *status* da profissão nos países da América Latina e Caribe. Nessa perspectiva, a formulação de melhores planos de carreira e a melhoria da remuneração dos professores da região foi frequentemente descrita. Contudo, isso ficou sempre em segundo plano, concorrendo com a “eficácia” de se implantar a melhoria da formação inicial ou os processos de formação continuada para o avanço da qualidade da educação.

---

<sup>7</sup> A Declaração do México de 1979 deu-se no bojo do apoio da Cepal, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Unesco em conjunto a uma Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico (Minedlac). Posteriormente, em uma reunião regional intergovernamental no Equador, que se denominou Recomendação de Quito (1981), foi apresentado e aprovado o Projeto Principal de Educação (PPE), estabelecendo-se os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação da política educacional da América Latina e Caribe para os 20 anos seguintes. Assim, sucessivamente foram realizadas sete reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlacs). As reuniões ocorreram na Cidade do México (1984), em Bogotá (1987), na Cidade da Guatemala (1989), em Quito (1991), em Santiago (1993), em Kingston (1996) e em Cochabamba (2001), produzindo diagnósticos e recomendações para a educação.

A seguir, serão analisados os planos de carreira da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e de quatro municípios paulistas (Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo e Natividade da Serra), com vistas a examinar se a movimentação da carreira prevista nos planos constitui-se em valorização profissional em termos remuneratórios.

### **Movimentação na carreira e avaliação de desempenho**

Um plano de carreira pressupõe a existência de posições e regulamenta as condições para que ocorra o processo de movimentação entre níveis, implicando diferenças de vencimento. Um estudo de Jacomini, Minhoto e Camargo (2014) sobre carreira e remuneração dos docentes da Educação Básica de 12 estados e respectivas capitais verificou que, comumente, os vencimentos estão dispostos em uma tabela de dupla entrada, que relaciona o enquadramento funcional e a posição ocupada pelo servidor, podendo a movimentação ocorrer no sentido vertical ou horizontal, geralmente de maneira crescente.

O documento do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) indicou que a carreira é estruturada normalmente em níveis e classes, cujos níveis correspondem à formação e as classes à combinação de, pelo menos, dois fatores: tempo de serviço (que recebe o nome de interstício) e outro requisito que justifique a promoção para uma classe mais avançada. Segundo o estudo, “[...] o número de classes deve ser estabelecido de modo que a grande maioria tenha efetivas possibilidades de chegar ao fim da carreira ao longo do tempo de sua trajetória profissional” (BRASIL, 2006b, p. 150).

Com relação aos níveis de formação que podem incidir na movimentação da carreira, o documento do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem<sup>8</sup>) recomenda a presença dos níveis médio e superior na carreira, como também a Pós-Graduação *lato sensu* para a progressão. Expressa o entendimento de que os níveis de Mestrado e Doutorado estão voltados à preparação do magistério no Ensino Superior, conforme LDB/96 (art. 66) e que, nesse sentido, poderiam gerar uma falsa dispersão<sup>9</sup>.

Caso os critérios para a Pós-Graduação sejam aceitos como adicionais, o documento sugere que o nível da especialização seja valorizado com acréscimo de 10% em relação ao vencimento do nível superior, e os de Mestrado e Doutorado, respectivamente, de 20% e 30%, não devendo ser recebidos de forma cumulativa.

O documento apresenta a possibilidade de a Pós-Graduação, em nível de especialização, Mestrado e Doutorado, ser considerada de três maneiras diversas na carreira do magistério da Educação Básica, a saber: como níveis de formação na estrutura básica da carreira; como adicional por titulação; ou como pontuação para a progressão, por qualificação em instituições credenciadas, junto aos cursos de aperfeiçoamento e atualização. Sugere, ainda, uma diferenciação

<sup>8</sup> Entre as orientações para a elaboração dos planos de carreira pelos entes federados, destaca-se a do Prasem, publicado em 2000, na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. O documento foi promovido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) do MEC e desenvolvidas com a colaboração de diversos autores e entidades, com financiamento do Banco Mundial. O projeto tinha o intuito de subsidiar a produção de um documento que ajudasse os municípios a produzirem planos de carreira e remuneração do magistério público, e era composto por um *software*, distribuído junto com o livro *Plano de carreira e remuneração do magistério público* (DUTRA JÚNIOR et al., 2000).

<sup>9</sup> A dispersão pode ser definida como a distância entre a menor e a maior remuneração de uma determinada categoria profissional. Dutra Júnior et al. (2000) definem a menor remuneração como o vencimento básico, sem acréscimo de qualquer vantagem, e a maior remuneração a que corresponde ao vencimento final da carreira acrescido do máximo possível de vantagens. Com base nisso, algumas análises trazem a dispersão como diferença percentual entre o vencimento inicial e final da carreira.

entre as adaptações para municípios de pequeno ou médio porte e os de grande porte (DUTRA JÚNIOR et al., 2000).

O mesmo tipo de defesa para que os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* não se tornem níveis na estrutura da carreira foi realizado pelo documento do Pradime (BRASIL, 2006b). Entretanto, em um contexto mais recente, há incentivos referenciados por normas legais para o desenvolvimento de formação continuada em nível de Pós-Graduação, inclusive *stricto sensu*. A partir da redação incluída pela Lei Nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) na LDB/96, estabeleceu-se a necessidade de garantir-se a formação continuada para os profissionais do magistério, incluindo a Pós-Graduação.

Na estratégia 5.6 do PNE 2014-2024, há incentivo à formação continuada articulada aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para a alfabetização; já a meta 14 prevê o aumento gradual do número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*. Por sua vez, a meta 16 propõe que até 2024, último ano de vigência do PNE, 50% dos professores da Educação Básica estejam formados em nível de Pós-Graduação.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) produziu um documento, intitulado *Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública* (CNTE, 2015), no qual apresenta uma proposta de projeto de lei sobre as diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação escolar pública, e expõe um modelo de estrutura de carreira baseado no projeto de lei, apresentado na Tabela 1, juntamente ao modelo de estrutura de carreira dos entes estudados. A carreira de São Caetano do Sul não foi incorporada na tabela a seguir devido à sua estruturação ser diversa, com a incidência de uma porcentagem de gratificação sobre o valor de hora-aula.

**Tabela 1** – Comparação entre os critérios de movimentação da carreira das redes de ensino com a proposta da CNTE

Nível/titulação	CNTE	Rede Estadual de São Paulo		Águas de São Pedro	Barra do Turvo	Natividade da Serra
		PEB I	PEB II			
I Nível médio (piso)	1	1	-	1	1	1
II Licenciatura plena	Nível I + 50%	Nível I + 15,76%	1	Nível I + 3%	Nível I + 5%	Nível I + 15%
III Especialização	Nível II + 15%	-	-	Nível II + 3%	-	Nível II + 10%
IV Mestrado	Nível II + 25%	Nível II + 5%	Nível II + 15,76%	Nível II + 6%	Nível II + 10,25	Nível II + 26,51%
V Doutorado	Nível II + 35%	Nível II + 5%	Nível II + 21,55%	Nível II + 9%	Nível II + 15,76	Nível II + 51,80%
Dispersão na lei	222,75%	183,05%	183,05%	24,27%	55,13%	184,29%
Dispersão real	222,75%	183,05%	183,05%	12,55%	21,55%	74,51%
Nº movimentações horizontais	9	8	8	6	5	11
Nº movimentações verticais	5	8	8	5	6	5
% movimentações horizontais	6%	5%	5%	2%	5%	5%
% movimentações verticais	por titulação	10,50%	10,50%	3%	5%	por titulação
Interstício movimentações horizontais	3 anos	4 ou 5 anos	4 ou 5 anos	5 anos	3 ou 4 anos	3
Interstício movimentações verticais	Não há	3 ou 4 anos	3 ou 4 anos	Não há	5 anos	-
Amplitude	24 anos	30 anos	30 anos	25 anos	25 anos	30 anos

**Fonte:** Elaboração nossa com base em Águas de São Pedro (2006), Barra do Turvo (2010), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2015), Natividade da Serra (2012) e São Paulo (2013).

Assim como em Natividade da Serra, o Professor de Educação Básica I (PEB) da Rede Estadual de Ensino, ao comprovar a titulação de nível superior, tem seu vencimento igualado ao PEB II (nesse caso, o PEB I passa para o nível IV). No entanto, apesar de o PEB I equiparar o vencimento com o PEB II com o título de graduação em Ensino Superior, o vencimento alcançado por esse profissional no final da carreira é menor do que o alcançado pelo PEB II (a diferença é de 15,76%).

O estatuto de São Caetano do Sul em relação à evolução na carreira não faz diferenciação entre professores habilitados em nível médio (magistério) e nível superior (licenciatura plena em Pedagogia), apenas considera esse último como critério de pontuação para a titulação, deixando os valores de hora-aula menores frente aos professores de nível superior. Apresenta-se apenas a

evolução vertical com dispersão de 85%, ou seja, dos cinco planos analisados é o único que traz uma tabela de apenas uma entrada. Outro atenuante é que o município não faz a diferenciação de titulação por nível de vencimento base (hora-aula), apenas coloca a evolução funcional como critério de gratificação que não se incorpora ao vencimento da hora-aula, assim como a política de abonos que depende de decretos anuais e não são incorporados à aposentadoria.

Na progressão da carreira, o município de Natividade da Serra proporcionaria um nível de dispersão do vencimento de 184,29%, que, *a priori*, caso a carreira estivesse regulamentada por completo, representaria um bom índice. Entretanto, a dispersão real dos vencimentos que ocorre em Natividade da Serra é de 74,51% para os que iniciam a carreira com a formação em nível médio e 51,80% para graduados, indicando um baixo índice de dispersão.

Corroborar-se com a dificuldade de progressão na carreira, com base na informação do representante da SME entrevistado de que dentro do quadro de docentes não há ninguém que esteja enquadrado com a titulação (A4) Mestrado ou (A5) Doutorado, sendo este último o título necessário para chegar ao final da carreira.

A recomendação da OIT/Unesco de 1966 diz que a progressão da remuneração entre o mínimo e o máximo da escala estabelecida não deveria exceder um período de 10 a 15 anos, denominado, neste estudo, como “amplitude da carreira”, ou seja, o tempo que o docente levaria para sair de um vencimento inicial até atingir um vencimento final.

Nessa questão, o trabalho de Dutra Júnior e outros (2000) entende que o plano de carreira deve ser pensado atentando-se para a expectativa de duração da vida profissional do magistério (25 anos para a professora e 30 anos para o professor). Além disso, que um número expressivo de profissionais da Educação possa alcançar as movimentações finais da carreira, mas que, também, não permita que um profissional atinja o topo da carreira tão rapidamente que venha a permanecer uma grande parte de sua vida funcional sem possibilidade de progredir na carreira e melhorar sua remuneração.

Ao analisarem-se os planos de carreira dos entes estudados, verificou-se que, mesmo se a movimentação horizontal estivesse garantida no plano de carreira de Natividade da Serra, para alcançar o nível final, o professor levaria no mínimo 30 anos. Na Rede Estadual de São Paulo, o professor tem como amplitude (na movimentação horizontal), caso a realize apenas pela evolução não acadêmica, os mesmos 30 anos, mas efetuando juntamente à evolução acadêmica torna-se possível chegar ao final da carreira em tempo menor<sup>10</sup>. Com relação ao alcance da faixa final da promoção (movimentação vertical), desde que cumpra os critérios estabelecidos, levaria minimamente 22 anos.

No entanto, conforme a Constituição Federal de 1988, EC N° 20/1998 (BRASIL, 1998), os professores gozam de uma condição especial para a aposentadoria, em que a idade e o tempo de contribuição podem ser reduzidos em cinco anos para sua obtenção, desde que se comprove tempo de efetivo exercício das funções de magistério na Educação Básica. Nesse sentido, uma professora, por exemplo, pode aposentar com 25 anos de profissão e não ter alcançado o final da

---

<sup>10</sup> Após os três anos de estágio probatório e apresentando o título de doutor, o docente PEB II seria enquadrado no nível V da movimentação horizontal pela evolução acadêmica e teria de evoluir mais três vezes pela evolução não acadêmica para chegar ao nível VIII (o final da movimentação horizontal), exemplificando a possibilidade de movimentação mais rápida possível totalizando 15 anos, no entanto, caso a combinação ocorresse de forma concomitante entre a movimentação horizontal e vertical, seriam necessários, pelo menos, 22 anos cumprindo todos os requisitos para atingir o final da carreira (nível VIII e faixa VIII). O docente PEB I é enquadrado no nível V da movimentação horizontal pela evolução acadêmica tanto pela apresentação do título de Mestrado ou Doutorado.

carreira por conta desses longos interstícios que perfazem 30 anos para alcançar o final da carreira.

No plano de carreira de Barra do Turvo, apesar de constar uma tabela salarial de duas entradas (possibilitando a movimentação vertical e horizontal), apenas há a possibilidade pela progressão horizontal via acadêmica (apresentação de títulos de Graduação, Mestrado e Doutorado), o que leva a uma dispersão irrisória da carreira de 21,55%; caso o docente seja graduado, a dispersão é de 15,76%.

É interessante observar que os municípios de Barra do Turvo e Natividade da Serra, com os menores IDHM em Educação do Pnud (2010) de São Paulo (respectivamente 0,532 e 0,520) e com os menores rendimentos de PIB *per capita* dos municípios do estado (classificados respectivamente na posição de 632 e 641), apresentam vencimentos iniciais na carreira superiores aos municípios de São Caetano do Sul e Águas de São Pedro (classificados respectivamente na posição de 11 e 177 de maior PIB *per capita* dos municípios paulistas), e que têm os maiores IDHM em Educação do Pnud do estado (respectivamente 0,811 e 0,825), conforme Tabela 2.

**Tabela 2** – Comparação entre o PSPN e o vencimento-base inicial das redes de ensino, valores nominais (em reais)

ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Valor do Piso Nacional referente a 40 horas</b>	950,00	1.024,67	1.187,08	1.451,00	1.567,00	1.697,37	1.917,78
<b>Jornada de 40 horas PEB I da rede estadual paulista*</b>	1.309,17	1.368,75	1.636,21	1.718,02	1.950,40	2.086,93	2.086,93
<b>Jornada de 40 horas PEB II da rede estadual paulista</b>	1.515,53	1.584,50	1.894,12	1.988,83	2.257,84	2.415,89	2.415,89
<b>Jornada de 40 horas PEB I de Águas de São Pedro*</b>	-	1.110,00	1.310,00	1.636,00	-	-	2.034,20
<b>Jornada de 40 horas PEB II de Águas de São Pedro</b>	-	1.387,50	1.537,50	1.800,00	-	-	2.034,20
<b>Jornada de 40 horas PEB I e Infantil de São Caetano do Sul *</b>	1.300,00	1.372,00	1.520,00	1.596,00	1.676,00**	1.830,00	1.998,00
<b>Jornada de 40 horas PEB II de São Caetano do Sul</b>	1.430,00	1.508,00	1.670,00	1.752,00	1.840,00**	2.008,00	2.192,00
<b>Jornada de 40 horas PEB I e II de Barra do Turvo*</b>	-	1.764,48	1.764,48	1.764,48	1.923,28	1.959,24	2.124,84
<b>Jornada de 40 horas PEB I e II de Natividade da Serra</b>	-	1.600,00 1.426,19***	-	2.162,00	2.290,00	2.444,00	2.602,00

Fonte: Elaboração nossa com base em: Águas de São Pedro (2012), Barra do Turvo (2010), Natividade da Serra (2012, 2014), São Caetano do Sul (2003) e São Paulo (2013).

\* Suposição de jornada de trabalho de 40 horas inexistente para essa categoria, para efeito de comparação com valor-hora aula.

\*\* Essa referência de vencimento de jornada e de valor hora-aula persistiu até outubro de 2013 e foi reajustada para mais 2% a partir de novembro de 2013, ficando o valor hora-aula de PEB I R\$ 8,55 e de PEB II R\$ 9,38.

\*\*\* Em 2010, o PEB II tinha vencimento equivalente a R\$1.600,00 e o PEB I, R\$1.426,19. Em 2012, os vencimentos foram equiparados.

Esses indicadores levam a pensar, sobretudo, no município de São Caetano do Sul, que possui alta arrecadação tributária e indicadores sociais elevados. No entanto, fixa um vencimento tão baixo (o PEB I tem o menor vencimento da amostra em 2015) comparado a outros municípios com realidades díspares.

Por meio do Parecer CNE/CEB Nº 2/1997 (BRASIL, 1997a), da Resolução CNE/CEB Nº 3/1997 (BRASIL, 1997b), do Parecer CNE/CEB Nº 9/2009 (BRASIL, 2009a) e da Resolução CNE/CEB Nº 2/2009 (BRASIL, 2009b), o CNE fixou diretrizes e indicações para a estruturação ou reformulação dos planos de carreira, estabelecendo alguns critérios para a movimentação na carreira, levando em consideração titulação, formação continuada, tempo de serviço e avaliação de desempenho.

Sob a perspectiva da legislação, ao investigar a estrutura dos planos de carreira da Rede Estadual de São Paulo e dos municípios de Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo e Natividade da Serra, verificou-se que os planos de carreira apresentavam formulações diversas da legislação nacional, e que não se conformariam, em seu conjunto, em uma verdadeira valorização da carreira docente.

Em um primeiro momento, ao estudarem-se os planos de carreira, muitos aspectos positivos foram vislumbrados, a exemplo do PCCR de Natividade da Serra, que cumpre a lei do PSPN, sobretudo na composição de um terço da jornada para atividades extraclasses, e que apresentava uma dispersão elevada no vencimento-base. No entanto, ao examinarem-se as entrevistas, verificou-se que muitos aspectos dos planos de carreira e estatutos do magistério não haviam sido efetivados, e que as dispersões no vencimento previstas nos planos de carreira, por exemplo, não aconteciam na prática exatamente como previsto na lei.

Se todos os mecanismos da PCCR estivessem garantidos, a dispersão entre o vencimento inicial e final da carreira de Barra do Turvo seria de 55,13%, o que já representaria um índice baixo do ponto de vista da valorização da carreira. Contudo, como o plano não está sendo aplicado, a dispersão para o professor com nível superior é de 15,76%. Desse modo, ao ingressar na carreira, o professor não tem perspectiva de melhorias remuneratórias significativas, o que pode desestimular a permanência de professores na rede de ensino.

Águas de São Pedro foi o município que apresentou a menor dispersão salarial no plano de carreira, apenas 24,26%. Como a carreira não está sendo executada em sua totalidade, a dispersão real no vencimento para os professores com nível superior é de irrisórios 9,27%.

As estruturas das carreiras de Águas de São Pedro, Natividade da Serra e Barra do Turvo (como também da Rede Estadual de São Paulo) apresentam em comum uma tabela salarial de duas entradas (possibilitando a movimentação vertical e horizontal), dando-se uma das movimentações pela apresentação de títulos e a outra, pela avaliação de desempenho e/ou tempo de serviço. Nos três municípios, a movimentação que levaria em conta a avaliação de desempenho e/ou tempo de serviço não foi regulamentada, o que significa que, em termos reais, essas carreiras apresentam apenas a progressão pela apresentação de títulos.

Um aspecto interessante a considerar na carreira desses três municípios é o fato de o Doutorado constar como último nível da carreira, em uma realidade em que, como visto nas entrevistas, não há profissionais atuando nas redes com essa titulação. Apenas em Águas de São Pedro existia um docente que cursava Mestrado. Essa estrutura da carreira cria uma falsa ideia em relação à dispersão no vencimento, pois a maioria dos docentes não chegará ao final da carreira, o que acaba implicando, na prática, uma carreira que pouco valoriza os profissionais com apoio na realidade local.

A proposta da CNTE (2015) para a estrutura da carreira docente é que haja uma diferença de 50% nos vencimentos dos docentes que possuem formação em nível médio em relação àqueles cuja formação é de nível superior, o que evidencia estímulo e necessidade de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública, conforme a LDB/96. A porcentagem de aumento dos vencimentos defendida pela CNTE é menor para outras titulações: para a passagem do nível Superior para a Especialização, 15%, de Superior para Mestrado, 25%, e de Superior para Doutorado, 35%. Dependendo do ente federado, a formação em Pós-Graduação em nível de Especialização é a mais próxima da realidade dos professores e, portanto, deveria ser mais valorizada nos planos de carreira, considerando o estabelecido na meta 16 do PNE 2014-2024 de formar, em nível de Pós-Graduação, 50% dos professores da Educação Básica até 2024.

A estrutura da carreira da Rede Estadual de São Paulo pode ser interessante nesse sentido, pois a apresentação do título de doutor não significa o fim da carreira, tendo em vista que os professores podem alcançá-lo com o acúmulo de pontos derivado de outras titulações ou componentes (evolução não acadêmica). Em outras palavras, os títulos acadêmicos ajudam a chegar ao final da carreira mais rapidamente, o que torna sua estrutura positiva pela gama de componentes aceitos para compor a progressão. Dessa maneira, o problema da estrutura da carreira da Rede Estadual estaria nos interstícios muito longos para acessar os níveis subsequentes e na grande quantidade de anos necessários para chegar ao final da carreira.

Por isso, a análise da dispersão da carreira docente da Rede Estadual de São Paulo – de 183,05% para o PEB II e de 144,51% para o PEB I com Licenciatura – pode passar uma falsa ideia de carreira atrativa aos docentes. Entretanto, ao considerar-se a alta amplitude da carreira, tendo os interstícios maiores (quatro ou cinco anos) para a movimentação horizontal (com base na formação continuada), com níveis de retribuição mais baixos (5%), e a movimentação vertical com interstícios menores (três ou quatro anos) e maior aumento no vencimento (10,5%), mas relevando critérios de assiduidade e nota mínima na prova do mérito para progressão, chegar ao final da carreira torna-se muito difícil, e a maioria que chega o faz bem próximo ao tempo necessário à aposentadoria ou até mesmo após completar o tempo, para obter melhor remuneração.

No entanto, percebemos que mudanças positivas foram efetivadas na carreira da rede estadual paulista em virtude das discussões no terreno da Comissão Paritária de Gestão da Carreira do Magistério desde 2011, como o incremento de outras dimensões ao fator produção profissional para a progressão não acadêmica, valorizando as produções de atividade docente realizadas em âmbito escolar, a implantação da matriz 8x8 da LC N° 1.143/2011<sup>11</sup> (SÃO PAULO, 2011) e a extinção do limite de 20% do contingente total para a movimentação via promoção pela prova de mérito.

O princípio da comissão paritária segue a diretriz contida na recomendação da OIT/Unesco (1984) sobre a situação docente, segundo a qual os aspectos relativos à carreira docente devem ser estabelecidos em comum acordo com a organização de professores. Infelizmente, é importante salientar que nem todas as propostas discutidas foram efetivadas, como é o caso da reivindicação dos professores de unificação da carreira, incluindo PEB I e PEB II (por conta da carreira do PEB I ser menor), ou da possibilidade de escolha entre a participação

---

<sup>11</sup> A LC N° 1143/2011 modificou a antiga matriz de 5x5 de movimentação na carreira, acrescentando três níveis e três faixas. Embora tenha mantido a “prova de mérito” como único mecanismo para a promoção, essa lei retira a limitação de 20% para o reajuste salarial, passando esse benefício a ser extensivo a todos os que atingirem o índice mínimo exigido na prova de conhecimentos. O reajuste, porém, é reduzido de, no máximo, 25% para 10,5% entre as faixas.

da prova do mérito ou entrega do memorial descritivo para a movimentação vertical via promoção.

Foi possível notar que a formação continuada como critério para movimentação na carreira está presente em todos os planos de carreira estudados, inclusive a entrega de títulos de especialização *lato sensu*, de Mestrado e Doutorado são requisitos para progressão e acréscimos remuneratórios. Entretanto, o acesso a esses cursos, sobretudo nos municípios pequenos, é baixo, e a dificuldade dos entes federados em estabelecer critérios objetivos de licença remunerada para estudos dificulta ainda mais para o professor a realização de estudos de Pós-Graduação.

Por outro lado, é importante a formação dos professores em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, principalmente se os estudos a serem desenvolvidos nesses cursos estiverem vinculados à Educação Básica. Contudo, a oferta de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* ainda é pequena, tendo em vista o número de professores das Redes Municipais e Estadual. Assim, serão necessários esforços do Governo Federal e dos governos estaduais (alguns municipais) para a realização do previsto no PNE 2014-2024.

Com relação à avaliação de desempenho, verificou-se, nos relatos de todos os representantes da SME dos quatro municípios estudados, a importância desse tipo de mecanismo junto aos planos de carreira. No entanto, em nenhum desses municípios tal mecanismo foi concretizado, apesar de constarem legislações específicas a respeito, como verificados no município de Águas de São Pedro, Barra do Turvo e Natividade da Serra – São Caetano do Sul foi o único município que não constava legislação a respeito.

Dutra Júnior et al. (2000, p. 26) já haviam evidenciado essa percepção em seu diagnóstico sobre os planos de carreira e estatutos do magistério à época: “Além disso, embora prevista no plano, a avaliação de desempenho nem sempre é, na prática, implementada, tornando-se, assim, o tempo de serviço fator exclusivo para a progressão na carreira do magistério”. Em sua tese, Paz (2014) encontrou indícios similares ao estudar os estatutos e os planos de carreira do magistério público em 15 municípios-sede das regiões administrativas do estado de São Paulo; destes, em apenas sete está efetivada a avaliação de desempenho.

Observaram-se também nas postulações sobre as avaliações de desempenho nas entrevistas, e mesmo nas legislações que não foram regulamentadas, dos municípios de Natividade e Águas de São Pedro, falta de objetividade nos critérios para fins de melhoria do processo de ensino. Barra do Turvo, em sua legislação não executada e nas ideias apresentadas em entrevista, demonstrou perspectivas mais formativas do caráter da avaliação de desempenho, porém com a prerrogativa de ser usado para fins de pagamento por gratificação sem incidência de incorporação aos vencimentos ou aposentadoria, desvalorizando a carreira docente.

A SEE-SP aplica mecanismos da avaliação de desempenho com respaldo na política de pagamento por mérito seguindo ditames das recomendações internacionais (excetuando-se a recomendação da Unesco/OIT de 1996) via programa de bonificação de resultados por meio de metas estabelecidas no alcance do rendimento dos alunos em avaliações externas e, também, com vias do plano de carreira na movimentação vertical pela prova do mérito. São Caetano do Sul não possui avaliação de desempenho, mas, segundo relatos do representante da SME entrevistado, postulava vincular políticas meritocráticas em metas de avaliações externas, a exemplo da Rede Estadual de Minas Gerais.

Ao observarem-se as políticas de avaliação de desempenho nos planos de carreira dos municípios, conforme explicitado na LDB/96, verificou-se que ela não ocorre nos quatro municípios estudados. Embora, em Águas de São Pedro, Barra do Turvo e Natividade da Serra, a avaliação de desempenho esteja prevista nas legislações, ainda não foi regulamentada e efetivada. No município de São Caetano do Sul, a avaliação de desempenho sequer está presente no estatuto e no plano de carreira, o que indica não alinhamento da legislação municipal em relação à Federal. Além disso, observou-se que há descompasso entre o que está na legislação e o que realmente acontece na prática, a exemplo dos outros três municípios pesquisados.

Essa constatação vem ao encontro de outros estudos que averiguaram que a avaliação de desempenho nem sempre é realizada na prática, a despeito de constar no plano de carreira (DUTRA JÚNIOR et al., 2000; PAZ, 2014). Acrescenta-se a isso a falta de objetividade quanto aos critérios de avaliação dos docentes. Normalmente, os critérios são bastante subjetivos e frágeis. Tais aspectos foram encontrados nas propostas de avaliação de desempenho dos municípios de Natividade da Serra e Águas de São Pedro.

Apesar da avaliação de desempenho não estar em prática em nenhum dos municípios estudados, foi possível perceber, nas entrevistas com os representantes da SME, perspectivas diferentes em relação à efetivação de mecanismos de avaliação de desempenho dos professores. Em São Caetano do Sul, por exemplo, segundo relato do representante da SME, a secretaria pretendia efetivar políticas meritocráticas sobre a avaliação de desempenho do professor, segundo as metas do Ideb por escola.

Barra do Turvo – que não regulamentou a avaliação de desempenho prevista no plano de carreira – apresentou na entrevista com representante da SME perspectivas mais formativas para a avaliação de desempenho, levando em conta aspectos da Resolução CNE/CEB N° 2/2009.

As diferentes estratégias dos entes federados acerca do uso do Ideb para pagamento de bonificação dos professores encontram respaldo, em certa medida, na estratégia 7.36 do PNE 2014-2024, que prevê o estabelecimento de “[...] políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 5). A Lei não especifica quais os tipos de estímulo a serem praticados, mas temos observado que alguns governos adotam políticas de bonificações e gratificações para o corpo docente que atingem determinadas metas em índices como o Ideb.

## Considerações finais

Em todas as indicações e orientações propagadas pelos diversos organismos internacionais estudados – Banco Mundial, Cepal, Preal, Prelac e Promedlac –, há consenso acerca da baixa remuneração dos professores e do baixo *status* da profissão nos países da América Latina e do Caribe. Além desse diagnóstico, os documentos trazem críticas à suposta ineficiência do setor educativo público, que possui carreiras docentes mal formuladas, que valoriza aspectos ineficazes como tempo de serviço, formação acadêmica, estabilidade no serviço público, aliados ao suposto corporativismo dos professores frente às mudanças.

A resposta para esse cenário seria a execução de políticas educacionais com enfoque em modelos meritocráticos, que gerariam eficácia nos sistemas educativos, desde que a avaliação de desempenho pudesse promover bonificações e sanções aos docentes. Diversas foram as expressões usadas para essa política de responsabilização – “pagamento por mérito”, “bônus por desempenho” ou “remuneração por resultados” – cujo intuito é responsabilizar o professor pelo sucesso ou insucesso das ações educativas.

Esse tipo de política parte do pressuposto de que a competição entre os professores, na medida em que uma pequena parcela é premiada com gratificações remuneratórias como recompensa aos “bons”, gera mais interesse pela profissão entre os melhores talentos da sociedade.

Tais medidas impulsionam para um estado competitivo pernicioso entre os professores, em que uma pequena parcela é premiada com gratificações provisórias em sua remuneração, além de não induzirem na melhoria da qualidade da educação (MORDUCHOWICZ, 2003; RAVITCH, 2011). O trabalho de Minhoto e Penna (2011) corrobora essa perspectiva, pois, a partir dos resultados obtidos em trabalhos internacionais, questiona a eficiência de políticas educacionais voltadas à remuneração por mérito, uma vez que não têm influência qualitativa imediata no comportamento dos professores. As recomendações dos organismos internacionais não deram ênfase a outras características do plano de carreira, como jornada de trabalho, condições de trabalho docente, diminuição da relação numérica professor/aluno, licença e incentivo à formação continuada; o foco das recomendações foram os aspectos relacionados à avaliação de desempenho dos docentes com o *accountability*, responsabilização dos docentes pelos resultados do processo educativo, encorajando a implementação de políticas meritocráticas e desencorajando o investimento na estruturação da carreira do professor, excetuando-se desse contexto apenas a recomendação da OIT/Unesco de 1966.

Essas diversas orientações realizadas por tais “intelectuais coletivos” há mais de 40 anos produziram indicações para balizar as políticas educacionais de cada país, gerando, evidentemente, contornos locais. Ao estudar-se o plano de carreira da Rede Estadual de São Paulo, notou-se que ela segue aspectos das recomendações dos organismos internacionais, ao adotar em sua política educacional a vinculação da bonificação e a responsabilização docente.

As disparidades entre as legislações nacionais, as locais e o que ocorre na prática em relação aos planos de carreira, como visto neste estudo, informam a dificuldade, no marco do regime federativo, de implementação de políticas educacionais nacionais. Além disso, é importante considerar a ausência ou a pouca efetividade de entidades de classe nos municípios pequenos. Entre os municípios estudados, São Caetano do Sul é o único que conta com um sindicato que contempla todo o funcionalismo público municipal, o que pode gerar dificuldade de organização dos professores para a luta por direitos e participação na concepção das políticas educacionais nos municípios.

Apesar dos indicadores induzirem a um pensamento linear, sobretudo, exemplificado no município de São Caetano do Sul, comparado a outros municípios com realidades díspares, possuidor de alta arrecadação tributária e indicadores sociais elevados, o vencimento base deste município era o mais baixo entre municípios estudados no ano de 2015, evidenciando a não correlação entre IDHM e valorização dos professores nos municípios analisados.

Como não há mecanismo de fiscalização da criação ou revisão dos PCCR, pode-se dizer que a elaboração ou não de um bom plano de carreira que valorize a permanência e seja atrativo ao ingresso de bons professores fica à mercê de iniciativas dos gestores locais, das reivindicações das entidades de classe, quando há, e do previsto na Legislação Federal.

Nesse contexto, a estratégia 18.7 do PNE, que propõe “[...] priorizar o repasse de transferências federais voluntárias na área de Educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p. 7), pode ser uma ação válida que incentive os entes federados a estabelecerem ou readequarem as leis sobre os seus PCCR. No entanto, não será garantia de que as adequações se efetivem para a melhoria das condições de trabalho ou

valorização dos professores, haja vista o exemplo do município de Natividade da Serra, que tem lei específica de plano de carreira para o magistério municipal, sancionada no ano de 2012, baseada nas recomendações da Resolução CNE/CEB Nº 2/2009, mas que, ao não ser materializada na prática, não se constitui em efetiva valorização do magistério.

## Referências

ÁGUAS DE SÃO PEDRO (SP). **Lei Complementar nº 68**, de 10 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Criação de Cargos do Magistério Municipal da Hidromineral de Águas de São Pedro e dá outras providências. Águas de São Pedro, 2006.

ÁGUAS DE SÃO PEDRO (SP). **Decreto Nº 4.263, de 27 de abril de 2012**. Homologa o regulamento previsto no § 2 do Artigo 38 da Lei Complementar nº 068 de 10 de agosto 2006, que dispõe sobre Plano de Carreira, Remuneração e Criação de Cargos do Magistério Municipal da Estância Hidromineral de Águas de São Pedro e dá outras providências. Águas de São Pedro, 2012.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022002000100005>

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000200014>

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos. Sumário executivo. Banco Mundial, [s. l.], 21 dez. 2010. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary\\_atingindo\\_educacao\\_nivel\\_mundial\\_brasil\\_dez2010.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary_atingindo_educacao_nivel_mundial_brasil_dez2010.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BARRA DO TURVO. **Lei municipal Nº 316, de 21 de julho de 2010**. Dispõe sobre Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Barra do Turvo, 2010.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007.

BRASIL. Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei N° 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013.

134

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, 2006b. (Caderno de textos, 3). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader\\_tex\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB N° 2, de 26 de fevereiro de 1997**. Diretrizes para a carreira e remuneração do magistério público. Brasília, 1997a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14614&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14614&Itemid=>)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB N° 9, de 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de

16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BRITO, V. L. F. A. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p. 103-128, 2012.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. Brasília, out. 2015. Disponível em: <[http://cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha\\_piso\\_e\\_carreira\\_final\\_web.pdf](http://cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>

DUTRA JÚNIOR, A. F. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-71.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 275-299, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602012000300013>

FRANÇA, M. et al. Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p. 275-299, 2012.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000100007>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. v. 2. Quaderni 6-11 (1930-1933). Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2014.
- GURGEL, R. F. **Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P.; CAMARGO, R. B. de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica. In: PINTO, J. M.; SOUZA, S. A. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro?** São Paulo: Xamã, 2014. p. 169-205.
- MARI, C. L. de; GRADE, M. Reformas da educação superior: Banco Mundial, conhecimento e consensos ativos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 65-79, 2011.
- MÉXICO. **Declaración de Ciudad de México**. México: Unesco; Orealc, 1979. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987s.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2014.
- MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. de O. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362011000100009>
- MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MORDUCHOWICZ, A. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Washington: Preal, 2003. (Série Preal Documentos, 23).
- NATIVIDADE DA SERRA (SP). **Edital Nº 12/2014**. Processo Seletivo Nº 01/2014, de 7 de fevereiro de 2014. Natividade da Serra, 2014. Disponível em: <<http://www.natividadedaserra.sp.gov.br/index.php/prefeitura-municipal/processos-seletivos/66-edital-no-122014-processo-seletivo-no-012014/file>>. Acesso em: 7 dez. 2014.
- NATIVIDADE DA SERRA (SP). **Lei Nº 540, de 13 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do Magistério Municipal de Natividade da Serra e dá outras providências. Natividade da Serra, 2012.
- OIT; UNESCO. Organização Internacional do Trabalho; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **La situación del personal docente**. Un instrumento para mejorarla: la Recomendación internacional de 1966. Ginebra, 1984. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000715/071564so.pdf>>. Acesso em: 18 fev.2014.
- PAZ, F. M. da. **Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo**. 2014. 294 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO CAETANO DO SUL (SP). **Decreto Nº 8.714, de 30 de julho de 2003**. Regulamenta os artigos 23 e 24 da Lei nº 3.475 de 09/09/1996, que dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, especificamente à fundação municipal “Anne Sullivan”, e dá outras providências. São Caetano do Sul, 2003.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 59.850, de 28 de novembro de 2013**. Altera dispositivos do Decreto nº 49.394, de 2005, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59850-28.11.2013.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SÃO PAULO. Lei Complementar Nº 1.143, de 11 de julho 2011. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 jul. 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 131-162.

SUBIRÁ, J. A. A. **Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba**: configurações, impasses e perspectivas. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2013.

VERISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 10, p. 57-69, ago./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v5i10.26301>

*Recebido em 16/04/2018*

*Versão corrigida recebida em 26/08/2018*

*Aceito em 28/08/2018*

*Publicado online 20/09/2018*