

OS DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A LUTA PELA DIGNIDADE PROFISSIONAL.

Raul Vasconcelos Caminha¹
Miriam Espíndula dos Santos Freire²

RESUMO: O artigo busca fazer a análise sobre a precarização docente no Brasil, sob a ótica da desvalorização do professor e a perda da qualidade na educação. A partir das reformas neoliberais que foram fomentados por organismos internacionais aumentaram a flexibilização e a intensificação do trabalho docente o que impactou também a autonomia pedagógica. Com embasamento de autores como Barroso (2005) e Feldfeber (2006) que denunciam essa mercantilização na educação com impactos na saúde dos professores. Assim a valorização é analisada sob os eixos da formação, remuneração e condições de trabalho, Mesmo com avanços como a Lei do Piso (2008), apresentam-se como medidas insuficientes , especialmente em Pernambuco, onde nossa pesquisa foi realizada, com jornadas de trabalho excessivas e perseguições contra docentes em formação. A Meta 17 do PNE (2014-2024) enfrenta entraves financeiros e políticos. Assim, procuramos demonstrar que o reconhecimento na profissão é essencial para a dignidade dos professores, sendo enfraquecido por políticas meritocráticas que ignoram a complexidade que existe na educação. Nesse artigo procuramos apresentar um fundamento que ampara a valorização docente a partir de políticas públicas integradas, em oposição ao desmonte do Estado e da lógica neoliberal, exigindo de todos uma mobilização social para uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas educacionais. Neoliberalismo. Valorização profissional. Educação básica.

724

ABSTRACT: The article aims to analyze the precarization of teaching in Brazil, focusing on the devaluation of the teaching profession and the decline in educational quality. Neoliberal reforms, fostered by international organizations, have increased the flexibilization and intensification of teachers' work, also affecting their pedagogical autonomy. Drawing on authors such as Barroso (2005) and Feldfeber (2006), who denounce the commodification of education and its impact on teachers' health, the study examines teacher valorization through the lenses of professional training, remuneration, and working conditions. Despite advances such as the National Salary Floor Law (2008), these measures are deemed insufficient, particularly in Pernambuco—the focus of our research—where excessive workloads and persecution of teachers in training are reported. Target 17 of the National Education Plan (2014–2024) faces financial and political barriers. The study argues that professional recognition is essential to teachers' dignity, yet it has been undermined by meritocratic policies that overlook the complexity of education. This article advocates for the valorization of teachers through integrated public policies, countering state dismantling and neoliberal logic, and calls for social mobilization in support of an emancipatory educational project.

Keywords: Teaching work. Educational policies. Neoliberalism. Professional valorization. Basic education.

¹Formado em História, especialização em História do Brasil pela FAFICA - Caruaru PE. Professor do Fundamental 2 pelo município de Brejo da Madre de Deus e do Ensino Médio pelo SEE/PE Estado de PE. Aluno de Mestrado da Faculdade de Pós-graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian Cristian University.

²Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB, Professora Orientadora;

I. INTRODUÇÃO

A precarização do trabalho docente e seus impactos sobre a valorização da profissão destacam-se como questões centrais nas políticas educacionais contemporâneas, estas categorias aparecem constantemente no corpus de nossa pesquisa. Nos capítulos anteriores, analisamos como as reformas de cunho neoliberal têm intensificado a flexibilização das relações laborais, a desvalorização docente e a responsabilização individual pelos resultados escolares, muitas vezes ignorando as condições de trabalho e os recursos estruturais disponíveis.

Nesse cenário, Barroso (2005) destaca a falência do modelo de regulação burocrático-profissional, que historicamente sustentou a expansão da escola pública. Para o autor, esse modelo tornou-se inadequado frente às demandas atuais, sendo necessário buscar novas formas de regulação e intervenção capazes de construir caminhos organizativos, pedagógicos e educativos mais alinhados às necessidades contemporâneas. Essa perspectiva converge com a análise de Feldfeber e Oliveira (2006), apontam como as reformas neoliberais, guiadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, têm ampliado a esfera privada em detrimento do público, promovendo uma lógica gerencialista que prioriza resultados e eficiência em detrimento da equidade e da qualidade educacional.

Dessa forma, este artigo propõe uma análise sobre os impactos da precarização nas condições do trabalho docente, abordando suas implicações para a saúde mental e física, bem como os desafios para a valorização profissional dos professores e quem sabe, um caminho possível para a felicidade dentro da profissão docente. A partir de uma investigação que reúne dados empíricos e reflexões teóricas compiladas a partir do nosso corpus de pesquisa, o capítulo busca compreender os desafios enfrentados pelos professores em um cenário de transformações estruturais na educação. Além disso, serão discutidas alternativas que possam contribuir para um ambiente educacional mais equilibrado, promovendo condições dignas de trabalho e fortalecendo a valorização da docência como elemento central na qualidade do ensino público. A partir dessas perspectivas, busca-se compreender como as transformações estruturais na educação afetam a valorização e a prática docente, e como é possível avançar em direção a modelos educacionais mais inclusivos e sustentáveis.

725

2. FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO: DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO ENTRE O CAOS DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO.

A valorização docente, segundo Grocholska (2016), é fundamentalmente articulada à estrutura da carreira, sendo um princípio constitucional que se efetiva por meio de mecanismos

legais. A carreira é compreendida como o conjunto de normas e regras instituídas pela legislação, responsável por organizar e promover o desenvolvimento da trajetória funcional dos professores. Contudo, essa estrutura, embora concebida para garantir a valorização, nem sempre alcança tal objetivo, limitando-se, por vezes, a assegurar o mínimo necessário para que o profissional chegue à aposentadoria. Grochoska (2016, p. 1-2) destaca que a valorização está intrinsecamente ligada a três elementos centrais: formação, condições de trabalho e remuneração, que, juntos, visam tanto a qualidade da educação quanto a qualidade de vida do professor.

Entre as iniciativas legais destinadas à valorização do magistério, a autora aponta a Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009). Ainda que essas medidas representem avanços, são consideradas insuficientes, especialmente diante do cenário educacional brasileiro, onde as políticas nacionais desde a década de 1990 têm concentrado esforços, sobretudo, na formação docente.

Grochoska divide o processo formativo dos professores em dois eixos principais: formação inicial e formação continuada. A formação inicial refere-se aos cursos de nível médio (modalidade normal) e superior (licenciaturas), que habilitam o professor para o exercício de sua profissão, impactando diretamente sua habilitação e ingresso na carreira. Já a formação continuada ocorre ao longo da trajetória profissional, sendo composta por cursos de capacitação e programas de pós-graduação. Neste aspecto, um ponto crítico levantado é a existência (ou ausência) de dispositivos legais que regulamentem licenças para estudo, necessárias para que os docentes possam se qualificar durante sua vida funcional.

No entanto, Grochoska (2016) argumenta que a valorização do trabalho docente no Brasil exige uma visão mais ampla, que transcendia a simples oferta de cursos de formação. Para ela, é imperativo desenvolver estratégias articuladas em curto, médio e longo prazo, por meio de políticas públicas que promovam a continuidade e a sustentabilidade da educação. Essas políticas devem ir além das ações pontuais, construindo um modelo educacional comprometido com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Isto no cenário ideal, paradoxalmente na realidade, não é o que vivemos no estado de Pernambuco, especialmente durante a elaboração desse trabalho acadêmico, sem licença para sua elaboração coexistindo com dois vínculos de trabalho com um total de 400 h/a.

Sobre os dispositivos legais, Grochoska (2016, p. 3) aponta um trecho da LDB:

A LDB 9.394/96 define parâmetros sobre formação referentes ao ingresso dos professores nas redes de ensino. No artigo 87 coloca que os Municípios, os Estados e a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Nesta proposição, em janeiro de 2009, o Decreto no 6.755 institui 101 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto coloca como objetivos “promover a qualidade da educação básica”, contemplando no seu inciso V o seguinte: “promover a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (Brasil, 2009).

A condição de trabalho docente está intrinsecamente ligada tanto à qualidade da educação quanto à qualidade de vida dos professores, como destaca Grochoska (2016). Esse vínculo reflete o fato de que a valorização da carreira docente vai além de salários e benefícios; ela está relacionada às condições adequadas para o exercício da profissão, à infraestrutura das escolas, ao reconhecimento profissional e à oferta de políticas que promovam a saúde e o bem-estar dos educadores.

No entanto, a precarização do trabalho docente tem desafiado essas premissas. Políticas educacionais pautadas na lógica neoliberal, muitas vezes centradas em metas de desempenho e avaliação quantitativa, acabam por intensificar as jornadas de trabalho, reduzir a autonomia profissional e negligenciar os aspectos subjetivos e humanos do processo educativo. Tais condições afetam não apenas a saúde física e mental dos professores, mas também comprometem a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Para que a valorização docente se concretize, é fundamental que as políticas públicas sejam orientadas para a criação de condições dignas de trabalho. Isso implica investir em formação inicial e continuada, promover planos de carreira que incentivem a permanência na profissão e garantir remunerações adequadas que reflitam a importância social do trabalho docente. Além disso, é crucial que o ambiente escolar seja estruturado de forma a proporcionar suporte ao desenvolvimento pedagógico e humano dos educadores.

Nesse contexto, é indispensável repensar as práticas de gestão educacional, afastando-se de modelos exclusivamente gerencialistas e reconhecendo o professor como um sujeito essencial no processo de ensino-aprendizagem. Somente com uma abordagem integral, que valorize a carreira, e que muitas vezes precisa também partir do cotidiano do trabalho para que se respeite as especificidades do trabalho docente e promova condições adequadas de atuação, será possível alcançar uma educação de qualidade e um sistema que verdadeiramente respeite e nos valorize.

2.1 Remuneração Docente: Pilar da Valorização e Reconhecimento Profissional.

Refletir sobre a remuneração dos professores é um exercício complexo, permeado por diversas abordagens presentes na literatura acadêmica. Segundo Grochoska (2016), a valorização de uma profissão está intrinsecamente ligada à atratividade de seus salários, sendo estes fundamentais para estimular os melhores estudantes a escolherem o magistério como carreira. Nesse sentido, a remuneração não é apenas um elemento econômico, mas também social, representando o reconhecimento do papel crucial que os docentes desempenham na sociedade. Sem salários adequados, a profissão se torna desestimulante, resultando na dificuldade de atrair novos talentos, na evasão dos profissionais já atuantes e na falta de prestígio social da carreira.

Um marco significativo nesse debate foi a criação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituído em 2008. Este mecanismo legal estabelece um valor mínimo a ser pago aos professores da educação básica, representando um avanço na busca por condições justas de trabalho e remuneração. Contudo, apesar de sua relevância, o PSPN tem gerado controvérsias e desafios. Entre eles, destaca-se a dificuldade de muitos municípios, especialmente os menores e com baixa arrecadação, em cumprir as exigências legais devido à falta de recursos financeiros. Essa realidade revela uma tensão entre a formulação de políticas públicas voltadas à valorização docente e a capacidade administrativa e financeira de diversos entes federativos para implementá-las.

728

Além disso, é importante destacar que, embora o piso salarial represente um progresso nas políticas de valorização, ele não é suficiente para resolver todas as questões relacionadas à remuneração docente. A defasagem salarial em relação a outras profissões com formação equivalente, aliada à precariedade das condições de trabalho em muitas escolas, evidencia que a valorização do magistério ainda enfrenta barreiras significativas.

Portanto, a remuneração docente deve ser abordada como parte de um conjunto maior de ações integradas que visem à valorização profissional, incluindo planos de carreira atrativos, formação inicial e continuada de qualidade, e condições adequadas de trabalho. Sem essas medidas, o ensino corre o risco de ser percebido como uma profissão de baixa atratividade, o que compromete não apenas a qualidade da educação, mas também o desenvolvimento social e econômico do país.

Assim, a prática docente não pode ser reduzida apenas a condições cognitivas de desempenho ou conhecimento técnico; ela também demanda atitudes subjetivas, como a capacidade de criar alternativas diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse

contexto, Gatti e Barreto (2011) destacam dois pilares essenciais para a identidade docente: o sentido ético e a dimensão política do trabalho. Isso evidencia que a dimensão humana e subjetiva do professor não pode ser desconsiderada, pois ele é um ser relacional, inserido no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, os desafios impostos à prática docente são agravados por condições estruturais e contextuais adversas. Saviani (2007) identifica que o neoprodutivismo tem moldado a educação por meio de vertentes como: o neoescalanovismo, centrado na ideia de “aprender a aprender”; o neoconstrutivismo, que reforça a individualização da aprendizagem e a pedagogia das competências; e o neotecnismo, fundamentado na administração e gestão escolar orientadas por normas empresariais, programas de qualidade total e metas quantitativas. Esses modelos, muitas vezes, transformam o ensino em um processo mecanicista, esvaziando a educação de seu caráter humanizador.

Nesse cenário, Oliveira e Vieira (2014) apontam para uma crise no ambiente escolar, marcada pelo adoecimento crescente dos professores. Tal crise é exacerbada pelos avanços de políticas baseadas no neoescalanovismo e no neoconstrutivismo, que resultam no esvaziamento do papel da educação escolarizada. Nesse contexto, a busca por estratégias alternativas de formação, tanto para professores quanto para alunos, tornou-se uma necessidade urgente.

729

É igualmente importante reconhecer a necessidade de acompanhar a educação de forma contínua, oferecendo apoio aos docentes e gestores em seus processos de avaliação. No entanto, o redirecionamento dos processos pedagógicos deve ser realizado com sensibilidade às condições reais de cada escola. É essencial que o docente preserve sua autonomia, pois ele é quem conhece as reais necessidades de seus alunos.

Nobrega (2016) alerta para as transformações impostas pelas políticas educacionais no trabalho docente, que têm modificado significativamente a prática pedagógica. Embora a prestação de contas seja legítima e necessária para redirecionar ações pedagógicas e fortalecer a relação entre escola e sociedade, ela deve respeitar as especificidades de cada contexto educacional, evitando a imposição de um modelo uniforme e descontextualizado.

A evolução das políticas de remuneração docente no Brasil impactou o FUNDEF e no PNE, a regulamentação da remuneração docente, no contexto do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabeleceu parâmetros fundamentais para a organização das carreiras dos professores da educação básica. O artigo 7º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo, determinou critérios específicos para a remuneração dos docentes do ensino fundamental, estendendo tais diretrizes

aos níveis de educação infantil e ensino médio. Esses critérios tinham como principal referência o custo médio aluno-ano, considerando os seguintes pontos: I. Base de cálculo da remuneração: O custo médio aluno-ano seria calculado a partir dos recursos do FUNDEF, acrescidos de 15% dos demais impostos, divididos pelo número de alunos matriculados no ensino fundamental regular. II. Estrutura da escala salarial: A remuneração média seria determinada pela média aritmética entre o menor e o maior valor salarial dentro da carreira. III. Jornada e proporcionalidade: A remuneração mensal corresponderia ao custo médio aluno-ano para uma carga horária padrão de 20 horas-aula e 5 horas de atividades, considerando uma média de 25 alunos por professor. Qualquer variação na jornada ou na relação aluno-professor resultaria em ajustes proporcionais no cálculo da remuneração. IV. Extensão às demais etapas de ensino: A remuneração dos docentes do ensino fundamental, definida segundo os critérios acima, serviria como referência para os professores da educação infantil e do ensino médio (CNE, 1997).

Essas diretrizes representaram um esforço para estruturar a valorização docente de maneira mais sistemática, conectando a remuneração ao financiamento educacional. No entanto, a implementação desses critérios enfrentou desafios significativos, especialmente em sistemas de ensino com limitações orçamentárias.

Outro marco relevante foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), 730 sancionado em 2001, em cumprimento às determinações constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O PNE, planejado para vigorar por dez anos, visava orientar as ações educativas do poder público nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No entanto, a construção do PNE revelou tensões entre o governo e a sociedade civil. O poder executivo central apresentou sua proposta ao Congresso Nacional em 1998, mas ela enfrentou oposição de organizações da sociedade civil que discordavam das diretrizes adotadas pela gestão federal. Essas entidades elaboraram uma contraproposta, conhecida como Proposta da Sociedade Brasileira, consolidada no II Congresso Nacional de Educação, em 1997.

Embora o PNE tenha representado um avanço na tentativa de estruturar políticas educacionais nacionais, seu processo de construção e implementação expôs desafios relacionados à conciliação de interesses e à definição de prioridades. Ainda que o FUNDEF e o PNE tenham traçado caminhos importantes para a valorização docente, suas limitações práticas evidenciam a necessidade de políticas que não apenas promovam o aumento salarial, mas também garantam condições dignas de trabalho, formação continuada e planos de carreira atrativos.

O esforço de regulamentar e valorizar a carreira docente no Brasil, por meio de instrumentos como o FUNDEF e o PNE, destacou avanços importantes, mas também revelou desafios persistentes. A conexão entre financiamento educacional, remuneração e valorização dos professores é essencial para fortalecer a qualidade da educação. No entanto, esses esforços precisam ser acompanhados de um compromisso político e financeiro que permita superar as desigualdades regionais e assegurar a efetividade das políticas públicas em benefício do trabalho docente e da sociedade.

Com base nas análises sobre remuneração e valorização docente, fica evidente que os avanços promovidos por políticas como o FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB, representam passos significativos na tentativa de garantir melhores condições para os professores da educação básica. A criação do FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, marcou uma ampliação no escopo de financiamento, cobrindo todas as etapas da educação básica e beneficiando milhões de estudantes. Além disso, trouxe consigo a promessa de melhorias salariais para os docentes, com estimativas iniciais de duplicação dos salários em algumas regiões, especialmente no Nordeste (BRASIL, 2007).

Essa valorização salarial, entretanto, não ocorre de forma homogênea. A análise da CNTE (2007) evidencia que, embora o piso salarial nacional represente um impacto positivo para profissionais em estados e municípios com remunerações abaixo do mínimo estabelecido, ele não é suficiente para reduzir significativamente as desigualdades regionais ou sanar as dificuldades enfrentadas por professores em localidades mais vulneráveis. Ainda que o piso seja definido como um valor mínimo inegociável, fatores como formação, carreira e jornada de trabalho permanecem intrinsecamente ligados à efetiva valorização docente.

Dentro dessa perspectiva, é notável o esforço de algumas gestões locais, como o caso da Prefeitura do Recife, que implementou políticas de incentivo à formação continuada, viabilizando a liberação remunerada de professores para a realização de cursos de pós-graduação. Essas iniciativas, alinhadas à portaria nº 1218 de 2003, fortalecem a valorização profissional ao permitir que os docentes aprimorem suas qualificações sem prejuízo salarial, reforçando o papel estratégico da formação na construção de uma educação de qualidade. Embora, isso não ocorra em todo o estado de Pernambuco, Brejo da Madre de Deus, além de dificultar essa licença, persegue os docentes que entram em cursos de capacitação como mestrado, por exemplo. Chegando ao ponto de só se conseguir licenças no município via ações judiciais e mesmo assim apenas por 90 dias. O próprio estado de Pernambuco, também dificulta esse processo de licenças para formações profissionais do seu corpo docente. Em relação ao Recife, podemos observar:

De acordo com a portaria no 1218 de 05 de setembro de 2003, a Secretaria de Educação viabilizará a formação continuada dos profissionais do grupo ocupacional magistério, dentre outras formas, incentivando sua formação em cursos de especialização, mestrado e doutorado e liberando-os para este fim, nos termos do capítulo VIII do PCCR e desta portaria (...). Somente se concederá afastamento remunerado de professores para cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu que tenham afinidade com a área em que o requerente leciona nas escolas da Rede Municipal de Ensino e/ou com outras áreas relacionadas às atribuições e funções próprias do magistério” (Guia de procedimentos legais/SIMPERE: 13-14).

Entretanto, é necessário considerar o impacto do contexto laboral sobre a saúde e o bem-estar dos professores. Como aponta Nunes (2005), o papel dos sindicatos é essencial na identificação e combate às condições que levam ao adoecimento docente, como as doenças emocionais oriundas de gestões hierárquicas centralizadoras e disciplinares. A atuação sindical, ao alertar sobre questões como a síndrome de burnout e as depressões reativas, destaca a necessidade de uma abordagem holística na valorização do magistério, indo além da remuneração e contemplando a saúde mental e as condições de trabalho.

No caso dos sindicatos, o alerta quanto à existência das depressões reativas e do burnout como doenças ocupacionais, possibilita a esta instituição o conhecimento de que a insalubridade no trabalho docente não reside apenas na exposição dos professores a elementos exógenos de natureza química como, por exemplo, o pó-de-giz, ou os de caráter estrutural como a inadequação das instalações infra-estruturais, uma vez que as doenças emocionais são oriundas das gestões hierárquicas centralizadoras e disciplinares, as verdadeiras promotoras da insalubridade na profissão docente. A consciência desta problemática move os sindicatos de conhecimentos sobre o trabalho docente de forma a intervir nas políticas públicas educacionais e trabalhistas atingindo em nível macro-estrutural o sistema de ensino” (Nunes, 2005).

732

Dessa forma, o fortalecimento do sistema educacional passa por políticas públicas que integrem remuneração adequada, formação continuada, condições dignas de trabalho e apoio emocional aos docentes. Apenas com essa abordagem ampla será possível superar os desafios enfrentados pelo magistério e garantir uma educação de qualidade que atenda às demandas sociais e econômicas do país.

2.2 A felicidade no trabalho docente: desafios e impactos das políticas de valorização no contexto de Pernambuco.

O trabalho docente carrega uma ambivalência intrínseca, como bem aponta Dejours (2007, p. 98): “o trabalho se revela essencialmente ambivalente. Pode causar infelicidade, alienação e doença mental, mas pode também ser mediador da autorrealização, da sublimação e da saúde.” Essa constatação ressalta o impacto direto das condições laborais sobre o bem-estar e a saúde dos professores, evidenciando que o trabalho pode tanto promover a realização pessoal quanto levar ao sofrimento.

Essa perspectiva reforça o papel estruturante do trabalho docente como uma atividade humana essencial, que visa tanto a sobrevivência quanto a autorrealização. No entanto, quando as condições de trabalho são precárias, o efeito é contrário: o ambiente transforma-se em uma fonte de desgaste e insatisfação, podendo levar ao adoecimento mental e físico (Dejours, 2007). No contexto brasileiro, essa realidade é agravada pelas políticas de precarização, que intensificam a carga de trabalho e alienam os professores do sentido maior de sua profissão, comprometendo sua qualidade de vida e felicidade. O que pode ser facilmente percebido a desvalorização da profissão e sua percepção social quando questionamos nossos alunos sobre quais pretendem ser professor nos dias de hoje.

Como pensar na felicidade no trabalho docente em um cenário marcado pela degradação das condições de trabalho? A precarização, atrelada ao sistema capitalista, transforma o magistério em uma atividade exaustiva, onde o esgotamento supera qualquer aspiração de realização pessoal. Muitas vezes como posso atestar na minha rotina de trabalho no estado de Pernambuco e no município de Brejo da Madre de Deus somos além de desvalorizados, somos perseguidos devido à intrínseca relação da educação e da política nesse contexto, mesmo em caráter de professores efetivos da rede. Nesse sentido, a docência, ao invés de ser fonte de satisfação, passa a ser um espaço de sofrimento, comprometendo a saúde mental e física dos profissionais.

733

Um contraste significativo pode ser observado na experiência de Luciana Pöllonen, professora brasileira que atua na Finlândia. Para ela, trabalhar no país que lidera os rankings de educação e felicidade é uma experiência de valorização e realização. Segundo seu depoimento: “tenho total liberdade para avaliar meus alunos, tenho a lista de coisas de que ele tem de aprender até o fim do ano, mas como vou fazer fica a meu critério” (Farjado, 2013). Na Finlândia, o magistério é reconhecido como uma das profissões mais prestigiadas, com altos salários, formação sólida e autonomia pedagógica. Essa valorização contrasta diretamente com a realidade brasileira, onde os professores enfrentam baixos salários, desvalorização social e condições de trabalho inadequadas.

Não obstante, é consenso entre especialistas e organizações que a valorização docente deve englobar três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira, incluindo salários e planos de carreira; e as condições de trabalho. Como destaca Leher (2010), a valorização docente deve compreender o regime de trabalho; o piso salarial profissional; a carreira docente com possibilidade de progressão funcional; o ingresso na carreira docente por meio de concurso público de provas e títulos; a formação e a qualificação profissional; o tempo remunerado para

estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho. Paralelamente, a dimensão subjetiva abrange o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional, fatores indispensáveis para conferir prestígio à profissão.

A preocupação com a valorização docente não é recente. Weber (2015) destaca que, desde o final do século XX, a expansão da educação básica no Brasil trouxe à tona a crescente demanda por profissionais qualificados. Essa expansão, entretanto, não foi acompanhada de melhorias nas condições de trabalho e na remuneração, resultando em uma profissão cada vez menos atrativa. A falta de prestígio social, aliada ao baixo retorno financeiro, afasta jovens talentos do magistério, conforme aponta Almeida, Tartuce e Nunes (2014). Esses autores observam que, entre os alunos concluintes do ensino médio, a rejeição à carreira docente é recorrente, sendo justificada pela ausência de reconhecimento social, baixa estabilidade financeira e influências familiares.

O depoimento de um desses alunos ilustra bem essa problemática: “Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor” (Almeida; Tartuce; Nunes, 2014, p. 10).

A ameaça de escassez de professores na educação básica é um alerta importante. Organizações como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Unesco ressaltam a necessidade de implementar políticas eficazes de valorização para atrair e manter bons profissionais no ensino (Duarte; Oliveira, 2014). Essas políticas devem priorizar salários justos, formação continuada de qualidade e condições de trabalho dignas.

734

Logo, discutir a felicidade no trabalho docente é abordar a necessidade de transformação estrutural na educação brasileira. Um desafio longo e praticamente insuperável, mas não impossível. Sem políticas que promovam a valorização e reconheçam o papel crucial dos professores, a profissão corre o risco de perder ainda mais prestígio, comprometendo não apenas o bem-estar dos profissionais, mas também a qualidade da educação e o desenvolvimento do país.

2.3 O reconhecimento pela sociedade e pelo Estado como fundamento essencial para a valorização da docência.

A valorização da docência é um dos pilares fundamentais para garantir uma educação pública de qualidade, refletindo o compromisso ético e político da sociedade e do Estado com o desenvolvimento humano e social. Paro (2016) enfatiza que esse processo está intrinsecamente ligado ao reconhecimento, por parte da sociedade, de sua importância estratégica para o avanço

coletivo. Segundo o autor, é necessário romper com a crença generalizada de que o serviço público é “de graça” e fomentar a compreensão de que este é financiado indiretamente pelos impostos pagos pelos cidadãos. A partir dessa conscientização, a população estará mais apta a reivindicar a oferta de um serviço público de qualidade, incluindo a educação, sob a lógica de que este deve corresponder ao investimento coletivo que o sustenta. Nesse cenário, o Estado, pressionado por essas demandas, não terá outra alternativa senão investir de forma responsável e consistente na oferta de ensino.

O argumento de Paro torna-se ainda mais relevante quando analisado no contexto das transformações do mundo do trabalho. Em uma economia globalizada, a qualidade da educação desempenha um papel central na formação profissional e na preparação para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A escola pública, sobretudo para os filhos das classes trabalhadoras, emerge como o principal – e, muitas vezes, único – acesso a esse mercado, sendo um espaço de oportunidade e inclusão social. Dessa forma, a melhoria da qualidade da educação pública não se apresenta apenas como uma necessidade, mas como um imperativo ético e estratégico.

No entanto, a concretização da valorização docente não é um processo que depende exclusivamente das ações do Estado. É preciso reconhecer que essa valorização requer a mobilização e o engajamento da própria categoria docente. Conforme destacado por Paro (2016), os professores têm um papel essencial na construção do reconhecimento social da profissão. Isso implica articular-se junto aos diferentes segmentos da sociedade, promovendo a valorização da educação como um direito fundamental e essencial ao desenvolvimento social e humano.

Nesse sentido, cabe à categoria docente não apenas reivindicar melhores condições de trabalho e remuneração, mas também propor ações concretas e dialogar com a sociedade sobre a relevância de sua atuação. Essa mobilização coletiva pode fomentar uma aliança com outros atores sociais em prol de uma educação pública de qualidade. A valorização docente, portanto, não é um processo unilateral; ao contrário, trata-se de um esforço conjunto que envolve o compromisso ético e político tanto da sociedade quanto do Estado.

Nas palavras de Leher (2010, p. 4):

A organização autônoma dos trabalhadores da educação segue sendo crucial para melhoria substancial da carreira, do salário e das condições de trabalho para assegurar que a docência possa ser um labor criativo, emancipado de particularismo e uma profissão reconhecida como estratégica para a democracia e para o bem viver dos povos.

A mediação política exercida pelo Estado desempenha um papel fundamental no processo de valorização do magistério, especialmente no contexto de uma sociedade capitalista

marcada por profundas desigualdades. Por meio de políticas educacionais, o Estado tem a capacidade de institucionalizar e legalizar os embates entre forças sociais antagônicas, que disputam o controle e a direção da educação pública. Conforme destacado por Paro (2016, p. 131-132), essa mediação política não apenas regula conflitos, mas também molda as funções sociais atribuídas à educação, muitas vezes em consonância com os interesses dominantes.

Nesse cenário, a educação reflete as estruturas de poder vigentes, desempenhando funções que atendem, prioritariamente, aos interesses da classe dominante. A formação oferecida às diferentes classes sociais não é homogênea, mas sim moldada para atender às demandas específicas de cada grupo na divisão do trabalho. A classe trabalhadora, por exemplo, é educada para desempenhar funções técnicas e operacionais que sustentam a base produtiva do capital, enquanto a classe burguesa recebe uma formação voltada à gestão, ao controle e à perpetuação ideológica do sistema. Como aponta Gramsci (1971), essa diferenciação educativa serve para reforçar as hierarquias sociais e a reprodução das relações de poder.

Ainda assim, a educação apresenta uma ambiguidade estrutural, pois também é um espaço de disputa e resistência. A escola pública, mesmo sendo historicamente condicionada pelas desigualdades sociais, pode se tornar um espaço de luta por direitos e por uma educação emancipadora. Essa possibilidade depende, em grande medida, da mobilização de atores sociais, incluindo os próprios docentes. A valorização do magistério, nesse sentido, não pode ser vista apenas como uma questão de melhores condições salariais ou infraestrutura escolar. Ela exige uma articulação entre os profissionais da educação e os diversos segmentos sociais para pressionar o Estado e transformar a educação em um instrumento de emancipação coletiva.

736

Exemplos práticos ilustram essa dinâmica. Políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil, com suas metas relacionadas à valorização docente, mostram como o Estado pode desempenhar um papel ambivalente: ao mesmo tempo em que estabelece diretrizes para melhorias na educação, enfrenta desafios e resistências na implementação dessas políticas, muitas vezes em decorrência de pressões de setores que não têm interesse em promover mudanças estruturais significativas. Dessa forma, o avanço na valorização docente requer não apenas políticas estatais progressistas, mas também uma constante vigilância e mobilização social para garantir sua efetividade.

Por conseguinte, a valorização do magistério transcende a dimensão material e se insere em uma luta mais ampla por justiça social e igualdade. Ela exige que o Estado vá além da regulação formal, assumindo um compromisso efetivo com a democratização do acesso à

educação e a superação das desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, é necessário que a sociedade, em especial a classe trabalhadora, reconheça e reivindique a educação como um direito inalienável e como ferramenta essencial para a transformação social.

Dessa forma,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estígmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução sistema (Sader, 2008, p. 15, grifo do autor).

A educação é concebida por Mészáros (2008) como um instrumento central para a superação das limitações impostas pelo sistema capitalista, que tende a reduzir os indivíduos a meros agentes reprodutores das relações sociais existentes. Ele argumenta que apenas uma ação coletiva consciente, pautada por um propósito emancipatório, será capaz de libertar a humanidade dessa situação que compromete tanto suas aspirações pessoais quanto suas potencialidades coletivas. Para Mészáros, a educação deve ser vista como uma necessidade histórica para a humanidade, pois seu papel não se limita à reprodução do *status quo*, mas deve contribuir para a transformação radical da sociedade em prol da emancipação do gênero humano (Mészáros, 2008, p. 135).

737

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Gramsci, que comprehende o papel do intelectual orgânico na promoção de mudanças sociais. Para Gramsci (1991), todo indivíduo, mesmo fora do âmbito formal do trabalho, realiza uma atividade intelectual e participa ativamente de uma concepção de mundo. Por meio de sua consciência e conduta moral, o indivíduo contribui para manter ou transformar essa concepção de mundo, promovendo novas formas de pensamento. Essa capacidade de engendrar mudanças é intrinsecamente ligada à educação, que, para Gramsci, é um espaço de disputa ideológica e cultural.

Mészáros (2008, p. 49-50, grifos do autor) complementa essa análise ao destacar que a educação não deve ser entendida apenas como transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos. Para ele, a educação é uma prática social total, indissociável das condições históricas e das relações de poder. Nesse sentido, a educação tem o potencial de ser uma ferramenta transformadora, mas somente se desvinculada das amarras que a submetem aos interesses do capital. Ele alerta que o sistema educacional, quando subordinado à lógica capitalista, tende a

perpetuar as desigualdades e a alienação, tornando-se incapaz de promover a verdadeira emancipação.

Ambos os autores convergem na ideia de que a educação deve ser um instrumento de transformação social, alinhado à construção de uma consciência crítica que permita à humanidade superar as contradições do sistema capitalista. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os processos educativos estejam profundamente vinculados à luta coletiva por uma sociedade mais justa e igualitária. Essa visão exige o rompimento com a fragmentação do conhecimento e a construção de uma prática educativa que integre teoria e ação.

Nessa idéia, nas palavras de Mészáros (2008, p. 49-50, grifos do autor),

[...] a posição de Gramsci é profundamente democrática. É a única sustentável. A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”.

De acordo com Mészáros (2008), o papel desempenhado pela educação em uma sociedade de classes oscila entre duas funções fundamentais: a manutenção das estruturas hegemônicas e a promoção de mudanças sociais. Determinar qual dessas contribuições é mais acentuada depende diretamente da correlação de forças entre os grupos sociais antagônicos em disputa. A educação, nesse contexto, não é neutra; ela reflete os interesses das forças hegemônicas enquanto simultaneamente oferece espaços, ainda que limitados, para a contestação e transformação dessas estruturas.

738

Mészáros sublinha a importância de uma educação que forme indivíduos críticos, capazes de analisar sua posição social e de avaliar se ela é justa ou injusta. Essa capacidade crítica é crucial para a construção de uma consciência coletiva que desafie as contradições do sistema capitalista e questione as relações de exploração. Contudo, o autor também reconhece os limites estruturais da educação em uma sociedade regida pela lógica do capital, onde o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades e consolidar os interesses dominantes.

Ao mesmo tempo, a educação carrega um potencial emancipatório que não pode ser negligenciado. Apesar de estar inserida em um sistema que favorece a manutenção das hierarquias sociais, ela pode atuar como um espaço de disputa ideológica e cultural. Essa ambivalência revela que a educação, longe de ser apenas uma ferramenta de reprodução, pode também ser um terreno fértil para a construção de novas concepções de mundo e para a transformação social.

Portanto, enquanto a educação enfrenta limites estruturais impostos pela hegemonia do capital, ela permanece um instrumento central na luta por mudanças sociais. Sua capacidade de

promover a transformação dependerá da organização e da mobilização das forças sociais antagônicas que desafiem o status quo e reivindiquem uma educação voltada à emancipação do gênero humano.

2.4 A Valorização docente proposta nos Planos Nacionais de Educação.

Nas últimas décadas, como já falado anteriormente, a valorização docente tem sido amplamente debatida no contexto da Educação Básica, tornando-se um tema recorrente nas agendas políticas e nos discursos institucionais. A necessidade de reconhecer a docência como uma profissão estratégica para o desenvolvimento social e econômico levou à formulação de diretrizes e políticas públicas que buscam estabelecer parâmetros para a melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos professores. Nesse sentido, os Planos Nacionais de Educação (PNE) surgem como importantes marcos regulatórios, orientando ações governamentais em diferentes esferas (WEBER, 2015). No entanto, a despeito das intenções declaradas e dos compromissos firmados, a realidade dos profissionais da educação revela um cenário contraditório e preocupante, marcado pela precarização, pela sobrecarga de trabalho e pela desvalorização simbólica e material da categoria.

O abismo entre o que é proposto nas políticas educacionais e o que se concretiza nas condições reais da docência evidencia uma lacuna estrutural que compromete a efetividade das ações voltadas à valorização do magistério. Embora os Planos Nacionais de Educação reconheçam a importância da valorização docente, a materialização dessas diretrizes esbarra em fatores como insuficiência de investimentos, ausência de uma política salarial condizente com a complexidade da profissão e a persistência de um modelo educacional que submete o professorado a condições de trabalho degradantes. A precarização docente, longe de ser um fenômeno isolado, está inserida em um contexto mais amplo de desmonte das políticas públicas e de intensificação da lógica neoliberal, que tende a reduzir a educação a uma mercadoria e os docentes a meros executores de currículos cada vez mais engessados.

Dessa forma, a valorização docente não pode ser compreendida apenas como um conjunto de medidas isoladas ou como um discurso retórico presente nas políticas educacionais. É necessário analisá-la a partir da contradição entre sua formulação e sua implementação, levando em consideração os desafios impostos pelo avanço da precarização e pela necessidade de resistência da categoria docente na luta pela dignidade profissional. Como aponta Weber (2015), a valorização da docência só se concretizará quando for vista como uma prioridade real, e não como uma promessa vazia que se dilui nas disputas políticas (como tanto presencio no

município e estado em que trabalho) e nos interesses que regem a educação pública. Assim, a reflexão crítica sobre os desafios da valorização docente torna-se indispensável para compreender as limitações das políticas educacionais e para pensar estratégias que efetivamente garantam condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional aos educadores.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco normativo fundamental para a estruturação das políticas de valorização docente no Brasil. Com isso, os Planos Nacionais de Educação (PNE) passaram a assumir um papel central na definição de diretrizes e metas voltadas para a formação, remuneração e condições de trabalho dos professores (WEBER, 2015). No entanto, a distância entre a formulação dessas políticas e sua efetivação prática revela um cenário de desafios persistentes, nos quais a precarização do magistério ainda se mantém como uma realidade preocupante.

O primeiro PNE do período democrático, referente ao decênio 2001-2010 e instituído pela Lei nº 10.172/2001, trouxe a valorização docente como uma de suas diretrizes centrais. A Meta 10 desse plano enfatizava a formação inicial e continuada dos professores, bem como a garantia de condições adequadas de trabalho, abrangendo não apenas a remuneração, mas também aspectos como jornada de trabalho, tempo para planejamento e estrutura física das escolas (BRASIL, 2001). Essas demandas, conforme apontado por Weber (2015), não surgiram de maneira isolada, mas sim como resultado de debates acadêmicos e sociais travados ao longo das décadas precedentes.

Apesar da importância da inclusão da valorização docente no PNE 2001-2010, sua efetivação foi limitada por uma série de obstáculos estruturais. Segundo Weber (2015, p. 59), as metas estabelecidas eram excessivamente genéricas e careciam de mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação. Além disso, a indefinição do papel da União na implementação das prioridades educacionais e a ausência de previsão orçamentária para a concretização dessas ações comprometeram significativamente o impacto do plano. Como consequência, a valorização docente permaneceu mais no campo das intenções do que das realizações concretas, perpetuando uma situação de descaso e precarização da profissão.

Diante das limitações do PNE anterior, a elaboração do PNE 2014-2024 procurou incorporar mecanismos mais concretos para garantir a valorização docente. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu metas mais objetivas e vinculadas a um planejamento financeiro que buscava assegurar sua viabilidade. Entre essas metas, destacam-se a Meta 17, que propõe equiparar o rendimento médio dos professores ao de profissionais com escolaridade equivalente, e a Meta

18, que prevê a implementação de planos de carreira estruturados para todos os docentes da Educação Básica, com a participação da União, dos estados e dos municípios (BRASIL, 2014).

Ainda que a formulação do PNE 2014-2024 tenha avançado em termos de especificidade e vinculação orçamentária, os desafios para sua implementação permanecem evidentes. O financiamento da educação no Brasil continua sendo um ponto crítico, marcado por insuficiência de recursos e dificuldades na articulação entre os entes federativos para garantir o cumprimento das metas. Além disso, o cenário de austeridade fiscal e de políticas de contenção de gastos tem impactado diretamente a efetivação das diretrizes propostas, colocando em risco os avanços conquistados em termos de valorização docente.

Dessa forma, a análise dos PNEs evidencia que, embora a valorização docente tenha sido incorporada ao discurso oficial das políticas educacionais, principalmente em épocas eleitorais, sua materialização continua sendo um grande desafio. A persistência da precarização, a descontinuidade das políticas públicas e a ausência de um compromisso efetivo com o financiamento adequado da educação revelam as contradições entre a retórica e a prática.

A Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) aborda diretamente a valorização dos profissionais do magistério na educação básica pública, estabelecendo como objetivo a equiparação do rendimento médio dos docentes ao dos profissionais de outras áreas que possuem o mesmo nível de escolaridade. Essa medida visa reduzir as disparidades salariais históricas, reconhecendo a docência como uma carreira essencial para o desenvolvimento social e educacional do país.

741

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Segundo Dourado (2017), a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) representa um avanço significativo no reconhecimento e valorização do magistério, configurando-se como uma reivindicação histórica da categoria. A equiparação salarial dos docentes da educação básica pública aos profissionais de outras áreas com formação equivalente é um passo essencial na construção de uma política efetiva de valorização docente. No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos estruturais que comprometem a materialização desse objetivo.

Com o intuito de monitorar essa meta, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) estabeleceu o Indicador 17, que mede a razão entre o salário médio dos professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de profissionais não docentes com o mesmo nível de escolaridade. Contudo, essa metodologia é

alvo de críticas por parte da categoria. Conforme apontado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no documento *Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação pública*, o indicador adotado pelo Inep apresenta limitações, pois não diferencia adequadamente os salários dos docentes com formação em nível médio e superior, o que distorce a análise da remuneração real do magistério (CNTE, 2015).

Além disso, a CNTE enfatiza que a valorização docente não pode ser reduzida apenas à equiparação salarial; é fundamental que haja uma articulação entre a implementação do piso salarial e a estruturação de planos de carreira. O documento reforça que “não basta só o piso elevado. É preciso uma carreira qualificada que projete benefícios aos atuais profissionais e que atraia os jovens para a profissão” (CNTE, 2015, p. 22). Essa perspectiva destaca a necessidade de ações que vão além do ajuste salarial, envolvendo também incentivos à permanência e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Para enfrentar esses desafios, o PNE prevê, na estratégia 17.1, a criação de um Fórum Permanente destinado a acompanhar a atualização progressiva do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica. Conforme Dourado (2017), esse fórum foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 618, de 24 de junho de 2015, e reúne gestores das três esferas federativas, além de representantes dos trabalhadores da educação. Seus principais objetivos são: I. propor mecanismos para a obtenção e organização de informações sobre o cumprimento do piso pelos entes federativos; II. monitorar os planos de cargos, carreira e remuneração; e III. acompanhar a evolução salarial da categoria por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

742

Nesse contexto, a efetividade da Meta 17 está diretamente vinculada à Meta 18, que estabelece um prazo de dois anos, a partir da implantação do PNE, para a implementação de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública. Esses planos devem ter como referência o piso salarial nacional profissional, em conformidade com o inciso VII do Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso (BRASIL, 2008). Assim, a valorização docente vai além do reconhecimento financeiro e exige um conjunto articulado de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, formação continuada e progressão na carreira, assegurando a atratividade e a permanência na profissão.

Dante desse cenário, percebe-se que, apesar dos avanços normativos, a implementação dessas metas ainda enfrenta entraves significativos. A insuficiência de investimentos, a falta de

articulação entre os entes federativos e as constantes tentativas de flexibilização dos direitos dos docentes colocam em risco a concretização das diretrizes do PNE. Dessa forma, a valorização docente continua sendo um desafio estrutural que exige não apenas compromissos legais, mas também a mobilização política e social para garantir sua efetividade.

A Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes fundamentais para a valorização docente, prevendo que os planos de carreira dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios incluam mecanismos que incentivem a qualificação profissional dos educadores. Entre esses incentivos, destacam-se a concessão de licenças remuneradas para formação continuada³ abrangendo cursos de mestrado e doutorado, e a criação de comissões permanentes de profissionais da educação, responsáveis por subsidiar a formulação, reestruturação e implementação dos planos de carreira (BRASIL, 2014). Essas medidas representam um avanço essencial para assegurar a progressão na carreira e promover a melhoria da qualidade da educação pública.

Além disso, a estratégia 18.3 do PNE prevê a realização de concursos públicos de provas e títulos como critério de ingresso na carreira do magistério, reforçando o compromisso com a profissionalização do setor e evitando práticas de contratação precarizadas. Essa exigência já estava prevista na Constituição Federal de 1988, reafirmada pela Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso (BRASIL, 1998, 2008). A realização de concursos periódicos é fundamental para garantir um corpo docente qualificado e estável, reduzindo a rotatividade e fortalecendo o vínculo dos profissionais com as redes de ensino.

743

No entanto, apesar dos avanços normativos, a concretização dessas diretrizes enfrenta ameaças estruturais que colocam em risco tanto a Meta 17 quanto a Meta 18 do PNE. A Reforma Trabalhista, aprovada em 2017, juntamente com a ampliação da terceirização irrestrita, introduziu brechas legais que podem comprometer significativamente a valorização docente. Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a possibilidade de terceirização ampla das atividades escolares, incluindo o magistério e o quadro de funcionários das escolas, representa um risco direto ao previsto no PNE. Segundo a entidade, essa flexibilização da relação de trabalho pode resultar em uma maior precarização da profissão, afastando a perspectiva de valorização e comprometendo o objetivo de "prover carreiras

³ As licenças remuneradas não ocorrem na prática na maioria dos estados e municípios, em Brejo da Madre de Deus precisei entrar com um mandado de segurança contra a gestão para conseguir 90 dias de licença, causando desgaste durante a construção deste trabalho. No estado de Pernambuco, estágios probatórios não têm direito as licenças e é dificultado ao máximo a concessão para os demais professores, levando-os a desistir da obtenção deste direito.

atraentes aos educadores para propiciar o resgate social da categoria e, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação pública” (CNTE, 2015, p. 30).

A fragilização das políticas de valorização docente se aprofundou no cenário político recente, especialmente com a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) em janeiro de 2019, uma decisão do Governo Federal que representou um duro golpe no planejamento e na execução do PNE. Criada em 2011, a SASE desempenhava um papel estratégico na assistência técnica aos estados e municípios, oferecendo suporte para a implementação do Piso Salarial Nacional e auxiliando no monitoramento e avaliação dos planos de educação. Sua eliminação evidencia um enfraquecimento deliberado da política educacional como um todo (BRASIL, 2019).

Para Cláudia Braga, mestre em educação e assessora da iniciativa *De Olho nos Planos*, a extinção da SASE simboliza o descaso do governo federal com o PNE, que deveria ser o principal instrumento de planejamento da política educacional no país (DAHER, 2019). De fato, as políticas educacionais previstas no PNE, assim como quaisquer outras políticas públicas, não se materializam de forma isolada, mas dependem diretamente das forças políticas e sociais em atuação.

O contexto atual evidencia uma conjuntura neoliberal que, ao contrário de fortalecer a educação pública, busca sua desregulamentação e mercantilização. O desmonte das políticas educacionais pode ser observado em cortes de verbas, no fechamento da SASE, na redução da carga curricular com a Reforma do Ensino Médio e no aprofundamento de modelos gerenciais e meritocráticos que responsabilizam exclusivamente os docentes pelos desafios enfrentados pela rede pública. Essa narrativa, que transfere a culpa do fracasso escolar para os professores, não apenas intensifica a precarização da profissão, mas também desmotiva novos ingressantes na carreira, agravando o problema da falta de atratividade da docência.

Diante desse cenário, a implementação das Metas 17 e 18 do PNE enfrenta obstáculos sistêmicos, que vão desde a ausência de investimentos adequados até a descontinuidade das políticas públicas, impulsionada por um contexto de austeridade fiscal e de ataques à educação pública. A valorização docente, longe de ser uma questão meramente técnica, está intrinsecamente ligada a disputas políticas e ideológicas que determinam os rumos da educação no Brasil. Para que essas metas sejam concretizadas, é fundamental que haja mobilização social e articulação política, garantindo que os direitos dos docentes sejam efetivamente assegurados e que a qualidade da educação pública não seja comprometida.

2.5 Reconhecimento e Valorização Docente: Entre o Sofrimento e o Prazer no Trabalho.

O reconhecimento profissional desempenha um papel essencial na dinâmica do trabalho docente, impactando diretamente a motivação e o envolvimento dos professores com sua prática pedagógica. Conforme argumenta Dejours (2007, p. 39), a retribuição simbólica do trabalho docente ocorre por meio do reconhecimento, que pode assumir duas formas principais: o reconhecimento como gratidão pelo serviço prestado e o reconhecimento como julgamento da qualidade do trabalho realizado. Assim, esse elemento não deve ser compreendido como um aspecto secundário da profissão, mas como um fator decisivo na mobilização subjetiva do trabalhador, influenciando diretamente sua motivação e engajamento na atividade docente.

No contexto da docência, o reconhecimento pode manifestar-se em diferentes esferas. Em primeiro lugar, pode advir dos alunos, ou seja, daqueles que se beneficiam diretamente da qualidade do ensino oferecido. Dejours (2007) denomina essa forma de valorização como "julgamento de utilidade", pois expressa a percepção dos estudantes sobre o impacto e a relevância do trabalho do professor em seu processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o reconhecimento pode ser proveniente dos pares, isto é, dos próprios colegas docentes, que compartilham das mesmas experiências profissionais e têm capacidade técnica para avaliar a qualidade do ensino ministrado. Esse julgamento ocorre em termos estéticos, manifestando-se em elogios como "foi uma bela aula", "sua metodologia é irretocável" ou "conduz com maestria a sala de aula". Esse tipo de reconhecimento fortalece o sentimento de pertencimento do professor a uma equipe, promovendo maior coesão profissional e reforçando sua identidade como educador.

745

Entretanto, o trabalho docente está longe de se resumir a experiências gratificantes. A precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de atividades e a ausência de políticas eficazes de valorização tornam a docência uma profissão marcada por intensos desafios. Mendes (2011) destaca que, para que o trabalho seja fonte de prazer, ele deve ser capaz de gerar entusiasmo e envolvimento emocional. O reconhecimento, nesse sentido, é um elemento essencial, pois permite transformar o sofrimento em satisfação profissional. A valorização do trabalho docente, portanto, não pode se limitar a incentivos financeiros, como bônus por desempenho, mas deve incluir um reconhecimento simbólico e institucional que fortaleça a identidade profissional e o compromisso com a educação de qualidade.

O impacto do reconhecimento pode ser observado em experiências concretas dentro do ambiente escolar. Em um relato analisado por Mendes (2011), eu como professor algumas vezes tive o prazer e o sentimento de felicidade ao ser reconhecido por um aluno pelo trabalho realizado. A boa relação estabelecida entre eu e o estudante resultou em um ensino-aprendizagem mais eficiente, corroborando a ideia de que o reconhecimento é um fator crucial para a satisfação docente. Por outro lado, pesquisas sobre políticas educacionais, como as implementadas na rede pública de Nova York, indicam que a adoção de bônus financeiros não resulta em ganhos significativos no desempenho dos estudantes nem na valorização profissional dos professores. Pelo contrário, essas políticas tendem a reduzir a docência a uma lógica produtivista, que ignora a complexidade do trabalho pedagógico e não contribui para o bem-estar dos educadores (Mendes, 2011, p. 177-178).

Além da ausência de reconhecimento institucional e social, a desvalorização do magistério é reforçada por um contexto mais amplo de descaso com a educação pública. A educação emancipadora, ao estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual dos indivíduos, representa uma ameaça à hegemonia da classe dominante. Como consequência, observa-se uma redução progressiva do interesse dos governos em investir na melhoria da qualidade da educação pública. Esse desinteresse se reflete na limitação dos recursos destinados ao setor, nas condições precárias de trabalho e na perda de prestígio da profissão docente ao longo das últimas décadas. O sucateamento das escolas públicas, a sobrecarga de trabalho e a ausência de incentivos reais à formação continuada tornam a docência uma profissão cada vez menos atraente, afastando novos ingressantes e desmotivando os que já atuam na área.

746

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar as políticas de valorização docente a partir de uma perspectiva que transcendia a remuneração e inclua o reconhecimento como parte essencial do exercício profissional. A construção de um ambiente de trabalho que favoreça o sentimento de pertencimento, a cooperação entre os pares e o reconhecimento social do magistério pode contribuir para reverter o quadro de desvalorização e precarização da profissão. Somente por meio de uma política educacional comprometida com a valorização integral do professor será possível resgatar a dignidade e o prestígio da docência, garantindo uma educação pública de qualidade e socialmente relevante.

3. CONCLUSÃO

A partir da problematização proposta nesta pesquisa, quanto à relação entre felicidade e trabalho docente, mediada pelas políticas de valorização, observou-se que tais políticas, implementadas pelos governos analisados, não proporcionam satisfação aos docentes. Pelo contrário, instrumentos como valorização salarial, bônus e planos de cargos e salários, que discursivamente carregam a promessa de melhoria das condições de trabalho, em nada contribuem para que a categoria se sinta reconhecida, valorizada e prestigiada (Mendes, 2011, p. 186).

A ausência de reconhecimento e valorização no trabalho é uma queixa recorrente entre nós professores. Esse reconhecimento, quando ocorre, é residual e frequentemente atrelado apenas a índices educacionais, que, conforme discutido, não são capazes de aferir a complexidade e a qualidade do trabalho docente. Além disso, a docência, como qualquer outra profissão, requer retribuição não apenas material, por meio de salário, mas também simbólica, por meio do reconhecimento que transforma o esforço laboral em prazer, uma das dimensões da felicidade no trabalho (Mendes, 2011, p. 187).

Segundo Tardif e Lessard (2014b), é nesse reconhecimento que a docência pode ser considerada um "ofício feliz". O vínculo estabelecido com crianças e jovens, o acompanhamento do progresso dos alunos e o impacto na construção do conhecimento são elementos fundamentais para essa satisfação. Para muitos professores, o amor pelos alunos é um fator determinante para a escolha e permanência na profissão. No entanto, quando essas relações se esvaziam e deixam de nutrir afetivamente o docente, a atividade pode tornar-se insuportável. Como enfatiza Dejours (1992), o trabalho e o reconhecimento são dimensões indissociáveis, sendo a ausência deste um dos principais fatores de sofrimento no ambiente laboral (Mendes, 2011, p. 188).

747

Concluir este artigo não significa esgotar o debate sobre o reconhecimento e a valorização docente. O tema permanece aberto a novas reflexões e pesquisas, pois os desafios da docência, mediada por políticas educacionais muitas vezes inconsistentes, continuam em constante transformação. Ainda que a precarização do trabalho docente represente um obstáculo significativo, a busca por reconhecimento, tanto material quanto simbólico, é essencial para que a profissão resgate sua dignidade e relevância. Assim, a valorização da docência não pode ser apenas um discurso político, mas uma ação concreta e contínua que

assegure aos professores as condições necessárias para que exerçam sua função com satisfação e propósito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo B.P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as Razões para a Baixa Atratividade da Docência por Alunos do Ensino Médio? *Psicol. Ensino & Form.*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612014000200007&script=sci_arttext Acesso em: 19 jan. 2025.

AZEVEDO, J. M. L. de et al. A educação básica no Plano Nacional de Educação. *Cadernos do Observatório da Cidadania*, Rio de Janeiro, n. 3, 2001.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial- Out. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998. Brasília, DF

_____. Presidência da República. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b.

_____. Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º 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, DF, 17 jul. 2008. 748

_____. *Agenda Nacional de Gestão Pública*. Secretaria de Assuntos Estratégicos; Movimento Brasil Competitivo. 2ª edição Revisada. Brasília, Imprensa Nacional, 2009. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/605>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

_____. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundeb: fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 fev. 2007.

_____. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto no 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02. Jan, 2019.

CALDAS, A. R. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997.** Estabelece diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (Brasil). **O passo-a-passo do piso salarial profissional nacional.** Brasília, DF, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997.** Estabelece diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e Carreira Andam Juntos para Valorizar os Profissionais da Educação Pública.** 2015. Disponível em: <https://cnte.org.br/acao/piso-e-carreira-andam-juntos-para-valorizar-os-profissionais-da-educacao-basica-publica-7b97> Acesso em: 20 jan. 2025.

DAHER, Júlia. Qual é o impacto da extinção da secretaria responsável pelo Plano Nacional de Educação? **De olho nos planos.** 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/qual-o-impacto-da-extincao-da-secretaria-responsavel-pelo-plano-nacional-de-educacao/> Acesso em: 24 jan. 2025.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social.** Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Reimpressão – Rio de Janeiro; Editora FGV, 2007. 749

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. Práxis Educacional,** v. 10, n. 17. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 28 Jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

FARJADO, Vanessa. “me sinto uma rainha”, diz brasileira professora no país no 1º em educação. G1. Globo.com. 03/06/2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/06/me-sinto-uma-rainha-diz-brasileira-professora-no-pais-no-1-em-educacao.html> Acesso em: 28 jan. 2025.

GATTI B. A.; BARRETO, S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROCHOSKA, M. A. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Curitiba, 2016. Anais... Curitiba, 2016.

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MENDES, Ana Magnólia. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.) **Trabalho e Saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. 1a ed. (ano 2008), 3a reimpr/Curitiba: Juruá, 2011.

NÓBREGA, S. A. de. **Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de ensino de Pernambuco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. . 2. ed. CIDADE: Porto Editora, 1999b.

NUNES, M. **Processo de trabalho e doenças ocupacionais**. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Didática, 2005.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PERNAMBUCO. Projeto Todos por Pernambuco: o equilíbrio fiscal dinâmico. In: PERNAMBUCO. Monitoramento das ações em 2008: todos por Pernambuco: gestão democrática e regionalizada. 2008i. Disponível em: <<https://www.seplag.pe.gov.br/todos-por-pernambuco>>. Acesso em: 8 jan 2025.

750

SADER, Emir. Prefácio: **A educação para além do capital**. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SIMPERE. Recife: **Manual do (a) professor (a): Guia de Procedimentos Legais**. 54 p. [2004].

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/> Acesso em: 20 jan. 2025