

Brindes, certificados e vales-presente: *valorização docente na educação básica*

Gifts, certificates and gift cards:
teaching work appreciation in basic education

Regalos, certificados y tarjetas regalo:
apreciación docente en la educación básica

RENATA CECILIA ESTORMOVSKI*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo- RS, Brasil.

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI**

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo- RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir as contradições da valorização docente na realidade da educação básica brasileira. Através de análise qualitativa e documental, são utilizados os dados do Censo Escolar e pesquisas acadêmicas para analisar o Prêmio Educador Nota 10, concurso mais divulgado e reconhecido entre os/as docentes, com a finalidade de identificar os critérios em que se baseia para conceder tal condecoração. O estudo apontou que há escassa implementação do artigo 67 da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, e que critérios neoliberais, propagados por premiações promovidas por grupos filantrópicos e empresariais, são utilizados para selecionar os/as profissionais/as que seriam merecedores de reconhecimento. Ao invés de contemplar a valorização da categoria prevista na Lei, difundem-se o empreendedorismo, a concorrência e a meritocracia como elementos que promovem o êxito docente e, com isso, justificam a bonificação individual de uma parcela dos/as professores/as.

* Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul e doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *E-mail:* <renataestormovski@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. *E-mail:* <rosimaresquinsani@upf.br>.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Valorização docente. Premiação de professores/as.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the contradictions of teaching work appreciation in the reality of Brazilian basic education. Through a qualitative and documentary analysis, data from the School Census and academic research are used to analyze the Educador Nota 10 Award, the most publicized and recognized contest among teachers, to identify the criteria on which it is based to award such distinction. The study pointed out that there is little implementation of article 67 of Law 9.394/96 of the Directives and Bases of National Education – LDB –, and that neoliberal criteria, propagated by awards promoted by philanthropic and business groups, are used to select professionals that would deserve recognition. Instead of contemplating the appreciation of the professionals according to the law, entrepreneurship, competition and meritocracy are disseminated as elements that promote teaching success and thus justify the individual bonus of some of the teachers.

Keywords: Educational policies. Teaching work appreciation. Teacher award.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es discutir las contradicciones de la apreciación docente en la realidad de la educación básica brasileña. A través del análisis cualitativo y documental, se utilizan datos del censo escolar e investigaciones académicas para analizar el Premio Educador Nota 10, el concurso más publicitado y reconocido entre los docentes, con el fin de identificar los criterios en los que se basa para otorgar tal distinción. El estudio señaló que hay poca implementación del artículo 67 de la Ley 9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional- LDB, y que se utilizan criterios neoliberales, propagados por premios promovidos por grupos filantrópicos y empresariales para seleccionar profesionales que merecerían reconocimiento. En lugar de contemplar la valoración de la categoría prevista en la ley, se difunde el emprendimiento, la competencia y la meritocracia como elementos que promueven el éxito docente y así justifican la bonificación individual de una parte de los/as docentes.

Palabras clave: Políticas educacionales. Valoración del/de la docente. Premios al docente.

Introdução

Ancorada em uma cultura política pautada em padrões patrimonialistas, burocráticos e gerencialistas (FILGUEIRAS, 2018), a educação brasileira historicamente esteve mais próxima da reprodução de desigualdades do que de princípios e ações engajados com equidade e justiça social. Por mais que mudanças substantivas possam ter sido alcançadas, principalmente na primeira década dos anos 2000, indicada por Rodrigo Branco (2009) como um neodesenvolvimentismo, as iniciativas progressistas não foram suficientes para gerar uma ruptura que dissociasse a sociabilidade do país de movimentos que naturalizam a diferença e a exclusão e reforçam a apropriação individual e privada de condições de vida (e de formação) dignas.

Aliás, no período posterior a 1988, ano marcado pela aprovação de uma constituição nomeada como cidadã por sua articulação a anseios democráticos, uma contradição se torna tácita em termos de políticas sociais - dentre as quais a educacional se insere: por mais que os textos legais apresentem avanços em termos de acesso e qualidade na fruição dos serviços públicos, sua implementação se constitui como parcial e precária. Como Carlos Montaña (2010) discute, isso se relaciona ao fortalecimento da incursão neoliberal nesse período no país, estabelecendo um novo padrão de resposta à atuação do Estado, que passou a ser entendida como sinônimo de burocracia e ineficiência, com o constante discurso de crise sendo utilizado para reafirmar a 'naturalização do possível' (PERONI, 2015).

Ao invés da oferta universal e de qualidade de bens e serviços públicos, ações pontuais destinadas apenas à parcela mais vulnerável da população se tornam comuns. Na educação, por mais que o acesso dos/as estudantes à escola tenha se ampliado nos últimos anos, essa lógica se efetiva ao remeter a qualidade das instituições aos resultados que obtêm em avaliações externas, estimuladas por normativas internacionais que buscam equalizar as políticas educacionais de países periféricos, o que normaliza as desigualdades entre as escolas e individualiza seus êxitos e fracassos. Com isso, a responsabilidade passa a ser local e o Estado deixa de ter relação direta com o desempenho alcançado, ao mesmo tempo em que a solidariedade e a ajuda mútua são estimuladas para suprir carências e qualificar os serviços (MONTAÑO, 2010).

A valorização do trabalho docente, como se intenta discutir neste estudo, insere-se nesse movimento particular. Sendo que, mesmo atrelada a distintos elementos na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, essa valorização materializa-se na realidade de forma desigual pela ação do Estado. Aliadas a isso, iniciativas pontuais organizadas pela filantropia e que possuem seus próprios critérios para adjetivar aquele que seria um trabalho digno de reconhecimento se disseminam. Ao invés de benefícios coletivos para a categoria, seja em questões salariais, formativas e de ingresso na carreira, e da garantia de estrutura adequada de trabalho em todas as escolas, são distribuídos

brindes, vales-presentes e certificados à parcela dos/as docentes que se enquadra nos padrões elencados por grupos externos e que nem sempre possuem vínculo explícito com o campo educacional. Submetendo-se a concursos em busca de valorização, os/as docentes passam a aproximar seu trabalho de normas gerenciais e a entender seu êxito profissional como resultante de sua conduta individual e responsabilização mediante os problemas que encontra.

Buscando elucidar tal problemática, o estudo – que se constitui como qualitativo e documental – apoia-se no materialismo para realizar um movimento que parte da empiria e, por meio de abstrações, se lança ao alcance do concreto. A partir dele, entende-se que a realidade histórica e social é interpretada a partir da dialética, o que colabora com a compreensão aprofundada do processo educacional na medida em que estimula a observação dos fenômenos reais e, a partir dela, a produção de reflexões consistentes a respeito das práticas (PIRES, 1997). A contradição, categoria estrutural a esse método, também justifica essa escolha teórico-metodológica, já que a hipótese levantada pelo estudo é de que, na realidade, a forma como a docência é valorizada, pautada na individualização de êxitos e na responsabilização docente, é divergente daquela prevista e garantida em lei para a categoria.

A escassa efetivação da valorização prevista pela LDB nas escolas públicas de educação básica é apresentada e discutida por meio de dados divulgados por pesquisas acadêmicas e documentos oficiais. Em seguida, então, parte-se para a identificação dos critérios elencados pelo Prêmio Educador Nota 10, tradicional concurso de professores/as do país e que conta com ampla participação, como responsáveis pelo êxito docente e para efetivar o que menciona como o objetivo da proposta: valorizar os/as professores/as. Para essa etapa específica, é realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em que as categorias de análise que se sobressaem nas sínteses dos relatos divulgados esclarecem os indicadores buscados e também a racionalidade que ampara a valorização profissional da docência na realidade das escolas.

Desarticulação entre o texto da lei e sua implementação: a frágil valorização do/a professor/a da educação básica no Brasil a partir do previsto na LDB

A valorização dos/as profissionais da educação é garantida pela LDB, no artigo 67:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

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

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

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

Passadas mais de duas décadas dessa previsão legal, todavia, tais atributos se mostram divergentes quanto à realidade, sendo que dados resultantes de diferentes pesquisas, sejam elas acadêmicas ou produzidas por órgãos vinculados ao Estado, indicam discrepâncias entre o previsto e o implementado.

O primeiro inciso mencionado, que trata sobre a forma de provimento ao cargo de professor/a, indica, já no ingresso à carreira, impedimentos para a efetivação da valorização docente. Utilizando como fonte as Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020b), divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep, identifica-se o número de 1.730.050 docentes¹ atuantes na educação básica na rede pública do país.

Tabela 1: Número de docentes da educação básica na Rede Pública

Número de docentes da educação básica na Rede Pública							
Tipo de vínculo e Dependência Administrativa							
Concurado/efetivo/estável				Contrato Temporário			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
1.202.992	32.212	393.902	842.284	561.058	5.201	266.155	302.719
Contrato terceirizado				Contrato CLT			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
5.972	207	762	5.003	35.570	126	11.941	23.523

Fonte: BRASIL, 2020b.

Por mais que o número de professores/as considerados/as efetivos/as seja superior, os contratos temporários, terceirizados e por intermédio da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT constituem em um cálculo geral, mais de trinta por cento dos/as profissionais/as. No entanto, conforme varia a dependência administrativa e a localização geográfica, desigualdades se intensificam. Na esfera federal, em que a educação básica é ofertada principalmente por institutos e escolas de aplicação vinculadas a universidades, o número de efetivos é superior ao de redes estaduais e municipais. Todavia, em determinados estados e municípios, há diferenças importantes no percentual que indica a forma de provimento principal.

Nas redes estaduais dos estados do Acre, Alagoas, Minas Gerais, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, para utilizar um exemplo de cada uma das cinco regiões brasileiras, a porcentagem de temporários/as, em 2019, foi muito superior à média geral. No Acre, apenas 18,9% dos/as docentes constam como concursados/as ou efetivos/as na Sinopse Estatística da educação básica; em Minas Gerais, cerca de 30% ingressaram na carreira conforme estipula a LDB. Em Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Alagoas, a esfera estadual possui como índice de docentes permanentes cerca de, respectivamente, 31%, 36% e 40% (GOMES, 2019).

A contratação de docentes temporário é de suma importância para substituições em licenças, contudo, os índices apontam que formas de provimento amparadas em contratações superam essa expectativa e contrariam o previsto pela LDB, se constituindo como um elemento que fragiliza a valorização desses/as profissionais. Com a falta de estabilidade, os vínculos dos/as docentes com as escolas são instáveis, descontinuando o trabalho realizado. Além disso, as contratações ficam suscetíveis a trocas de favores políticos, históricos na cultura política do país, e comprometem a efetivação dos demais indicadores trazidos pela lei, principalmente os incisos II e IV, geralmente restritos a servidores/as estáveis.

Os incisos III e V são regulamentados por uma norma específica, a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que, além de instituir o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN para os/as profissionais do magistério público da educação básica, também estabelece o limite de dois terços da carga horária do/a docente para interação com os/as estudantes, reservando o restante para cumprir o estipulado pela LDB. Um estudo divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em abril de 2019, indica que as redes estaduais de Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Sergipe e São Paulo não realizaram o pagamento do valor relativo ao Piso no início da carreira dos/as professores e que os estados de Mato Grosso, Acre, Roraima e Rio Grande do Norte cumpriram o estipulado apenas parcialmente (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2019). Isso ocorre porque, na prática, distintas estratégias são lançadas por governantes para justificar o pagamento inferior ao estabelecido, como quando o PSPN tende a ser encarado como um teto salarial - já que, pagando o mínimo estimulado, estão seguindo a normativa, como ocorre na rede estadual do Rio Grande do Sul. Após a contabilização do salário-base e de vantagens, caso o valor não alcance o definido pela Lei, há uma complementação, o que afeta o aumento real ocasionado pelas progressões funcionais indicadas pelo inciso IV da LDB.

Além disso, a carga horária para planejamento, estudos e avaliação ainda não é cumprida por muitas redes, principalmente para os/as docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em uma pesquisa realizada por Maria Jacomini, Juca Gil e Edimária Castro (2018), que investigou os planos de carreira das redes municipais de ensino de capitais brasileiras, constatou-se que em apenas sete delas há o cumprimento do limite máximo de 2/3 do tempo para interação com os/as alunos/as em todas as jornadas, sendo

elas Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro. Outras cinco cumprem parcialmente, com parte das jornadas, tendo percentuais menores do que o previsto, que são João Pessoa, São Paulo, Porto Velho, Porto Alegre e Aracajú.

Os incisos II e IV também estão vinculados aos planos de carreira de cada rede, cuja análise é impedida por tais alíneas. Contudo, para demonstrar a ausência de implementação desses indicadores, retoma-se, novamente, a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. No plano de carreira com vigência entre 1974 e o início de 2020, Lei nº 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), havia a garantia de que, a cada três anos, um adicional de 5% fosse incorporado ao vencimento dos/as docentes, de forma a valorizar sua permanência na rede. Com a atualização do documento, a partir da aprovação do PL 3/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), em 29 de janeiro de 2020, essa vantagem temporal foi extinta. Os níveis e classes estabelecidos pelo plano anterior foram reformulados, passando a contemplar mestrado e doutorado como níveis distintos - antes considerados como pós-graduação e, com isso, desestimulando o prosseguimento dos estudos dos/as docentes, mas as promoções que garantem a evolução em classes, que já não eram regulares, seguiram não sendo realizadas de acordo com a avaliação de desempenho prevista².

No mesmo plano, há a previsão de licença remunerada para qualificação profissional, que foi mantida pela reformulação de 2020. Mencionada nos artigos 91 e 92 da Lei nº 6.672/1974, essa licença tem sua concessão divulgada pelo Diário Oficial do Estado, sendo que, entre 01 de junho de 2019 e 01 de junho de 2020, 29 docentes tiveram esse afastamento para estudos concedido, em um ou dois vínculos, e em todas as vezes para cursar pós-graduação *stricto sensu*. Esses afastamentos no período pesquisado correspondem a cerca de 0,05% dos 56.455 docentes da rede. Além disso, as licenças são destinadas somente a servidores/as estáveis e incluem apenas 30% da carga horária do/a professor/a, mesmo não sendo possível localizar nos aparatos legais mencionados junto à publicação aquele que indique esse limite. Novamente, o instituído legalmente e o materializado na realidade se mostram divergentes, com implicações para a valorização do/a professor/a.

Dentre os aspectos que indicam a fragilidade na forma como o/a docente tem seu fazer valorizado, o inciso VI, que garante condições adequadas ao exercício da profissão, se mostra elementar. Nesse indicador, podem ser incluídas as condições estruturais e de acesso a materiais e recursos das escolas, que viabilizam as práticas pedagógicas e também o bem-estar de professores/as e alunos/as. De acordo com dados do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020a), 41,4% das escolas municipais de ensino fundamental possuem biblioteca e 31,4% delas possuem quadra de esportes. Boa parte dessa parcela de instituições, 35,3%, não possui nem mesmo pátio, seja ele coberto ou não.

Nas redes estaduais, que concentram 68,2% das escolas de ensino médio, salienta-se o fato de que, em 11,2% das instituições que se enquadram nesse estrato - a maior parte no Acre, no Amapá e no Amazonas, não há abastecimento público de água e em apenas 40,9% das escolas estaduais de nível médio há laboratório de ciências. Na educação

infantil, salienta-se o dado apontado pelo Censo (BRASIL, 2020a), de que somente 41,2% das escolas municipais que atendem a esse público possuem banheiro adequado à faixa etária, sendo que 33,2% têm parque infantil, menos de 30% possuem área verde e 42,9% não possuem brinquedos para as crianças, o que, novamente, indica as dificuldades encontradas no cotidiano docente, gerando condições que limitam a atuação do/a professor/a, afetando seu trabalho e o modo como sua valorização é concretizada.

Outras normativas têm sido propostas com vistas a qualificar a valorização dos/as profissionais da educação, como a Resolução nº 2, do CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009), que argumenta pela jornada de trabalho exclusiva do/a docente em uma mesma escola.

O Plano Nacional de Educação — PNE, Lei nº 13.005/2014, principalmente nas metas 15 a 18, também prevê garantias importantes para o reconhecimento profissional da categoria (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo, a inexistência de uma previsão estabelecida em âmbito nacional quanto ao limite de alunos/as por turma é outro ponto que poderia ser incluído na análise. Contudo, essas questões não foram abordadas devido à brevidade deste estudo e ao entendimento de que os pontos elencados pela LDB já trazem informações para que se discuta o descumprimento de condições mínimas de valorização no cenário brasileiro.

As contradições entre o instituído e o materializado denotam empecilhos para que o/a professor/a se sinta reconhecido/a pelo seu fazer e também indicam problemas para que obtenha êxito em sua prática pedagógica. Além disso, a falta de consistência na obtenção de um dos elementos traz implicações na fruição de outros dos indicadores, como apontado durante a análise, em uma relação de dependência que intensifica essa fragilidade. E em relação a isso, essa falta de consolidação, no movimento do real, de formas de valorização, abre espaço para iniciativas distintas, que dão um significado particular para o trabalho docente e inserem concepções próprias quanto ao êxito do/a professor/a, como será abordado na próxima seção.

Concepções particulares de êxito e critérios de valorização docente difundidos pelo Prêmio Educador Nota 10

O Prêmio Educador Nota 10 é uma iniciativa que pode ser considerada tradicional na educação básica brasileira. Sendo promovida desde 1998 e contando com ampla divulgação pela mídia, afirma, em seu site, valorizar os/as professores/as e faz isso a partir da entrega de certificados e vales-presentes a profissionais que demonstrem desenvolver práticas articuladas a suas concepções de êxito (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2021). Em um processo constante de distintas etapas, relatos enviados pelos/as professores/as são avaliados e estão sujeitos a diferentes questionamentos, a fim de que seus resultados e a articulação com o conteúdo da proposta do Prêmio se tornem explícitos³.

Composta por uma rede política (BALL, 2014) na qual os grupos *Globo* e *Abril* e suas respectivas entidades filantrópicas, as fundações *Roberto Marinho* e *Victor Civita*, são protagonistas, o Prêmio Educador Nota 10 também é apoiado e financiado por outros sujeitos coletivos, como a *Revista Nova Escola*, a *Fundação Lemann* e o *Instituto Natura*, que se articulam em iniciativas singulares com o foco na educação pública. A atuação de parte desses sujeitos na imprensa, com canais de rádio e TV e publicações, tanto de interesse geral, quanto específicas para o campo educativo, fortalecem a divulgação desse concurso, difundindo suas ações e seus/suas vencedores/as e, a partir disso, as concepções de êxito docente que apoiam e a racionalidade na qual se amparam.

Para identificar esses elementos, compreendendo o que essa iniciativa utiliza como critério para concretizar a valorização que afirma realizar, desenvolve-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Indicadores que se sobressaem nas sínteses dos relatos⁴ considerados vencedores pela premiação entre 2010 e 2019 são discutidos de forma a constituir categorias analíticas temáticas que sistematizem a proposta. Por se tratar de uma análise qualitativa, a recorrência de termos e expressões significativos não é quantificada, mas as menções são destacadas e tratadas pela análise. Além disso, informações que descrevam a premiação são utilizadas para fortalecer a argumentação, já que as percepções particulares do Prêmio estão em relação, tanto nos relatos aos quais dá destaque, quanto na forma como apresenta e promove a iniciativa.

A primeira categoria que se salienta como estrutural ao Prêmio Educador Nota 10 é o empreendedorismo. Identificado por um movimento particular e frisado nos relatos premiados: o/a docente percebe dificuldades em seu cotidiano, bem como curiosidades ou interesses da turma; a partir disso, utilizando diferentes materiais, metodologias e procedimentos, inova e cria uma solução diferente para um problema que pode ser encontrado em qualquer sala de aula; faz isso relacionando o saber escolar com o cotidiano, sempre seguindo prescrições da Base Nacional Comum Curricular ou de matrizes anteriores; mostra a aplicabilidade prática de um conhecimento, motiva o grupo a atuar coletivamente e superar suas limitações.

Esse percurso pode ser articulado à definição de Filomena Garcia (2015), que indica o empreendedorismo como a capacidade de acreditar em seu poder de realização, sem temer crises e sendo persistente para superar dificuldades e ‘fazer acontecer’. Motivando seus pares a compartilharem um objetivo e produzindo novas respostas para problemas da realidade, tanto o/a empreendedor/a empresarial, quanto o/a professor/a precisam – na perspectiva identificada no Prêmio – ter as mesmas resiliência e abnegação para alcançar seus objetivos. Sem indicar culpados pela situação vivenciada ou aguardar auxílio externo, a responsabilização individual e a obstinação caracterizam seu fazer.

Essa conduta, por sinal, é naturalizada pela sociedade neoliberal, que estimula todos a se tornarem empresários de si, pois “a empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer

frutificar” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 372). Na condução de sua proposta, o/a docente transmite também essa mensagem aos/às estudantes com sua atitude de otimismo e superação diante dos obstáculos do dia a dia. Ainda, no conteúdo da proposta, esse viés é reafirmado quando da explanação, no regulamento (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2020), acerca do processo de avaliação ao qual os/as professores/as são subordinados. Apesar de abrir mão de direitos autorais sobre seu projeto e de quaisquer vantagens financeiras que os/as promotores/as possam obter a partir dele/a, o/a docente é submetido a arguições, em que precisa comprovar os resultados de sua proposta, sua articulação ao previsto pelo concurso e a possibilidade de replicação desse projeto em quaisquer contextos, provando a validade e a eficiência de sua ideia.

Articulada ao empreendedorismo, a concorrência se sobressai como outro campo temático identificado no Prêmio Educador Nota 10. Constituído-se como um princípio inerente a concursos, a disputa está intrínseca à premiação, sendo identificada também no modo como sua proposta é concebida. Ao contextualizá-la, o site do Prêmio sugere que o fato de os/as docentes concorrerem entre si faz com que, para se sobressaírem, qualifiquem suas práticas, o que alavancaria, como um todo, os resultados de seu trabalho. Isso é reforçado na vinculação, desde 2018, da premiação ao Global Teacher Prize (considerado o Nobel da educação), uma iniciativa que, como descrito em seu site, entende que a replicação de projetos e a valorização de bons/boas professores/as resultante da disputa por prêmios como os que apoia daria qualidade aos processos educativos, sanando a má-formação que docentes de distintos países receberiam (GLOBAL TEACHER PRIZE, 2020).

Nas sínteses, a concorrência se evidencia no potencial comprovado pelos/as profissionais que atuam na escola de levarem sua instituição a uma posição de destaque perante as demais em *rankings* estabelecidos a partir de resultados em avaliações externas. O desempenho mensurado quantitativamente por esses exames é apontado como um modo de comprovar a eficiência dos/as docentes e de sua escola, como se o padrão de qualidade estipulado por tais aferições fosse o mesmo do concurso. Esse princípio, importa mencionar, é problematizado por Christian Laval (2019), que discute como, no neoliberalismo, há uma concorrência generalizada, naturalizada nas relações e, mesmo que não se mostre como intencional, orienta as práticas sociais, inclusive as educacionais, estimulando normas e padrões pautados em aspectos econômicos, como produtividade, eficiência e individualismo.

Da mesma forma, projetos premiados que estimulam as famílias a opinarem, participarem e avaliarem a atuação do/a docente e da escola enquadram-se nessa mesma categoria, pois a escola e o/a próprio/a docente, no neoliberalismo, se tornam objetos de consumo a partir dos quais os pais podem escolher (LAVAL, 2019). Mostrar-se adequada às expectativas das famílias, que se tornam suas clientes e faz com que a escola continue sendo sua opção e mantenha-se competitiva. Mesmo em escolas públicas essa lógica é

seguida, pois a disputa por matrículas (e ao financiamento vinculado a elas) torna a dinâmica concorrencial assumida pela instituição e por seus/suas profissionais.

O terceiro campo temático relacionado pela análise ao Prêmio é a meritocracia, um princípio que também está inerente a premiações, mas que supera o conteúdo da proposta e também se sobressai nos relatos incluídos neste estudo. Além de o concurso, por suas sucessivas etapas, indicar que poucos/as docentes são dignos/as de ter seu mérito reconhecido e premiar apenas os/as que considera mais dedicados/as, os projetos destacados são aqueles em que o esforço do/a docente supera qualquer dificuldade. Em relação com a apropriação que faz do empreendedorismo e da concorrência, o Prêmio valoriza os/as docentes que provam – independentemente de situações problemáticas que a escola pode vivenciar – alcançar bons resultados (como em avaliações externas) e demonstram empenhar-se (variando métodos, estratégias e materiais), fazendo jus aos brindes e condecorações distribuídos.

Assumindo-se protagonistas, os/as docentes selecionados/as responsabilizam-se pelas dificuldades encontradas e, por não se aterem a questões contextuais ou exigirem auxílio externo, são entendidos/as como merecedores/as do reconhecimento promovido pelo Prêmio. A própria divisão dos vales-prêmio ou do título de vencedor não é estimulada pelo regulamento do concurso, que possui como objetivo uno classificar vários/as docentes, mas entregar o título de Educador do Ano a apenas um/a deles/as. A meritocracia, assim, não se ocupa em problematizar desigualdades educacionais ou combatê-las, mas faz com que a justiça neoliberal seja efetivada, pois é entendida, como discutem Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 51), como “a justa recompensa do mérito”.

Juntos, esses três campos temáticos, identificados nos relatos e no conteúdo da proposta do Prêmio Educador Nota 10, conceituam o êxito docente nessa iniciativa, utilizando o empreendedorismo, a concorrência e a meritocracia como critérios para definir a valorização da docência. Ao contrário do que é estipulado pela LDB, o concurso não entende que questões salariais, avanços na carreira, estabilidade profissional ou condições adequadas de trabalho garantam êxito ou promovam o reconhecimento dos/as professores/as. Pelo contrário, a premiação advoga por sua responsabilização individual e para que a valorização seja pessoalizada, e não uma conquista da categoria.

Calcado em uma contradição, pois afirma promover a valorização dos/as docentes, mas direciona o reconhecimento a apenas uma pequena parcela da categoria, o Prêmio promove a segregação dos/as profissionais entre os/as que são bons (e por isso premiados/as e reconhecidos/as) e os/as nem tão bons assim (devendo apenas replicar os projetos de sucesso criados pelos demais, como boas práticas). Entendendo as desigualdades como naturais e os problemas da realidade como passíveis de resolução na esfera local, a valorização do/a professor/a se constitui, apenas, como um bônus, simplório e provisório, para que o/a docente continue demonstrando sua capacidade de realização, competindo e se dedicando. Sua autonomia e intelectualidade ficam restritas ao que a premiação

referencia como passível de êxito e o/a professor/a se torna, assim, agente articulado aos anseios neoliberais dos grupos que promovem essa iniciativa.

Considerações finais

A valorização profissional do/a professor/a se constitui como um tema de debate constante, tanto na academia, quanto nas escolas e nos sindicatos. Percalços históricos, como a dicotomia entre centralização e descentralização das políticas educacionais, são identificados como entraves para que essa materialização se efetive. Carecendo de iniciativas estruturadas entre sucessivos governos para o fortalecimento da docência, propostas como o Prêmio Educador Nota 10 engendradas na racionalidade neoliberal (DARDOT & LAVAL, 2016) e por meio de sua interferência em todas as relações sociais na atualidade, ganham visibilidade favorecendo o setor privado como definidor do conteúdo da educação pública (PERONI, 2015). Como consequência, ocorre, inclusive, o abandono da docência, motivado pelos baixos salários e pela precarização das condições de trabalho do professor (AGUIAR & SCHEIBE, 2010).

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases institui como articulados à valorização docente na educação básica fatores distintos que dependem de investimento estatal, como piso salarial, condições de trabalho adequadas e estabilidade no emprego, na realidade disseminam-se critérios que apontam para um movimento contrário. O Prêmio Educador Nota 10 é divulgado de modo enfático pela mídia brasileira, que o promove junto a grupos que, por mais que autointitulados como sem fins lucrativos, são fundados e mantidos por grandes empresas e que direcionam para a educação seu empenho na filantropia. Guiados por seus próprios valores, difundem, a partir do concurso, princípios que direcionam o êxito – e a justificativa para a valorização docente – para o âmbito individual, estimulando a responsabilização pessoal do/a professor/a como argumento para conceder reconhecimento profissional.

Individualista, competitivo, abnegado e alienado da crítica quanto ao papel que seu mantenedor (seja o/a empresário/a da escola privada ou o Estado) assume como “instrumento de dominação de classe” na sistemática capitalista, de acordo com David Harvey (2005), o professor digno de ser premiado é o retrato do profissional ambicionado pela racionalidade neoliberal. Seu reconhecimento enquanto categoria é anulado e seu esforço é encarado como capaz de superar qualquer empecilho. Desconsidera a complexidade do processo pedagógico e simplifica os problemas educacionais, relegando ao/a professor/a toda a responsabilidade quanto ao sucesso ou ao fracasso da escola.

Recebido em: 26/09/2021; Aprovado em: 21/01/2022.

Notas

- 1 Como as Sinopses Estatísticas (BRASIL, 2020b) esclarecem, esse valor total não indica a soma dos/as professores/as das unidades da federação ou dos vínculos mencionados, já que um mesmo docente pode atuar em unidades de agregação distintas.
- 2 O último processo avaliativo do gênero foi realizado em 2014.
- 3 Inicialmente, são selecionados 50 finalistas, entre os quais são apontados dez vencedores. Essa parcela de docentes frequenta uma cerimônia em São Paulo, geralmente no mês de outubro (cujos custos são cobertos pelos promotores), onde é indicado o Educador do Ano. Cada etapa se constitui por novas avaliações, entrevistas e, se necessário, envio de documentos suplementares que esclareçam dúvidas dos/as avaliadores e comprovem a eficiência da proposta. Os/as finalistas são premiados (como exposto no regulamento do Prêmio Educador Nota 10) com uma assinatura digital da *Revista Nova Escola* (válida pelo ano seguinte àquele da premiação) e um certificado de classificação; além dessas premiações, há mais um certificado (o de vencedor), um vale-presente no valor de 15 mil reais e outro vale-presente, para sua escola, de mil reais. E o Educador do Ano ganha outro certificado (pela obtenção do grau máximo atribuído pela premiação) e mais dois vales-presente: um de 15 mil reais para si e outro de cinco mil reais para a instituição em que desenvolveu seu projeto. Os vales-presente podem ser utilizados em lojas conveniadas à bandeira do cartão (não especificada no regulamento) em um prazo de 180 dias.
- 4 Não são publicados pela premiação os relatos originalmente encaminhados pelos/as docentes para avaliação, mas apenas pequenos resumos de cada um dos dez projetos condecorados a cada ano, com cerca de um parágrafo, em que é feita uma breve descrição de cada prática. De tal forma, identificam-se os temas indicados pelos sujeitos coletivos como elementares às práticas premiadas dos/as docentes e não há um julgamento quanto ao trabalho dos/as professores/as, iniciativas criativas e dignas de reconhecimento.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. & SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011/2020. *Retratos da escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70/62>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANCO, Rodrigo Castelo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em: <http://www.revistaioikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewArticle/132>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Censo da Educação básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Censo da Educação básica 2019: Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais, Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação*, 2019. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FILGUEIRAS, Fernando. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 71-88, jan./fev. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GARCIA, Filomena. Empreender é acreditar sempre, mesmo em tempos de crise. *UOL*, 2015. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/colunistas/filomena-garcia/2015/09/15/empreender-e-acreditar-sempre-mesmo-em-tempos-de-crise.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GLOBAL TEACHER PRIZE. Varkey Foundation. *Global Teacher Prize*, 2020. Disponível em: <<https://www.globalteacherprize.org/>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

GOMES, Ana Valeska Amaral. *Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação*. Estudo legislativo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38341/contratacao_temporaria_professores_gomes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

JACOMINI, Maria Aparecida, GIL, Juca & CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiana, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, Vera (Org.). *Diálogos sobre as redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, agosto 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. O maior e mais importante Prêmio da Educação básica brasileira. *Prêmio Educador Nota 10*, 2021. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974*. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1974. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Projeto de Lei nº 3 /2020*. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_3_2020_08022021163256_int.pdf?08/02/2021%2016:32:57. Acesso em: 08 fev. 2021.