

Plano Nacional de Educação 2014-2024: *plano de carreira e os desafios frente à política de meritocracia*

National Education Plan 2014-2024:
career plan and the challenges facing the meritocracy policy

Plan Nacional de Educación (2014-2024):
plan de carrera y los desafíos frente a la política de meritocracia

 **MARLUCE SILVA VALENTE***

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente-SP, Brasil.

 **SILVIO CÉSAR NUNES MILITÃO****

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, Brasil.

RESUMO: O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação básica e o ensino superior, a serem cumpridas ao longo do decênio. Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre os planos de carreira como elemento fundamental no PNE 2014-2024, em contraposição à meritocracia como parâmetro de suposta valorização docente nas arenas políticas governamentais. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, são apresentadas relações e definições presentes no PNE, com foco na meta 18, sobre o plano de carreira como importante instrumento de valorização da carreira docente, Lei nº 11.738/2008, regulamentando o Piso Salarial Nacional Profissional – PSPN. Tal meta representa a materialidade de movimentos históricos de profissionais da educação e da sociedade civil em busca de valorização, divergindo das ações contrárias de autoridades governamentais

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e diretora de escola efetiva da rede municipal de Educação de Assis. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GEPPPOE. *E-mail:* <marluce.valente@unesp.br>.

** Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GEPPPOE. *E-mail:* <silvio.militao@unesp.br>.

e empresariais, de uma política neoliberal com forte tendência meritocrática diante da valorização salarial docente. Busca-se defender neste estudo marcos históricos institucionais das políticas públicas educacionais, na perspectiva do plano de carreira como efetiva valorização.

Palavras-chave: Educação. Plano Nacional de Educação. Meta 18. Meritocracia.

ABSTRACT: The National Education Plan – PNE 2014-2024, Law nº 13.005/2014, establishes guidelines, goals and strategies for basic and higher education to be fulfilled throughout the decade. This article aims to present a critical reflection on career plans as a fundamental element in the PNE 2014-2024 opposed to meritocracy as a parameter of supposed teacher appreciation in government political arenas. Based on bibliographical and documentary research, relations and definitions in the PNE are presented focusing on goal 18, on the career plan as an important instrument for appreciating the teaching career, Law nº 11.738/2008, regulating the Professional National Base Salary – PSPN. This goal represents the materiality of historical movements of education professionals and civil society in search of appreciation, diverging from the contrary actions of government and business authorities, that is, diverging from neoliberal politics with a strong meritocratic tendency in the face of teacher salary appreciation. This study aims to defend institutional historical landmarks of educational public policies from the perspective of the career plan as effective appreciation.

Keywords: Education. National Education Plan. Goal 18. Meritocracy.

RESUMEN: El Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024, Ley nº 13.005/2014, establece lineamientos, metas y estrategias para la educación básica y superior, a ser cumplidas a lo largo de la década. Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión crítica sobre los planes de carrera como elemento fundamental en el PNE 2014-2024, frente a la meritocracia como parámetro de supuesta valoración docente en los espacios políticos gubernamentales. A partir de investigaciones bibliográficas y documentales, se presentan las relaciones y definiciones presentes en el PNE, con foco en la meta 18, sobre el plan de carrera como instrumento importante para la valoración de la carrera docente, Ley n. 11.738/2008, que regula el Piso Nacional del Salario Profesional – PSPN. Este objetivo representa la materialidad de movimientos

históricos de profesionales de la educación y de la sociedad civil en busca de valoración, divergiendo de las acciones contrarias de autoridades gubernamentales y empresariales, de una política neoliberal con fuerte tendencia meritocrática frente a la valoración del salario docente. Este estudio busca defender hitos históricos institucionales de las políticas públicas educativas, desde la perspectiva del plan de carrera como valoración efectiva.

Palabras clave: Educación. Plan Nacional de Educación. Meta 18. Meritocracia.

Introdução

Este artigo visa promover uma reflexão crítica sobre a concepção de meritocracia presente nos diferentes discursos retóricos no âmbito da educação, traduzida muitas vezes em ações decisórias que interpenetram agendas governamentais. Nesse contexto, parte-se do entendimento de que há uma tendência contemporânea a uma política pública educacional construída com certa disposição neoliberal. Essa tendência remete a questões relacionadas ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, Lei nº 13.005/2014, mais especificamente à meta 18, no que tange aos limites estruturais e conjunturais da materialidade das (in)ações direcionadas à concretização da referida meta, na perspectiva de planos de carreira e real valorização social e profissional docente em todos os entes federativos do país: distrital, estados e municípios.

Neste cenário, uma das questões recorrentes em discursos políticos é a ‘qualidade da educação’ brasileira, entendida como meta a se alcançar. A expressão foi popularizada em todo o território nacional e capilarizada por diversos discursos oficiais, numa suposta valorização dos/das profissionais da educação.

Flávia Paula Nogueira Aranda e Fábio Perboni (2023) explicitam a realidade de determinada concepção de valorização docente, cujos olhares do chão da escola pública sinalizam, entre tantos desafios enfrentados pelos/as educadores/as, a complexidade do dia a dia escolar:

a valorização docente não constitui um conceito restrito e simplista, pelo contrário, assume uma complexidade e possui elementos indispensáveis para a real valorização, é constituída por elementos fundamentais como formação (tanto inicial, quanto continuada), remuneração digna (condizente com as demandas exigidas pela profissão), condições de trabalho (infraestrutura e material didático-pedagógico) e perspectiva de plano de carreira, regulamentado em legislação específica, para que o profissional possa estar amparado legalmente (ARANDA & PERBONI, 2023, p. 204-205).

Nas discussões voltadas às políticas públicas educacionais nota-se que esses temas são constantes para formulação de programas e políticas educacionais, desde as instituições micropolíticas nos municípios até as mais altas esferas de elaboração e implementação de macropolíticas educacionais. A esse respeito, Aranda e Perboni esclarecem:

O tema da valorização docente sempre foi polêmico e os movimentos travados em torno de sua real efetivação nem sempre conseguiram respostas consistentes por parte dos responsáveis pela gestão das políticas públicas. Embora exista um debate sobre os elementos que compõe a valorização do trabalho docente a questão salarial é consenso como um dos pontos a serem destacados no processo (ARANDA & PERBONI, 2023, p. 209).

A ideia de meritocracia tem se mostrado presente em todas as ações governamentais como forma de expressar uma vontade política neoliberal, unilateral, de interesses próprios e/ou partidários, sem discussões de base; isso se reflete na ausência de formas variadas e utópicas de formulação de políticas para a valorização dos/das profissionais da educação no que tange à remuneração condigna da função social em foco.

Breves apontamentos históricos

O primeiro marco legal brasileiro rumo à garantia de direitos sociais, incluindo o tema educação, foi a Constituição da República Federativa do Brasil – CF, de 1988 (BRASIL, 1988). Seu Art. 206 define como preceito constitucional o dever de o Estado ministrar e regular o ensino assentado em 9 princípios, entre os quais a criação do plano de carreira, no inciso V: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Acrescente-se, ainda, “inciso VIII – piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” e, por fim, no parágrafo único: “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal” (BRASIL, 2006).¹

Outro aspecto fundamental para a política educacional brasileira está assegurado na Constituição Federal, no Art. 214, que dispõe:

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Em 1996 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, que reforçou a CF, e estabeleceu como dever da União, em seu Art. 9º, a incumbência de: “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Essa lei destaca-se como outro marco legal importante para a valorização do magistério. Como esclarece Luiz Fernandes Dourado (2011), frente às múltiplas interfaces no campo da educação como política pública:

A política educacional sofre injunções das estruturas políticas, econômicas e sociais, em cada tempo-espaço. Repensá-la implica repensar o Estado Brasileiro, suas lógicas, nexos e dinâmicas, com vistas a aprimorá-lo, avançando para uma concepção ampla de Estado, que traduza a correlação de forças entre sociedade civil e política, o que, no caso brasileiro, implica significativos avanços da participação social (DOURADO, 2011, p. 55).

Acrescente-se que, na mesma LDB (Lei nº 9394/96) foi instituída, no Art. 87, a *Década da Educação*, a ser iniciada após um ano da publicação dessa Lei. Em seu primeiro parágrafo prevê: “§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

No Art. 67, é assinalada a valorização dos/das profissionais da educação nos sistemas de ensino, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Demandado pela CF e pela LDB vigentes, o Plano Nacional de Educação – PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Instrumento basilar da política educacional nacional, o PNE foi estruturado em seis seções e contemplou um total de 295 metas (MILITÃO & ARANDA, 2020).

O PNE vigente no decênio 2001-2010 também dedicou atenção à temática da valorização dos/das profissionais da educação, apresentando a exigência de elaboração de Planos de Carreira e Remuneração – PCR pelos entes federativos. Assim, na seção *Formação dos Professores e Valorização do Magistério*, foi fixada como meta 1: “Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério” (BRASIL, 2001). Na avaliação de Maria Alice de Miranda Aranda, Evely Solaine de Souza Rodrigues e Sílvia Cesar Nunes Militão (2020), o PNE 2001-2010 carece de organicidade interna,

é exagerado quanto ao número de metas fixadas, desprovido de mecanismos concretos de financiamento e, na prática, não teve suas metas concretizadas.

O Ministério da Educação – MEC emitiu, junto ao Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), ato normativo que delinea e fixa diretrizes e princípios, bem como demarca aspectos de valorização docente. Assim, embora não tenha caráter de lei, constitui-se como uma das ações mais prementes para a elaboração e/ou adequação dos planos de carreira e remuneração de todos os sistemas de ensino dos entes federativos: União, Distrito Federal, estados e municípios. Destaca-se o Art. 4º e a seleção de alguns incisos, consoantes aos princípios da referida resolução, que caracterizam, de imediato, a valorização docente:

Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios:

[...] II - *acesso à carreira por concurso público de provas e títulos* e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV - *reconhecimento* da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - *progressão salarial* na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2009, p. 41-42, grifos nossos).

Posteriormente, “após disputado, complexo e moroso processo de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 o PNE para o decênio 2014-2024, composto por 14 Artigos, 20 Metas e 254 Estratégias voltadas a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (MILITÃO & ARANDA, 2019, p. 59), de modo a representar um novo alento acerca da valorização docente enquanto política de Estado.

Não obstante a importância e os avanços presentes na lei, metas e estratégias desse plano educacional, Luiz Fernandes Dourado não deixa de destacar as ambiguidades e tensionamentos “que demarcaram a aprovação do PNE, resultando em limites” (DOURADO, 2023, p. 10). Tal qual o plano decenal precedente, o PNE vigente também confere atenção à temática da valorização docente e dedica meta exclusiva referente à elaboração dos correspondentes Planos de Carreira e Remuneração para profissionais da educação.

A meta 18 do PNE 2014-2024 e o plano de carreira docente

Com a promulgação do PNE 2014-2024, e diante do ineditismo histórico das aprovações dos planos subnacionais no país, suas 20 metas e 254 estratégias foram denominadas como estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Segundo Camille Aparecida de Miranda Cordeiro Bizzon e Elisângela Alves da Silva Scaff (2023), o marco histórico do PNE 2014-2024 teve papel fulcral e indutor de mobilização dos entes federativos na construção dos seus respectivos planos subnacionais:

A elaboração e ou adequação dos planos subnacionais de educação, no prazo de um ano após a aprovação do PNE 2014-2024, definida no art. 8º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), levou as municipalidades a se mobilizarem para organizar a construção de seus Planos Municipais de Educação (PME). O PNE determina também que as estratégias dos planos subnacionais devem assegurar a articulação das políticas educacionais com as políticas sociais e a garantia de se considerar as necessidades específicas de cada local e da população (BIZZON & SCAFF, 2023, p. 43).

No PNE 2014-2024, as metas foram agrupadas conforme o seu foco de atuação no documento e intituladas como *Metas para a valorização dos profissionais da educação*: “Meta 15, Meta 16, Meta 17, Meta 18, contemplam, portanto, expressas por lei, o tema sobre valorização docente” (BRASIL, 2014). Em outras palavras, esse referido conjunto de metas e estratégias sintetiza organicamente as questões voltadas à agenda pública por uma política de valorização docente. Nesse contexto, diante do novo PNE 2014-2024 – conforme o site oficial do MEC², identificado pela epígrafe “Construindo políticas de valorização dos profissionais da educação básica” (BRASIL, 2023) – a valorização dos/das profissionais da Educação é pauta essencial para o alcance efetivo de melhor qualidade nas condições de trabalho dos/das docentes brasileiros/as, destacando-se a meta 18, que espelha as reivindicações de valorização docente por meio da lei:

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

[...]

A Meta 18 do Plano Nacional de Educação (*Lei nº 13.005/2014*) obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*Lei nº 9.394/96*) (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Com foco na universalização da implantação dos planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior no âmbito de todos os sistemas de ensino do país, a meta supracitada é acompanhada por um conjunto de oito estratégias, a saber:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (BRASIL, 2014).

Nas estratégias elencadas, em que pese, de modo geral, um teor altamente positivo – ainda que a 18.2 seja mais complexa em termos de materialização e monitoramento – nos chama a atenção a estratégia 18.3, cujo conteúdo remete a uma das ambiguidades presentes no texto do PNE vigente, como já assinalado anteriormente. Entende-se que a estratégia exprime muito mais uma concepção gerencialista de educação, tendo por horizonte a implantação de ‘provas nacionais’ para docentes em exercício, denotando

forte alinhamento com as políticas educacionais de viés neoliberal instauradas no Brasil a partir dos anos 1990.

Ainda no portal do MEC, a meta 18 é reconhecida e referenciada, destacando-se sua importância simbiótica tanto para o plano de carreira docente quanto para a qualidade de ensino do país:

O caráter estratégico desse elemento estruturante reflete-se na existência de um bloco de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com destaque *para a meta 18*, que assegura a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública em todos os sistemas de ensino. Este portal oferece um conjunto de informações sobre legislação e conceitos que tratam sobre valorização profissional, como também ferramentas que contribuem para processos de adequação/elaboração de planos de carreira e remuneração, com ênfase nas seguintes dimensões: construção de projeção das receitas vinculadas para MDE; cálculo das despesas com profissionais em exercício de docência e fora do exercício da docência e relação entre horas docentes necessárias e horas docentes contratadas (BRASIL, 2023, grifo nosso).

É importante observar que a meta 18 é considerada pelo MEC como importante instrumento para a valorização da carreira docente. Por conseguinte, com a materialização dos planos de carreira, espera que muitos dos desafios enfrentados na educação brasileira possam ser superados e garantidos, para a qualidade de ensino:

A valorização das carreiras dos profissionais da educação constitui um dos elementos importantes para o Sistema Nacional de Educação.

Para o MEC esta é uma meta estratégica uma vez que tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável constitui-se em importante fator para “garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, superando o desafio de universalização do acesso e garantia de permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos” (BRASIL, 2014, p. 306).

À vista do exposto, a meta 18 está visceralmente relacionada à Lei nº 11.738/ 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. A esse respeito, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Rita de Cássia Barreto de Moura explicitam:

o Piso Salarial Nacional foi instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e refere-se ao valor mínimo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão fixar como vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008). Essa mesma Lei também fixou prazo para a criação ou atualização dos planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério pelos governadores e prefeitos (AGUIAR & MOURA, 2023, p. 37).

No Brasil, a centralidade e o desdobramento dessas discussões nas últimas décadas (2000-2020) evidenciam-se pela participação da sociedade civil organizada em diversos contextos setoriais, em nível micro e macro, na maioria das regiões do país. Em seus estudos, Angelina Bernadete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de

Afonso André (2011) sintetizam o movimento que, à época, tomou corpo em vários estados do país, conquistando espaço na agenda política com a implantação da Lei nº 11.738:

Com a declaração recente da constitucionalidade dos quesitos relativos ao piso salarial nacional de professores pelo Supremo Tribunal Federal (STF), relativos à Lei nº 11.738/2008, movimentos de docentes da educação básica estão eclodindo, com manifestações e greves de professores em, pelo menos, metade dos estados brasileiros. Essa grande mobilização sinaliza o desconforto salarial e de carreira, bem como de condições de trabalho, que perpassa esse grupo de profissionais, que, em sua grande maioria, depende do poder público, dos governos de estados e municípios, para a definição de seus salários e carreiras, bem como para a implementação de infraestrutura física às redes de ensino e apoios pedagógicos. O alto grau de participação nos protestos no momento revela o profundo sentimento de injustiça que perpassa o universo desses profissionais. As políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esse conjunto de trabalhadores (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 141).

Márcia Ângela da Silva Aguiar (2011) relembra as dificuldades enfrentadas no cenário político diante do PSPN e afirma a importância da instituição do piso nacional para a melhoria da condição salarial dos/das profissionais da educação. A autora também reforça a necessidade de intensificação dos setores organizados da educação e da sociedade civil para garantir o cumprimento da lei por parte dos entes federados:

De todo modo, verifica-se que a legalidade do piso salarial para esta categoria veio situar o debate sobre a profissionalização do magistério em outro patamar e trouxe novos desafios para os entes federados no tocante à elaboração e implementação dos planos de carreira com os dispositivos da nova lei, bem como à efetivação de novos pactos federativos (AGUIAR, 2011, p. 269).

Além de estipular monitoramento contínuo e avaliações periódicas acerca da execução e do cumprimento das metas e estratégias do PNE 2014-2024, a Lei nº 13.005/2014 também determinou que, a cada dois anos e até o final da vigência do plano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP faça a publicação de “estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas [...], com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional” (BRASIL, 2014, Art. 5º, §2º).

Desse modo, o INEP lançou, em 24 de junho de 2022, o *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022* (BRASIL, 2022), apresentando dados mais recentes acerca do cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014-2024. Tal relatório permite, portanto, aferir o nível de alcance da meta 18 a partir de um conjunto de quatro indicadores desagregados por Unidades Federativas – UFs e Municípios: percentual de UFs/Municípios que possuem PCR dos/das profissionais do magistério; percentual de UFs/Municípios que atendem ao PSNP; percentual de UFs/Municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com educandos/as;

e percentual de UFs/Municípios que possuem PCR dos/das profissionais da educação que não integram o magistério.

Pelos dados dispostos no Relatório de Monitoramento do PNE do INEP verifica-se que, atualmente, todas as 27 UFs (100%) possuem plano de carreira e remuneração de profissionais do magistério, sendo que em 95,7% dos 5.570 dos municípios brasileiros existem os referidos planos. Mesmo diante de um quadro de vigoroso ajuste fiscal e retração do investimento em educação, decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016 (SILVA, 2023) e do correspondente 'estímulo' ao processo de elaboração dos planos de carreira conferido pela estratégia 18.7, a crucial universalização dos PCRs nos entes federativos locais não ocorreu, mesmo já tendo expirado o prazo estipulado pelo PNE (2016).

Sobre o atendimento ao PSNP, 19 (70,4%) UFs cumprem o valor salarial previsto na Lei do Piso, enquanto nos municípios, o índice de cumprimento é de 74,2% (4.133 dos 5.570 totais). Depreende-se, assim, que parcela ainda significativa dos sistemas de ensino do país caminha na contramão da efetiva valorização da remuneração docente. Com relação à observação do limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os/as educandos/as, 23 (85,2%) UFs aplicam o referido 'teto', acima do percentual 74,2% registrado pelas municipalidades brasileiras. Assim, cumprir integralmente a Lei do Piso no tocante à jornada de trabalho destinada à hora-atividade constitui em grande desafio para plena materialização da meta 18.

Por fim, o Relatório de Monitoramento do INEP apresenta os percentuais de UFs e municípios que possuem PCRs dos/das profissionais da educação que não integram o magistério, 22 (81,5%) e 2.161 (38,8%), respectivamente. Ainda que não seja um dos indicadores diretamente relacionados ao *caput* da meta 18, os dados do Relatório em questão também apontam para o percentual de atingimento do preconizado pela estratégia 18.1 em relação, ao menos, aos/as profissionais do magistério ocupantes de cargos de provimento efetivo: 54,9% no âmbito das redes estaduais e 71,7% na esfera das redes municipais, percentuais que evidenciam que todos os entes federativos em questão ainda estão bem distantes dos 90% mínimos estabelecidos pela referida estratégia.

Diante desse quadro estatístico, naqueles municípios em que ocorreram os planos de carreira, como é o caso dos paulistas, destacam-se os indicativos remuneratórios, os jogos de negociação que se pautaram em outros municípios, bem como em dados configurados como parâmetros sobre o limite da proposta, com especial enfoque à questão fiscal e orçamentária. Na prática, ao longo do tempo, os/as profissionais da educação têm ficado à mercê da inconsistência de propostas que, em geral, são revistas pouco tempo depois, entendidas como insuficientes pela classe profissional.

Isabela dos Santos, Eva Gomes e Edna do Prado (2022) apresentam o plano de carreira nas formas da administração pública:

O plano de carreira é um instrumento de gestão que organiza a vida dos/as profissionais da educação e possibilita a valorização profissional do/a servidora, por

contemplar itens que vão além da questão salarial, como formação inicial e continuada, progressão funcional, remoção, sistema de avaliação e outros pontos inerentes à carreira docente. Um plano de carreira bem-elaborado e executado garante melhorias ao longo da carreira dos/as profissionais da educação e, conseqüentemente, isso interfere no avanço da qualidade do ensino (SANTOS, GOMES & PRADO, 2022, p. 1013).

As autoras apresentam críticas contundentes à política de Estado, ao elencarem ações necessárias para uma valorização docente efetiva:

Os planos de carreira podem ser um dos caminhos para a valorização docente, desde que haja: i) políticas educacionais eficientes para carreira no Brasil; ii) planos de carreira com estruturas equilibradas, menos disparidades de rendimentos, critérios justos de progressão e transparência nos critérios de remoções; iii) aumento do financiamento da educação; iv) maior fiscalização dos planos e sua materialização na prática; v) efetivação das metas do PNE relativas à valorização docente (SANTOS, GOMES & PRADO, 2022, p. 1016).

Diante desse cenário histórico da política educacional brasileira, a questão da remuneração salarial emerge, portanto, como elemento fundamental da relação de trabalho do/da profissional docente, levando a mobilizações de diferentes setores sociais em prol dessa pauta:

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização. Perpassam por essas concepções os embates entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, distintas visões de planejamento, bem como as discussões sobre proposição e materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação (DOURADO, 2011, p. 17).

Portanto, nesse contexto, à ideia de valorização salarial junta-se, arrastado por argumentos históricos ecoados em uma parte significativa da sociedade, o parâmetro da meritocracia, que tem lastreado planejamentos e ações de governos municipais e estaduais, com a justificativa de cumprimento da lei sobre a aplicação de recursos públicos.

Mérito... de quem?

O mérito é algo que pressupõe, na condição humana, dimensões de superação, competitividade, dedicação, reconhecimento de talento e habilidades, competências, entre outros; ao passo que, do ponto de vista das atividades sociais exercidas por diversos/as sujeitos/as, corresponde, muitas vezes, ao espelhamento de desigualdades de oportunidades.

Nesse pensamento totalmente neoliberal, o mérito é apenas conquistado, personalizado no 'eu', quando se obtém uma avaliação e um juízo de valor a partir de esforços

individuais com resultados ditos ‘de excelência’, em detrimento do/a outro/a, o que equivale, por exemplo, a posições de destaque e sucesso sem que se considerem o contexto e as implicações *in loco* nas quais o/a sujeito/a está envolvido/a.

O artigo *A meritocracia é uma armadilha*, publicado no jornal *El País*, apresenta ao/à leitor/a a complexidade da palavra: “Em suas origens, a meritocracia fez sentido; com ela se lançava por terra o sistema aristocrático que dominou a maior parte da história, com privilégios herdados de geração em geração. Agora ela perpetua mitos e desigualdade” (FANJUL, 2021). O autor do artigo também observa:

Um sistema em que cada um consiga aquilo que merece graças ao trabalho duro se chama meritocracia. Soa bem, e muitas vezes nos dizem que vivemos em uma, e que, pelo menos, isso seria desejável. Mas vários especialistas consultados para esta reportagem alertam: a meritocracia não existe em nossas sociedades e não está claro que sua existência nos trará virtude. Nas últimas décadas a brecha entre os vencedores e os perdedores aumentou, gerando sociedades mais polarizadas e desiguais em rendimentos e riqueza (FANJUL, 2021).

Com efeito, pensar no âmbito da educação pública é também refletir sobre o/a docente, a instituição escolar e a comunidade à qual pertence. Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) exemplificam as várias funções e implicações da atuação de um/a docente:

Note-se, antes de tudo, que essa noção de “carga de trabalho” é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente. Eis os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores: Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, *obviamente, no Brasil, pois elas tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho*. Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc. Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc. Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a visão, etc.), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc. Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles exercem seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria de corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 114, grifo dos autores).

Assim, na escola, a valorização do/da docente tem relação com a ideia de incluir direitos, deveres, condições de trabalho, formação e pacto pela aprendizagem, interfaces que se fortalecem na busca pela qualidade de ensino na educação básica e, conseqüentemente, pela legitimação de lutas por melhores salários. Quando ocorre, não se pode cair na mediocridade de não valorizar o/a docente, o/a aluno/a e os/as demais atores/atrizes da comunidade escolar no aspecto positivo da meritocracia, qual seja, num reconhecimento de sua atuação docente e profissional que atenda a elementos de atratividade para a carreira frente aos desafios do processo de ensino-aprendizagem inerentes à profissão.

A meritocracia traz consigo práticas recorrentes de uma política de escolas privadas ao destacar melhores estudantes e professores/as, estampando a escola como instituição escolar de boa qualidade no *ranking* do mercado liberal. A competitividade meritocrática se revela de várias formas, entre elas, a de premiações e destaques publicitários remetendo à falsa ideia de que, na escola, quando adotada a meritocracia como política de valorização do indivíduo, a aprovação e o futuro do/da aluno/a dependem, exclusivamente, do/da melhor professor/a, e do esforço do/da aluno/a.

Para melhor conceituação do vocábulo meritocracia, o dicionário de Antônio Houaiss (2001) assim define a palavra:

s.f. () 1 predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação etc., daqueles que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente etc.)

2 p.met classe ou grupo de líderes num sistema desse tipo

3 sistema de recompensa e/ou promoção (p.ex., num emprego) fundamentado no mérito pessoal

Etim. *mérito* + -o- + *cracia*, prov. por infl. do ing. *meritocracy*, (1958) (no sentido definido); trata-se de voc. híbrido, pois *mérito* é de orig. latina e -*cracia*, de procedência grega (DICIONÁRIO..., 2001, p. 1900).

Nessa esteira reflexiva e conceitual, Stephen John Ball esclarece as relações de poder decisório das políticas locais: “O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micropráticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais” (BALL, 2001, p. 108). O autor acrescenta que, no conjunto, o tripé gestão, mercado e performatividade constitui o cerne de uma política pública local:

No seio do setor público este processo de “exteriorização” envolve ainda uma profunda mudança na natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho – o comprometimento com o “serviço” perde o seu valor ou sentido e o juízo profissional submete-se aos requisitos da performatividade e marketing – embora eu reconheça que existe um elemento importante de “conformidade cínica” no decurso dos processos de fabricação individual e institucional. Isto faz parte de

um amplo processo de “reconstrução ética” no setor público que está substituindo as “necessidades” do/a cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comerciais (BALL, 2001, p. 111).

Quando se tem o caráter trabalhista do fazer docente no centro da discussão, as questões inerentes afloram, sobretudo aquelas que impactam o salário do/da profissional: “O PNE apresentar-se-á como epicentro do planejamento e das formas de materialização do regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa, contribuindo, por meio das instâncias colegiadas, para o aprimoramento, o avanço e a organicidade das políticas educacionais em curso no país” (DOURADO, 2011, p. 54). Para isso, a política de valorização enfatiza o caráter formativo, como lembra Regina Vinhaes Gracindo:

Quatro dessas metas estabelecem parâmetros para os docentes da educação básica. Duas delas (15 e 16) determinam melhoria na formação docente, seja na obrigatoriedade de formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que professores atuam, seja na delimitação de 50% desses docentes devem possuir pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de garantir a todos formações continuadas em sua área de atuação (GRACINDO, 2011, p. 144).

A valorização deve se dar em sentido amplo, porém, a equiparação salarial dos/das docentes com outras carreiras surge como aspecto central dos debates. O propósito das associações de classe se esclarece ao assumir que, em uma sociedade capitalista, cujas funções sociais são marcadas por faixas salariais, valorizar o/a docente deve passar necessariamente pelo redimensionamento salarial.

Aguiar (2011) relembra a importância da participação da sociedade civil organizada, representativa do campo da educação, destacando a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE, que, à época, participara da última análise do PNE 2001/2010 e do novo Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional mostrando a centralidade do plano na agenda da política educacional. A autora ainda salienta que:

Nunca é demais destacar que foram os movimentos dos educadores organizados nas entidades da área, sobretudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), que trouxeram à cena o debate sobre esta questão, considerando o tripé: formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho (AGUIAR, 2011, p. 264).

No contexto histórico de influências e participação de organismos nacionais e internacionais nas políticas educacionais, destaca-se a conferência Mundial Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. O documento originado do evento, *Declaração Mundial de Educação para Todos*, evocou tratativas, recomendações e declarações que culminaram no delineamento de um plano de ação, prescrevendo diretrizes para o desenvolvimento de planos estaduais e nacional, na perspectiva de

compromisso entre governo, seus/suas colaboradores/as institucionais e agências internacionais, a ser sustentado a longo prazo por ações governamentais.

À época, várias nações utilizaram o documento como parâmetro para desenvolver seus próprios planos, inclusive o Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993. Destaca-se que esse plano foi elaborado pelo Ministério da Educação e tinha foco apenas no ensino fundamental, diferenciando-se dos planos anteriores. De acordo com Dermeval Saviani,

embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas de educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (SAVIANI, 2011, p. 167).

Acrescente-se, ainda, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO é o órgão responsável por essa tarefa, como agência da Organização das Nações Unidas – ONU, para fomentar e implementar a cooperação e a coordenação internacionais em prol de uma educação com qualidade para todos/as. Para a efetivação dessa meta global, parceiros/as patrocinadores/as tornaram-se, sob o ponto de vista do documento, imprescindíveis agentes externos/as para alcançar a educação para todos/as. Desse modo,

Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos (UNICEF, 1990).

À luz dos desafios educacionais em todo o território nacional, as discussões da sociedade civil trouxeram à tona debates circunstanciados pelos vieses econômico, social e político, intensificando ações para o avanço de políticas públicas em prol da educação, conforme explicita Aguiar:

Nas últimas décadas, este debate se tornou mais complexo em decorrência da amplitude dos problemas socioeducacionais da contemporaneidade, da centralidade atribuída à educação no projeto de desenvolvimento do país, do aumento da produção científica da área e da multiplicidade de atores que buscam afirmar seus interesses no campo (AGUIAR, 2011, p. 264).

Outro movimento organizado pela sociedade civil, cuja ação redimensionou a relação Estado/privado no país, foi o movimento Todos pela Educação, em 2006, que apregoava uma *missão*, independente do Estado, mantida por recursos privados, para melhorar a

escola pública. Publicizava-se que tal atitude mudaria substancialmente os rumos da educação do país, a despeito do histórico da política educacional brasileira, remetendo ao discurso sobre o fracasso do Estado na administração da máquina pública educacional. Assim, partia-se do pressuposto de que a partir de então, o movimento instituído seria de todos/as e garantiria, portanto, igualdade de oportunidades aos/às brasileiros/as e mudaria o país para melhor.

Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos (2011) apresentam um quadro sintético do documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, formatado como uma espécie de guia no qual constam 10 mensagens. Destaca-se o oitavo tópico da mensagem, mencionando a ‘valorização’: “valorizar o professor é apoiá-lo para ensinar”. O eixo organizador é indicado da seguinte forma: “Valorizar e apoiar o professor para que consiga desenvolver bem seu trabalho, ensinando bem, alcançando metas de desempenho crescentes, a cada ano” (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 236, grifo nosso). Depreende-se, portanto, que a palavra *valorizar* / denota uma responsabilização do/da profissional por sua capacidade, seu rendimento, compromisso, esforço individual e dedicação ao processo de ensino e aprendizagem.

As autoras definem as ações tipificadas desses movimentos advindos da iniciativa privada e de organizações sociais como sendo de terceiro setor; pelas quais, segundo as autoras, em *O Compromisso Todos pela Educação* vê-se ali uma busca de atuação de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. A centralidade desse terceiro setor restringe as ações, direcionando-as para a estratégia de “corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas” (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 233).

Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura (2021), por sua vez, alertam sobre a celeuma da inserção do terceiro setor na agenda educacional, com efeito na formulação das políticas públicas atuais:

A multiplicação de Fundações, Institutos e ONGs produz a ilusão de que os direitos sociais estão progredindo, quando, ao contrário disso, fenômenos como analfabetismo, analfabetismo funcional, abandono da escola se multiplicam em todos os cantos do planeta terra. A formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais passa progressivamente para as mãos do chamado terceiro setor. Como ele não consegue se apropriar de todo o sistema educacional estatal, passa a direcionar o sentido das escolas estatais e em alguns ganhos controlar esses sistemas educacionais (NOVAES & OKUMURA, 2021, p. 180).

Os autores concluem que a situação é grave, pois essas intervenções ocorrem de modo marcante no direcionamento das políticas públicas educacionais. Exercem, assim, forte influência desde a concepção até a execução e a avaliação da educação no Brasil:

“Eles ditam o que deve ser mudado, como deve ser mudado, para que mudar. Colocam na agenda do Estado temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Superior, a pedagogia das competências, tendo em vista a modernização da sociedade brasileira” (NOVAES & OKUMURA, 2021, p. 182).

Shiroma, Garcia e Campos definem essa nova tendência nos seguintes termos:

essa inflexão discursiva indica uma apropriação, por parte do discurso empresarial e governamental, das críticas da década anterior diante da política expansionista de FHC de que não bastava garantir o acesso. Para que o direito à educação fosse efetivado era preciso assegurar a permanência com qualidade. A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares. (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 237, grifo das autoras).

Diante do exposto, percebe-se que na perspectiva empresarial do terceiro setor não há minimamente expressa a valorização do/da professor/a como sujeito/a trabalhador/a nem a relação com sua representação social frente ao desenvolvimento cultural, humanístico, científico da sociedade. Ademais, não há menção ao reconhecimento dos planos de carreira como forma de valorização do magistério nem a melhores condições de trabalho nas instituições escolares, formação inicial e continuada, tal como preconiza a meta 18 do PNE.

O horizonte é de redefinir a relação da escola com a família e ressignificar a representação inclusiva social da educação, entre público e privado, entre Estado e sociedade. Dourado, por sua vez, ratifica a complexidade da relação das esferas públicas e privadas na política educacional:

a intensificação do processo de mercantilização da educação, inclusive por meio de sua financeirização, bem como da profusão de discussões em torno do repasse da gestão de unidades escolares públicas para Organizações Sociais de Direito Privado ou às polícias ou corporações militares, incluindo a descentralização de recursos públicos para tais organizações, com forte impacto político e pedagógico na gestão democrática, autonomia, dinâmicas formativas, valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreiras, salários, condições de trabalho de professores e demais profissionais), entre outras (DOURADO, 2017, p. 169).

A responsabilização pessoal, como se vê, mostra-se coerente com a visada de maior adoção de modelos supostamente mais eficientes, tomados, no mais das vezes, de organizações cujos fins se mostram completamente estranhos àqueles característicos da educação:

A avaliação de desempenho, tema controverso, alimenta ainda mais polêmicas quando, sobretudo, está articulada a incentivos por produtividade, que se traduzem em incrementos na composição da remuneração docente. E, ainda, é válido destacar que este tipo de articulação entre incentivo e desempenho gera um terceiro

elemento, que é a responsabilização, em caráter exclusivista, dos profissionais do magistério pelos resultados educacionais (ABREU, 2018, p. 163).

Colocada em segundo plano, a discussão sobre plano de carreira corre paralelamente a essas pautas, traduzida em gratificações e bonificações, de grande impacto discursivo para a sociedade. Os números anunciados, evidentemente, são sempre da escala de milhões, obviedade para um país continental como o Brasil, mas, mesmo assim, o valor tende a impressionar a sociedade como um todo. A respeito desse assunto, Ana Paula Nascimento, Renata Rodrigues Medina e Rubens Barbosa Camargo revelam:

A incorporação dessas gratificações sempre foi motivo de lutas e reivindicações de entidades sindicais, que, em geral, são contrárias a essa prática e reivindicam melhores salários. Porém pode-se afirmar que a incorporação de gratificações ao salário-base são avanços positivos em direção a uma melhor remuneração, visto que só assim o docente tem a garantia de manutenção desses valores em seus vencimentos ou salários, quando estiver na ativa ou aposentadoria (NASCIMENTO, MEDINA & CAMARGO, 2018, p. 246).

Considerações finais

Ao problematizar a meritocracia como uma política de governo neoliberal e seus/ suas atores/atrizes sociais capilarizados/as, tanto na retórica discursiva de valorização do/ da professor/a quanto na efetiva implementação de programas e políticas educacionais, adentramos em temas diretamente ligados às questões do trabalho docente.

Apregoa-se a valorização dos/das professores/as, em relação a seus desempenhos, aproveitamento, metas, rendimento institucional; trata-se de uma valorização salarial convertida em gratificações/abonos, sem a defesa dos direitos de um plano de carreira digno a um/uma professor/a, bem como a desconsideração do PSPN como instrumento legal e determinante de valorização da carreira docente.

Por fim, cabe ressaltar que a reflexão aqui apresentada parte do princípio de que o diálogo amplo com a classe profissional não dispensa o acolhimento dos anseios por melhor qualidade da educação de parte da sociedade. A concretização desses anseios, entretanto, não pode contar com medidas paliativas, provisórias, que, a médio e longo prazo, não significam, de fato, a opção pela valorização docente como um dos aspectos de sustentação da tão requerida defesa de uma escola pública gratuita, laica e de qualidade para a educação brasileira.

Recebido em: 13/04/2023; Aprovado em: 23/06/2023.

Notas

- 1 Os incisos V, VIII e o parágrafo único do Art. 206 da CF/1988 foram incluídos pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.
- 2 Disponível em: <<https://planodecarreira.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Referências

ABREU, Diana Cristina. Ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual do Paraná e municipal de Curitiba. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de & JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). *Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira*. Curitiba: Appris, 2018. p. 157-169.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-283.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva & MOURA, Rita de Cássia Barreto. Federalismo cooperativo, planos de educação e sistema nacional de educação: a contribuição da SASE/MEC na articulação PNE-SNE. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Ângela & MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). *Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 23-44. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ARANDA, Maria Alice; RODRIGUES, Evely Solaine de Souza & MILITÃO, Sílvia César Nunes. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 36, n. e69767, p.1-21, 2020.

ARANDA, Flávia Paula Nogueira & PERBONI, Fábio. A valorização docente no plano municipal de Dourados-MS. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Ângela & MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). *Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 201-217. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteira*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BIZZON, Camille Aparecida de Miranda Cordeiro & SCAFF, Elisângela. A participação social nos planos decenais de educação dos municípios do litoral paranaense. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Angela & MARTINS, Angela Maria (Orgs.). *Planos decenais de educação em municípios brasileiros pós-PNE (2014-2024): elaboração, monitoramento e avaliação*. Brasília: ANPAE, 2023. p. 41-57. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/PlanosDecenaisDeEducao-01-02-23-.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, Presidência da República: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Construindo políticas de valorização dos profissionais da educação básica*. 2023. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022*. Brasília, DF: Inep. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *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, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_resolucaoconeceb002_09.pdf?query=MEDIO#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20Nacionais%20para,nº%209.394%2C%20de%2020%20de. Acesso em: 17 mar. 2023.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da educação: relações federativas e os planos municipais de Educação. In: SCAFF, Elisângela; AGUIAR, Márcia Ângela & MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). *Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação*. Brasília: ANPAE, 2023. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FANJUL, Sérgio C. A meritocracia é uma armadilha. *El país*, Brasil, 18 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-07-18/a-meritocracia-e-uma-armadilha.html>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 137-152.

MILITÃO, Sílvio César Nunes. ARANDA, Maria Alice de Miranda. Dos Primórdios à (Quase) Universalização Dos Planos de educação no Brasil: Avanços e Desafios no cenário contemporâneo. *Revista Textura*, Canoas, RS, v. 21, n. 48, p. 54-71, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.uibra.br/index.php/txra/about/contact>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MILITÃO, Sílvio César Nunes. ARANDA, Maria Alice de Miranda. Monitoramento e Avaliação dos planos decenais de educação: uma análise conceitual-legal. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 20, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/15039>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula; MEDINA, Renata Rodrigues & CAMARGO, Rubens Barbosa. Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de & JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). *Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira*. Curitiba: Appris, 2018. p. 211-251.

NOVAES, Henrique Tahan & OKUMURA, Júlio Hideyshi. *Introdução à política educacional em tempos de barbárie*. Marília: Oficina Universitária, 2021.

SANTOS, Isabela Macena dos; GOMES, Eva Pauliana da Silva & PRADO, Edna Cristina do. Planos de carreira e valorização docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1011-1029, set./dez. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1549>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso & CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Marcus Quintanilha da. Austeridade fiscal e remuneração docente no município de Curitiba/PR: desvalorização em curso. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 39, n. 01 e 122416, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/4735>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 jan. 2022.