

ORIGINAL

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

As autoras declaram não haver conflito de interesses.

Recebido

29 jun. 2025

Versão Final

12 mar. 2026

Aprovado

22 abr. 2026

Os movimentos de (des)valorização do trabalho dos(as) professores(as) nas políticas educacionais de 1996 a 2024

The movements to (de)value the work of teachers in educational policies from 1996 to 2024

Luiza da Silva **Braido**¹ , Liliana Soares **Ferreira**¹ 

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, Brasil. Correspondência para: L. S. BRAIDO. E-mail: <luizasbraido@gmail.com>.

Como citar este artigo: Braido, L. S.; Ferreira, L. S. Os movimentos de (des)valorização do trabalho dos(as) professores(as) nas políticas educacionais de 1996 a 2024. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16365, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16365>.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos à valorização e à desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) nas políticas educacionais brasileiras no período de 1996 a 2024. Para tanto, foi adotada como base teórico-metodológica a Análise dos Movimentos de Sentidos, de orientação dialética, com foco na totalidade social e nas contradições históricas. A pesquisa se deu por meio da seleção e análise documental de legislações e normativas nacionais que incidem sobre o trabalho docente, especialmente aquelas que tratam de carreira, remuneração e formação. O estudo se concentrou na leitura crítica de textos legais produzidos pelo Estado brasileiro, tendo como lócus o campo da política educacional. Os resultados revelam que, embora as políticas mencionem a valorização, esta se apresenta de forma fragmentada e subordinada a uma lógica técnica e economicista. A remuneração, frequentemente tratada como sinônimo de valorização, é destacada em detrimento de outras dimensões estruturantes, como condições de trabalho, carreira e reconhecimento social. Além disso, identificou-se que muitas das políticas transferem a responsabilidade da valorização aos estados e municípios, configurando um processo de terceirização que desobriga o governo central de seu papel efetivo. O estudo conclui que a valorização do trabalho docente, conforme expressa nas políticas analisadas, permanece subordinada às lógicas do sistema capitalista e da Nova Gestão Pública, o que limita sua efetividade e contribui para a manutenção da precarização da docência.

Palavras-chave: Análise dos movimentos de sentidos. Trabalho dos professores(as). Valorização/desvalorização.

Abstract

The present study aimed to investigate the meanings attributed to the valorization and devaluation of the work of teachers in Brazilian educational policies in the period from 1996 to 2024. To this end, the Analysis of Movements of Senses was adopted as a theoretical-methodological basis, with a dialectical orientation, focusing on social totality and historical contradictions. The

research was carried out through the selection and documentary analysis of national legislation and regulations that affect teaching work, especially those that deal with careers, remuneration, and training. The study focused on the critical reading of legal texts produced by the Brazilian State, having as its locus the field of educational policy. The results reveal that, although the policies mention valorization, it is presented in a fragmented way and subordinated to technical and economistic logic. Remuneration, often treated as synonymous with appreciation, is highlighted to the detriment of other structuring dimensions, such as working conditions, career, and social recognition. In addition, it was identified that many of the policies transfer the responsibility for valorization to the states and municipalities, configuring an outsourcing process that relieves the central government of its effective role. The study concludes that the valorization of teaching work, as expressed in the policies analyzed, remains subordinated to the logics of the capitalist system and the New Public Management, which limits its effectiveness and contributes to the maintenance of the precariousness of teaching.

Keywords: Analysis of movements of meanings. Teachers' work. Valorization/devaluation.

Apontamentos iniciais

O debate sobre a valorização do trabalho dos(as) professores(as) é recente no Brasil, pois até a década de 1990 as lutas educacionais eram prioritariamente centradas no acesso à educação pública. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, passou-se a discutir mais intensamente sobre as condições de trabalho e, em consequência, sobre a valorização. Todo este cenário hoje constituído, demarcado pela desvalorização e pela necessidade de valorização do trabalho dos(as) professores(as), é fruto de anos de embates políticos. Para a compreensão de qual é a valorização atualmente necessária e a valorização/desvalorização existentes, objetiva-se, neste texto, prospectar quais os sentidos atribuídos à valorização/desvalorização ao longo da história, investigando como este tema é abordado nas políticas educacionais.

Investigar os sentidos atribuídos à valorização do trabalho docente nas políticas educacionais brasileiras torna-se particularmente relevante em um contexto marcado por intensas transformações nas formas de organização do trabalho e nas políticas públicas de educação. Nas últimas décadas, diversas reformas educacionais têm incorporado princípios associados à racionalidade gerencial, à eficiência administrativa e à responsabilização por resultados, o que tem impactado diretamente as condições de exercício dos(as) professores(as). Nesse cenário, compreender como a valorização dos(as) professores(as) é formulada nos textos normativos permite evidenciar não apenas os avanços legais conquistados pela categoria, mas também os limites e contradições presentes nas políticas educacionais. Assim, ao analisar os movimentos de sentidos que atravessam essas políticas, este estudo busca contribuir para o debate sobre a valorização docente e para a compreensão das disputas políticas e ideológicas que estruturam a educação brasileira.

Importante destacar que há diferença entre a valorização da profissão e a valorização do trabalho dos professores. A primeira é constituída por aspectos sociais, afetivos, subjetivos. Ou seja, remete a um valor externo à pessoa, atribuído pelos sujeitos no entorno, ou até mesmo pelos próprios(as) professores(as). Já a valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) está relacionada a aspectos materiais, e, portanto, remete ao emprego, salário, condições e materialidade do trabalho. Nesses termos, Leher (2010) compreende a valorização como sendo composta por duas dimensões: (a) as objetivas, que dizem respeito às condições de trabalho, ao salário, "[...] carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho [...]" (Leher, 2010, *online*) e (b) as subjetivas, relacionadas ao "[...] reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional" (Leher, 2010,

online). Entretanto, observa-se que não basta uma destas dimensões. As duas complementam-se e há necessidade dessa imbricação para que a valorização do trabalho dos(as) professores(as) ocorra. Deste modo, “[...] a questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista” (Leher, 2010, *online*).

Ou seja, a necessidade de valorização profissional pode ser um tema considerado recente na história dos(as) professores(as) brasileiros(as). Entretanto, o termo valorização, ou até mesmo a desvalorização, é síntese de múltiplas determinações, é condensação de determinados fenômenos em tempos e espaços específicos. Isto porque a busca pela valorização do trabalho dos(as) professores(as) configura-se uma necessidade desenvolvida por determinações históricas em acordo com as definições de Educação hegemonicamente determinadas pelo capitalismo.

A valorização do trabalho docente constitui uma categoria complexa, que ultrapassa a dimensão estritamente salarial e envolve múltiplos elementos estruturais que condicionam o exercício da profissão. Conforme destaca Leher (2010), a valorização do magistério articula dimensões objetivas e subjetivas, compreendendo aspectos como remuneração, carreira, formação profissional, condições de trabalho e reconhecimento social. Nesse sentido, a valorização não pode ser reduzida à mera garantia de direitos trabalhistas básicos, como o pagamento de salários, mas deve ser entendida como parte de um conjunto de políticas estruturantes que assegurem condições dignas para o exercício do Trabalho Pedagógico. Tal compreensão é fundamental para analisar as políticas educacionais brasileiras, uma vez que muitas delas mencionam a valorização docente em seus textos normativos, mas a operacionalizam de forma fragmentada, priorizando determinados aspectos em detrimento de outras dimensões igualmente constitutivas do trabalho dos(as) professores(as).

Visando a problematizar essas questões, este artigo está composto pela introdução, em que apresenta considerações preliminares sobre a temática, seguido da conceituação do aporte teórico e metodológico, que produziu a pesquisa e a produção de sentidos sobre valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as). Posteriormente, divulga-se a análise conceitual das políticas públicas educacionais, pondo em relevo a (des)valorização.

Aportes teóricos e metodológicos

Como fundamento teórico e metodológico da pesquisa realizada e ora sistematizada, escolheu-se a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), de base dialética (Ferreira; Braidó; De Toni, 2020). Esse fundamento considera a totalidade social, observa os movimentos realizados e prospecta sentidos sobre os fenômenos, que podem ser “[...] aspectos contextuais, materiais e humanos” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 3), sempre de acordo com o contexto de produção (Koselleck, 2006). Trata-se, portanto, de um fundamento que propõe compreender a totalidade a partir da análise de sentidos evidenciados e elaborados considerando as implicações de um fenômeno em um determinado contexto.

Com base na AMS, realiza-se “[...] um processo investigativo que se movimenta do particular para o geral e deste para o específico, analisando, a todo o momento, os sentidos evidenciados em relação aos fenômenos” (Braidó *et al.*, 2023, p. 8), desse modo a pesquisa aconteceu nas seguintes etapas: (a) busca das políticas públicas; (b) análise dos discursos das políticas escolhidas; (c) estabelecimento de aproximações e/ou afastamentos entre as políticas, e; (d) análise dos aspectos sociais, políticos, econômicos e dos impactos nas políticas educacionais.

A seleção das políticas públicas se deu com base na profissão, por impactarem a Educação e/ou estarem ativas na regulação do trabalho dos(as) professores(as). Sendo assim, estas políticas evidenciam o processo histórico legislativo do trabalho e da profissão dos(as) professores(as). Desse modo, foram selecionadas devido a conterem formulações relativas ao trabalho e à profissão dos professores, tendo por referência a promulgação da última LDB nº 9.394 de 1996. Com essas características, chegou-se às seguintes formulações: (a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996; (b) Resolução nº 3 – Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de 1997; (c) Plano Nacional de Educação de 2001 a 2011; (d) Emenda Constitucional nº 53, de 2006; (e) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) de 2006; (f) Lei nº 11.738 – institui o piso salarial profissional nacional, de 2008; (g) Decreto nº 6.755 – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2009; (h) Resolução nº 5 – Fixa Diretrizes Para os Planos de Carreira e de Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, de 2010; (i) Plano Nacional de Educação, de 2014 a 2024; (j) Decreto nº 8.752 – Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, de 2016; (l) Lei nº 13.415 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de 2017; (m) Resolução CNE/CP nº 2 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019); (n) FUNDEB de 2020; (o) Resolução CNE/CP nº 4 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Posteriormente à listagem, iniciou-se a análise, sendo considerados todos os sentidos por elas externalizados relativamente aos temas em estudo. Cotejaram-se esses sentidos com o contexto político, social e econômico em que se inseriram e localizavam-se as políticas temporalmente. Deste modo, esta etapa do estudo foi marcada por idas e vindas, voltas e meia voltas, tentando compreender os movimentos que os fenômenos realizam e como se portam na totalidade capitalista.

Esse fundamento teórico-metodológico parte da compreensão de que os textos, especialmente aqueles produzidos no âmbito das políticas públicas, expressam disputas de sentidos que se constituem em determinados contextos políticos, sociais e econômicos. Assim, a análise não se restringe à identificação literal dos conteúdos presentes nos documentos, mas procura apreender os sentidos que se produzem a partir das formulações discursivas e de suas relações com a totalidade social. Nessa perspectiva, o procedimento analítico desenvolvido neste estudo foi organizado em três movimentos principais: (a) aprofundar a leitura dos documentos selecionados, buscando identificar e evidenciar os sentidos expressos nos textos legais e normativos; (b) construir sínteses analíticas que permitam evidenciar semelhanças, diferenças, aproximações e tensões entre os sentidos identificados, compreendendo-os como significados produzidos em contextos históricos específicos; e (c) sistematizar essas sínteses por meio da elaboração de uma argumentação crítica que possibilite interpretar os resultados encontrados e produzir novos sentidos analíticos acerca da valorização e da desvalorização do trabalho docente nas políticas educacionais brasileiras (Martins; Corrêa; Ferreira, 2024). Desse modo, a AMS permite ultrapassar uma leitura meramente descritiva das políticas educacionais, possibilitando compreender os movimentos e as contradições que atravessam os discursos normativos sobre a valorização do trabalho dos(as) professores(as).

Após análise, sistematização e organização dos sentidos foi desenvolvida esta escrita para a sistematização dos movimentos de sentidos.

Todavia, é preciso pontuar alguns preceitos teóricos para este estudo. A educação e a política são compreendidas como fenômenos indissociáveis, conforme aponta Saviani (2008). Nesse contexto, as políticas públicas educacionais não são neutras: elas expressam as disputas entre diferentes classes sociais e resultam da correlação de forças no interior das relações de poder. Como afirma Boneti (2006, p. 74), essas políticas são “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Assim, as políticas públicas são definidas no interior do Estado, cuja natureza é também objeto de crítica. Para Mascaro (2013), o Estado moderno é uma construção marcada por contradições históricas, avanços e retrocessos, formado a partir de múltiplas instituições políticas já existentes. O autor o define como uma “forma política tipicamente capitalista”, estruturada para garantir a reprodução do sistema do capital e, portanto, orientada pela lógica do lucro (Mascaro, 2013). Nesse sentido, o Estado não apenas regula a sociedade, mas atua como agente ativo na manutenção das desigualdades estruturais, inclusive no campo da educação, características estas que podemos perceber nas políticas analisadas.

Evidências de sentidos de (des)valorização do trabalho dos(as) professores(as) nas políticas públicas de 1996 a 2010

Desde o início da profissão dos(as) professores(as), percebe-se a mesma entrelaçada com a necessidade de valorização, seja ela profissional, ou sobre o trabalho dos(as) professores(as). Sob fortes influências do capital na Educação, percebe-se que a valorização sempre esteve aliada à desvalorização.

Considerando o período posterior à LDB em vigor, exemplifica-se com o FUNDEF, o qual representa a inserção da economia na Educação. Com isso, potencializaram-se perspectivas relativas à quantidade de estudantes na escola. A Lei nº 9.424/96, a LDB, por sua vez, dispõe sobre o Fundo, implantado em 1997, apenas no Estado do Pará, e, após, implementado nos demais Estados e Distrito Federal. Sendo esta Lei do FUNDEF de natureza contábil requer comprovações para a aplicação de investimentos, aliando isso à demanda do momento histórico, da universalização das matrículas no Ensino Fundamental. Nesses termos, percebe-se fortes influências e relações entre a Educação e a economia, além dos avanços da denominada Nova Gestão Pública: “[...] a NGP surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 711).

Com prerrogativas semelhantes ao contexto francês, estudadas por Christian Laval (2019), estas perspectivas têm a intenção de indicar uma “[...] autonomia, originalidade e a diversidade dos estabelecimentos escolares” (Laval, 2019, p. 165). Entretanto, acabam reforçando os fenômenos de segregação social nas escolas e provocando o fechamento das pequenas escolas (Laval, 2019). O autor, ainda, compreende as proposições neoliberais como uma “[...] solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar” (Laval, 2019, p. 21). E, no Brasil, o neoliberalismo fortaleceu-se com a falta de êxito do Plano Cruzado de 1986, “[...] passando do campo meramente doutrinário para se constituir em um programa político” (Filgueiras, 2006, p. 182). Compreende-se o neoliberalismo como um “[...] modo de existência do capitalismo” (Saad Filho, 2015, p. 59). Este fenômeno,

Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (Ianni, 1998, p. 28).

Nesse contexto, o FUNDEF de 1996, artigo 2º, definiu que a finalidade dos recursos seriam “[...] aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental Público, e na valorização de seu Magistério” (Brasil, 1996, *online*). E complementou com o artigo 7º, ao indicar o mínimo de 60% do valor total do Fundo para a remuneração dos profissionais do Magistério, em exercício no Ensino Fundamental público. Portanto, evidenciou-se, conforme o artigo 2º, que a valorização não era o foco principal do Fundo, pois estava como terciária nas referências de aplicação (primeiro, manutenção; segundo, desenvolvimento). Por sua vez, o artigo 7º pôs em relevo a destinação da maior parte do fundo para a remuneração, ainda que o salário, sabe-se, é relativo à venda da força de trabalho, e não à valorização, porque se trata de um direito do(a) trabalhador(a).

Em relação ao salário, a Lei nº 9.424/96 explicita, em seu artigo 9º, a incumbência dos Estados, ou Distrito Federal e ou aos Municípios, no prazo de seis meses, a partir da vigência daquela Lei, para “[...] dispor de um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” (Brasil, 1996, *online*). Este Plano deveria assegurar:

- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III - a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996, *online*).

Depreendem-se as falhas do discurso com relação às próprias condições apontadas no plano de carreira, não dispondo efetivamente sobre uma valorização profissional. Cita a remuneração condigna, que é um direito. Aborda o estímulo ao trabalho em sala de aula, ou seja, o trabalho realizado fora da sala de aula não é estimulado e o desconsidera como um trabalho. O terceiro ponto versa sobre a qualidade, requerendo melhorias no ensino. E nada se refere à formação continuada, por exemplo, ou sobre demais modos de valorização do trabalho do(a) professor(a).

Neste período, concomitantemente às disparidades regionais apresentadas com as políticas neoliberais, existe a preocupação referente à formação, pois havia elevada quantidade de leigos(as), aqueles sem a formação necessária para a profissão. Assim, justifica-se o parágrafo primeiro do artigo 9º, da Lei nº 9.424/96, o qual afirma que deve constar nos planos de carreira e de remuneração o “[...] investimentos na capacitação dos professores leigos” (Brasil, 1996, *online*). O parágrafo segundo estabelece para os(as) professores(as), até então, leigos(as), o prazo de cinco anos para completarem a formação. O parágrafo terceiro complementa, ameaçando o leigo, que caso essa formação não seja concluída, o mesmo não poderá entrar no “[...] quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração” (Brasil, 1996, *online*).

Ainda, no texto da política educacional sobre o FUNDEF, na busca sobre a valorização dos(as) profissionais da educação, encontrou-se o artigo 13º, no qual são apontados seis critérios base para a observação dos ajustes anuais dos valores, prezando pela qualidade de ensino. Dois critérios versam sobre os(as) professores(as): o inciso segundo sobre a capacitação permanente dos profissionais de Educação, e o inciso terceiro sobre a incorporação dos “[...] momentos diferenciados das atividades docentes” (Brasil, 1996, *online*) na jornada de trabalho. Todavia, em nenhum momento definiu o que são estes “momentos diferenciados”.

Esta análise de sentidos permitiu observar que, nesta política educacional, a valorização do trabalho dos(as) professores(as) não foi prioridade. Esta, por sua vez, é responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que têm como diretriz a realização com um plano de carreira. O mesmo propõe garantir condições de os(as) trabalhadores(as) não somente se manterem, mas garantirem acesso a bens culturais, à Educação, ao lazer.

Devido à necessidade de valorização, e como previsto no FUNDEF, a Resolução nº 03, de 1997, teve como finalidade fixar diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Os planos favoreciam “[...] a atratividade da profissão ao promover a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho e possibilidades de progressão profissional” (Gomes; Nunes; Pádua, 2019, p. 282). Importante ressaltar que os “planos de carreira constituem um assunto peculiar no campo da política educacional. Gastos com pessoal representam, sabidamente, o componente da despesa de maior peso na gestão dos sistemas de ensino” (Gomes, 2019, p. 9), fazendo com que existam limites fiscais.

A Resolução nº 03, de 1997, delimitou os integrantes da carreira do Magistério público como os “[...] profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades” (Brasil, 1997a, *online*). Neste caso, contemplou as atividades de administração escolar, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional. Definiu, também, a entrada dos integrantes por meio de concurso público, tornando necessário, como pré-requisito o exercício da profissão, além da docência, a experiência docente mínima de 2 (dois) anos, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino (Brasil, 1997a). A legislação serviu como incentivo para a formação de professores(as), representando a principal necessidade do momento, estabelecendo em 5 anos o tempo máximo para a universalização das exigências mínimas de formação para os(as) professores(as) já em exercício na carreira do magistério (Brasil, 1997a).

O texto também aponta uma perspectiva de desvalorização diferente da abordada até então, porque enseja uma autodesvalorização. Propõe encarar a profissão como uma missão ao indicar que sejam aceitos os baixos salários impostos. Isso foi muito bem articulado com as necessidades políticas da Educação, pois, com a crescente urbanização do Brasil, as escolas superlotaram e “[...] o professor é convidado a dobrar sua jornada para atender à necessidade das novas escolas e das novas turmas” (Brasil, 1997b, p. 9). Adversativamente, ocorre com seu salário, o mesmo fora engolido pela inflação, devido ao momento histórico, de redução nos gastos.

Apesar das mudanças e avanços verificados no âmbito da legislação, as diretrizes para a carreira, previstas na Resolução CNE/CEB n. 03/97, ainda não foram devidamente materializadas nas políticas municipais e estaduais e consolidadas em planos de cargos e carreiras. O PNE promove o adiamento do reconhecimento e da valorização plena dos profissionais do magistério. Adia para 2024 o que já deveria ter sido superado desde 1997. Esse dado expõe os limites do modelo de financiamento e do regime de colaboração na educação, uma vez que não favorece que sejam mantidas melhores condições de oferta educacional nos sistemas e redes de ensino público (Piolli; Silva; Heloani, 2015, p. 599).

Constatam-se as mesmas necessidades de valorização ao longo do tempo, se considerada a historicidade da Educação no país, e, em nenhum momento, são sanadas, apenas intensificadas de acordo com o contexto. Com o intuito de dirimir essas necessidades, duas propostas de Plano Nacional de Educação foram apresentadas: uma formulada por entidades e debate social nos I e II Congresso Nacional de Educação, conhecida como PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (PL nº 4.155/1998). Tinha “[...] como ponto de partida um diagnóstico de necessidades e limitações,

construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em outros países” (Bollman, 2010, p. 668). E a segunda proposta, apresentada pelo poder Executivo (PL nº 4.173/1998) (Weber, 2015), escrita pelo “ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza” (Bollman, 2010, p. 673). A lei proposta pelo Ministro foi apensada ao PL 4.155/1998, e percebe-se que a proposta final do PNE se distingue da Proposta da Sociedade Brasileira devido à alteração por “[...] vetos presidenciais, [em] todas aquelas que envolviam financiamento” (Bollman, 2010, p. 674).

Como as demandas educacionais do país eram variadas e os recursos financeiros eram limitados, foi necessário classificar prioridades no plano, compiladas em 5 tópicos. Nesta classificação, a valorização do magistério fica na quarta posição. Quanto ao diagnóstico da realidade sobre a formação dos(as) professores(as) e valorização do magistério, o Plano aponta “[...] a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (Brasil, 2001, p. 42). Ao pensar sobre a lista de prioridades e perceber a valorização na quarta posição, considerando a valorização diretamente ligada com a qualidade, como apontado no Documento, verifica-se a qualidade da Educação não como principal quando relacionada à lista de prioridades. Portanto, ilude com apontamentos iniciais referentes à valorização, e, posteriormente, estes pontos são esquecidos. Neste caso, os pontos sobre valorização e qualidade da Educação são deixados em penúltima posição em uma lista de prioridades.

Durante todo o Plano são recorrentes os apontamentos às desvalorizações vivenciadas pelos(as) professores(as), sendo a *posteriori*, apresentadas as diretrizes como um caminho para a superação destes desafios. Como o período era demarcado pelo avanço de políticas com concepções neoliberais, que consistem na descentralização que “[...] tem como base uma filosofia individualista” (Bianchetti, 1999, p. 104), este modelo também teve respingos no PNE. Como, por exemplo, em seus apontamentos sobre a valorização dos(as) professores(as), ao apresentar diretrizes para que os(as) próprios(as) professores(as) se valorizem, apontando a necessidade de um “compromisso social e político do magistério”, fazendo com que a valorização se personifique na pessoa, e não no seu trabalho, e no seu conjunto de trabalhadores(as). Emerge, assim, uma nova categoria, anteriormente não abordada que é a autovalorização. Adversativamente, propondo insinuações de uma possibilidade de o motivo da falta de valorização também ser “culpa” dos(as) próprios(as) professores(as), corroborando para apontamentos anteriormente feitos relativamente a uma autodesvalorização.

Percebeu-se como sentidos de valorização no Plano aqui em análise: a formação profissional inicial e continuada; condições de trabalho adequadas; salário digno e Piso salarial; carreira de Magistério; e compromisso social e político. Estes sentidos apresentam peculiaridades do diagnóstico e das diretrizes encontradas para a valorização do magistério no Plano. O modo de abordagem da valorização frente ao diagnóstico corresponde às necessidades vivenciadas pelos(as) professores(as). Entretanto, são “[...] genéricas e, portanto, de difícil acompanhamento, fato que frequentemente foi imputado à falta de previsão de custos e indefinição do papel da União na efetivação das prioridades selecionadas” (Weber, 2015, p. 509), fazendo assim que as 28 diretrizes e metas sejam superficiais.

Em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, foram alterados alguns artigos da Constituição Federal de 1988, legalizando a possibilidade de criação de um novo Fundo, ampliado, com prazo de “[...] até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional” (Brasil, 2006, *online*), denominando-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB aparece no cenário nacional, como uma política de fundo de maior abrangência (pois é destinado ao Ensino Fundamental, como também à educação infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos), que pretende superar as limitações e os problemas provocados e não resolvidos pelo FUNDEF, tais como: o seu impacto negativo sobre a educação infantil e sobre a educação de jovens e adultos, a precariedade do sistema de avaliação e controle de seus recursos, bem como a inexpressiva valorização do magistério (Carvalho, 2012 p. 29).

Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB poderiam receber complementação da União, quando seu valor por estudante não alcançasse o mínimo definido nacionalmente (Brasil, 1996; Brasil, 2007). Nesta Lei do FUNDEB, foi abordada novamente a natureza contábil, e a mesma porcentagem correspondente ao pagamento, especificada no artigo 22, definindo que o mínimo de 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos seriam destinados ao pagamento da remuneração dos(as) profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública. Determinou, em seu Parágrafo Único e incisos, o que seria remuneração, quem seriam os profissionais do magistério e o que era entendido por efetivo exercício.

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (Brasil, 2007, *online*).

Constata-se que foram alterados os profissionais do magistério, e, deste modo, a quantidade de professores(as) aumentou. E alega que os demais recursos podem ser aplicados em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública (Brasil, 2007, *online*).

Ao observar-se que estas políticas de valorização têm como finalidade a qualidade da Educação, e não a valorização em si, destaca-se a contradição, pois a lógica para reconhecer a desvalorização não é esclarecida nas políticas de valorização. Contudo, não se pode esquecer que mesmo o Estado “[...] majorando impostos ou mesmo ao conceder aumento de direitos sociais, mantém a lógica do valor. [...] É um processo global e estruturado que alimenta sua própria reprodução” (Mascaro, 2013, p. 23). Por ser um processo global, assim como há a valorização em alguns momentos, haverá a desvalorização em outros. Entretanto, pela lógica capitalista, que preza pelo lucro, evidencia-se mais a desvalorização do que a valorização. Assim, esses dois fundos, publicados em momentos diferentes, não valorizam efetivamente os profissionais da Educação. Destinam um percentual à remuneração dos(as) trabalhadores(as) em exercício. Trata-se de pagamento, não de valorização. A Nova Gestão Pública² acaba “terceirizando” o processo de valorização, delegando aos Estados, Distrito Federal e Municípios a criação de plano de carreira e piso salarial.

² Outro tipo de terceirização, também característico da NGP, é encontrado em estudos de Venco (2016). Este estudo aponta o Estado de São Paulo como um “[...] verdadeiro laboratório da aplicação da Nova Gestão Pública” (Venco, 2016, p. 76) devido à terceirização dos(as) professores(as). Assim como o capitalismo, a NGP tende a “[...] flexibilizar as formas de contratação da força de trabalho” (Venco, 2016, p. 76) com a finalidade da modernização da produção (Venco, 2016). Outros exemplos de precarização nas formas de contratação de professores(as), podem ser encontrados no livro “Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras” (Silva, 2020).

Conclui-se que, ao retratar questões da remuneração condigna dos(as) professores(as), não se está falando em valorização. Acredita-se que o salário é um direito do(a) trabalhador(a) como abordado anteriormente, porém, políticas como o piso salarial, ou o plano de carreira quando colocadas em prática são sim medidas de valorização do trabalho do(a) professor(a). Estas são convenções socialmente definidas dentro de uma totalidade constitutiva e legalmente sustentadas.

Dessa forma, infere-se que, entre os três eixos fundamentais do Fundo: manutenção, desenvolvimento e valorização do magistério, apenas o primeiro, referente à manutenção da Educação, é efetivamente implementado. O desenvolvimento segue sendo conduzido nos mesmos moldes anteriores, sem inovações significativas, enquanto a valorização do magistério é atribuída aos diversos agentes envolvidos, sendo, por assim dizer, “terceirizada”. Utilizando um termo amplamente difundido no período em questão, a responsabilidade pela valorização docente é transferida aos entes federativos e/ou às instituições incumbidas da oferta educacional. Ainda que determinados dispositivos dos fundos mencionem a valorização do magistério, observa-se que tal princípio não se concretiza plenamente, uma vez que a maior parte dos recursos é direcionada ao pagamento da remuneração mensal, limitando-se, portanto, ao aspecto salarial.

A promulgação da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da Educação Básica, representou um avanço normativo ao fixar valores mínimos de remuneração e regulamentar a jornada de trabalho (Brasil, 2008). Contudo, a concepção de valorização presente nessa legislação limita-se a aspectos salariais, sem contemplar de forma abrangente as condições de trabalho, carreira e reconhecimento profissional. A previsão de que até dois terços da carga horária sejam destinados à docência direta, por exemplo, evidencia uma tentativa de normatização da jornada, mas não garante melhoria na qualidade do exercício profissional.

No ano seguinte, o Decreto nº 6.755/2009, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, incorpora o termo “valorização” de maneira pontual e pouco consistente. Embora mencionado entre os princípios e objetivos, o conceito é esvaziado ao longo do texto legal, reduzindo-se a ações fragmentadas como dedicação exclusiva e jornada unificada, demandas legítimas da categoria, mas insuficientes frente à complexidade da valorização docente. Tal redução revela uma lacuna entre os princípios normativos e a efetiva implementação de políticas estruturantes, apontando para a fragilidade da legislação em promover transformações significativas nas condições do magistério.

Em 2010, a Resolução nº 5 avança ao definir diretrizes para os planos de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, citando elementos de valorização, como progressão, formação continuada, equiparação salarial e incentivo à dedicação exclusiva (Brasil, 2010). No entanto, a efetivação dessas diretrizes depende da adesão dos entes federativos e de investimentos que raramente se concretizam. Em vez de assumir a responsabilidade plena por tais políticas, o Estado transfere para a gestão escolar e para os próprios professores a tarefa de compensar a precariedade das estruturas educacionais, promovendo iniciativas paralelas como rifas e eventos para suprir carências básicas. Esse processo revela uma falsa noção de autonomia escolar, que encobre a omissão estatal e evidencia a distância entre o reconhecimento legal da valorização e sua materialização nas práticas educacionais.

A (des)valorização do trabalho dos(as) professores(as) nas políticas públicas de 2010 a 2024

Com o encerramento do PNE de 2001–2010, e após críticas aos seus pontos fracos, um novo PNE foi instituído em 2014, com vigência prevista até 2024. Estruturado em 20 metas e diversos

objetivos mensuráveis, o plano estabelece prazos e etapas para sua implementação. Segundo De Souza (2014), o PNE explicita as intenções e ações das políticas educacionais para a década, promovendo o acompanhamento e a fiscalização por parte dos Poderes Públicos e da sociedade civil.

Entre os temas abordados, destaca-se a valorização dos profissionais da educação. A Meta 17, intitulada “Valorização dos Profissionais do Magistério” (Brasil, 2014), traz quatro estratégias específicas voltadas a esse propósito. Além dela, outras metas, como a 15, 16 e 18, também tratam de aspectos relacionados à valorização, embora não utilizem essa denominação explicitamente. Essa diferença terminológica revela diferentes compreensões sobre o conceito de valorização no contexto das políticas educacionais. No que se refere à valorização docente, o Plano Nacional de Educação (PNE) concentra-se, sobretudo, na questão da remuneração. No entanto, trata-se da equiparação do rendimento médio dos(as) professores(as) em relação aos(as) demais profissionais com o mesmo nível de escolaridade, e não de uma remuneração básica ou digna, como anteriormente previsto em outras legislações. Essa abordagem levanta questionamentos: estaríamos assumindo que, diante dos baixos salários da categoria, o mínimo a se fazer é igualar a média salarial com outras profissões? Por que tantas outras áreas conseguiram avanços significativos em termos de valorização, enquanto os(as) professores(as), mesmo com o respaldo de leis, decretos e planos, ainda não alcançaram sequer essa média?

Além disso, outras metas do PNE que tocam aspectos importantes da valorização profissional, como formação inicial, carreira e condições de trabalho, não são classificadas como tal. Isso nos leva a refletir: por que essas dimensões não são consideradas parte do conceito de valorização? Para a lógica do sistema capitalista, seria a valorização restrita apenas à dimensão financeira? E mais: mesmo que a Meta 17 seja integralmente cumprida, poderemos realmente afirmar que os(as) professores(as) foram plenamente valorizados(as)?

Outro aspecto fundamental para compreender os limites das políticas de valorização docente no Brasil refere-se ao financiamento da educação. O Plano Nacional estabelece, em seu artigo 5º e na Meta 20, a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto. Tal previsão reconhece que a melhoria das condições educacionais, incluindo a valorização dos profissionais da educação, depende diretamente da ampliação dos recursos destinados ao setor. Entretanto, diversos estudos têm demonstrado que a insuficiência ou o não cumprimento dessa meta compromete a efetivação de políticas estruturantes, como planos de carreira, formação continuada e melhoria das condições de trabalho docente. Dessa forma, a desvalorização do magistério não pode ser compreendida apenas a partir da análise das normativas que tratam diretamente da profissão, mas também a partir das limitações estruturais do financiamento educacional, que impactam de maneira decisiva a implementação dessas políticas.

Em consonância com o PNE e o Plano Decenal, o Decreto nº 8.752/2016 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016). O termo “valorização” é mencionado apenas duas vezes. Na primeira, aparece como um princípio norteador da formação profissional, relacionado à profissionalização, progressão na carreira, remuneração e condições dignas de trabalho. A segunda citação ocorre no artigo 12, que orienta os programas e ações decorrentes do Planejamento Estratégico Nacional, incluindo como diretrizes: planos de carreira, remuneração, condições de trabalho, valorização profissional e valorização do espaço escolar.

Apesar dessas menções, o termo “valorização” não aparece entre os objetivos centrais da Política. São citadas apenas ações correlatas, como formação inicial e continuada. Essa omissão revela a influência das concepções da Nova Gestão Pública, que reconhecem a desvalorização docente, mas transferem a responsabilidade por sua superação aos Estados e Municípios. Assim,

as políticas públicas reiteram, de forma sutil, a desvalorização do trabalho docente ao esvaziar o conceito de valorização e relegá-lo a uma meta periférica e não vinculante.

Um exemplo marcante de desvalorização docente e de retrocesso nas conquistas das políticas públicas é a promulgação da Lei nº 13.415/2017. Essa legislação, em seu artigo 6º, altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), incluindo duas novas categorias de profissionais da Educação Básica (Brasil, 2017). Uma delas é especialmente controversa: os profissionais de “notório saber”. Ao permitir que indivíduos sem formação específica em licenciatura atuem como docentes, essa medida banaliza a formação inicial – uma conquista histórica da categoria – e afronta diretamente a Meta 15 do PNE 2014, que estabelece que todos os professores da educação básica devem possuir formação superior específica na área de atuação.

Como destaca Maciel (2019, p. 9), a aceitação de profissionais sem licenciatura “fere” a Meta 15 e representa uma vulgarização dos avanços pedagógicos. Ao dispensar a exigência de formação e titulação, a legislação reconhece e institucionaliza a desvalorização do magistério, tratando a experiência prática como suficiente para o exercício da docência, em detrimento da formação acadêmica e pedagógica rigorosa exigida por lei.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, faz menção ao curso de Pedagogia em dois momentos, ambos relacionados ao aumento da carga horária da formação. Antes da publicação dessa norma, o curso possuía uma carga horária total de 3.200 horas. Com a nova resolução, essa carga foi ampliada para 3.600 horas, com o objetivo de atender às novas diretrizes para a formação de professores. No entanto, a implementação dessas alterações foi adiada em razão da pandemia de Doença por Coronavírus 2019 (Covid-19, *Coronavirus Disease* 2019), que afetou o calendário educacional a partir de 2020. O prazo de adequação, inicialmente previsto, foi prorrogado até 2023.

Os sentidos atribuídos à valorização profissional no âmbito do novo FUNDEB (2020) estão expressos no artigo 51 da legislação. Esse artigo estabelece os elementos que devem ser garantidos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios nos planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica. Entre esses elementos estão: (a) remuneração condigna; (b) articulação entre a atuação individual dos profissionais e o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2020); (c) melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; e (d) incentivos para atuação em contextos de maior vulnerabilidade social ou com estudantes público-alvo da educação especial. O parágrafo único do artigo reforça a importância da formação continuada como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2020).

Em 2024, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 4, que revoga, parcial ou integralmente, as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019. Ao analisar o novo texto legal, observa-se que o termo “Pedagogia” aparece apenas uma vez, no Capítulo IV – “Da Formação Inicial do Magistério da Educação Escolar Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo” (Brasil, 2024), especificamente no artigo 16, inciso VIII. Esse inciso estabelece que os cursos mencionados no caput podem ser ofertados a portadores de diplomas de licenciatura, independentemente da área de formação, com exceção da licenciatura em Pedagogia.

Essa exclusão revela um tratamento diferenciado ao curso de Pedagogia e, por isso, torna-se impossível analisar a Resolução nº 4/2024 sem considerar suas permanências e desdobramentos específicos para a formação docente nesse campo. Vale destacar que a nova norma ainda está em fase de implementação nos cursos de Pedagogia em todo o país, o que exige atenção contínua aos seus impactos curriculares e formativos. A Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, embora proponha diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, revela um esvaziamento conceitual do termo “valorização docente”. Ao tratar da formação em nível superior, a norma

menciona diretamente o curso de Pedagogia apenas uma vez, e apenas para restringir sua equivalência a outras licenciaturas, o que pode ser interpretado como uma marginalização do curso que historicamente tem sido a espinha dorsal da formação docente no Brasil.

Além disso, a ausência de menções explícitas à valorização profissional, em termos de carreira, condições de trabalho e remuneração, indica uma continuidade das políticas formativas centradas em competências e resultados, marcadas pela lógica da Nova Gestão Pública. Tal abordagem mantém a valorização restrita à formação técnica e instrumental, ignorando dimensões estruturais como reconhecimento social, autonomia docente e participação nas decisões pedagógicas.

Portanto, ao invés de consolidar avanços, a Resolução nº 4/2024 sinaliza uma permanência da visão tecnocrática da docência, que pouco contribui para a efetiva valorização dos(as) professores(as) como intelectuais da educação. Isso reforça a urgência de um debate mais profundo sobre o papel da formação inicial e sua articulação com políticas públicas de valorização que sejam de fato estruturantes e não apenas normativas.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se o desalinho das políticas de valorização do trabalho dos(as) professores(as). Apura-se que as políticas de valorização de fato não realizam a valorização, encontrando-se muito influenciadas pela Nova Gestão Pública, e propondo uma “terceirização” da valorização, que nunca chega.

Desde a década de 1980, a Educação, alinhada com perspectivas desenvolvimentistas, reafirma a desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) em busca de maiores lucros. Com estas novas influências na área da Educação, exalta-se o mérito, a culpabilização dos próprios sujeitos pelo seu fracasso ou sucesso, e potencializam a individualidade, compreendendo os(as) professores(as) como executores de atividades pré-estabelecidas em acordo com a economia.

Ao comparar as considerações dos textos das leis sobre a valorização, FUNDEF e FUNDEB, constata-se que estes Fundos revelam a sua natureza contábil. Portanto, conclui-se que, dos três eixos, manutenção, desenvolvimento e valorização do magistério, é instituído apenas o primeiro, ou seja, a manutenção da educação, enquanto o desenvolvimento é realizado como já vinha acontecendo, e a valorização é deliberada aos respectivos interessados. Do mesmo modo, a valorização é “terceirizada”, para aplicar um termo em expansão deste período, delegando essa responsabilidade aos Estados, Municípios e/ou às instituições responsáveis pela escolarização, a valorização do(a) professor(a). Mesmo nos itens destes fundos que remetem à valorização do magistério, parece não se constatar a valorização, pois mais da metade deste Fundo é destinada para o pagamento mensal, ou seja, para salário ou para remuneração.

Deste modo, destaca-se uma imbricação da valorização e da desvalorização frente aos desafios do sistema capitalista com a educação que se estabelece no país. E é justamente estes movimentos de sentidos que são evidenciados a partir da Análise dos Movimentos de Sentidos, fundamento teórico-metodológico que guiou esta análise.

Ao analisar as políticas educacionais brasileiras, observa-se a recorrência de um movimento em que a valorização do trabalho docente é reconhecida nos textos legais, mas sua efetivação é delegada aos entes federados, especialmente estados e municípios. Esse processo pode ser compreendido como uma forma de descentralização das responsabilidades no interior do pacto federativo, característica marcante das reformas educacionais associadas à Nova Gestão Pública.

Embora a descentralização seja frequentemente apresentada como estratégia de ampliação da autonomia dos sistemas de ensino, na prática ela pode produzir um deslocamento das responsabilidades do governo central, sobretudo quando não há a correspondente garantia de recursos financeiros e mecanismos efetivos de cooperação federativa. Nesse sentido, a valorização docente tende a ser formulada em nível normativo pela União, mas sua implementação concreta permanece condicionada às capacidades administrativas e financeiras dos entes subnacionais, contribuindo para a manutenção de desigualdades regionais e para a fragilidade das políticas de valorização do magistério.

Constatou-se que as políticas públicas não apresentam o que compreendem por valorização, apenas citam o modo como esta categoria se expressa. Ainda, destaca-se que mesmo com diversas políticas sobre a temática, a valorização existente não corresponde às reais necessidades dos(as) professores(as). Portanto, visualiza-se que dentro da perspectiva em que se vive, ou seja, no sistema capitalista, onde se preza o lucro, o trabalho dos professores é desvalorizado e tem como ponto central a intensificação e a superexploração dos(as) trabalhadores(as). E os textos das políticas públicas, por mais promissores que se apresentem, em seus sentidos, reforçam essa perspectiva.

Diante da análise das políticas educacionais entre 1996 e 2024, evidencia-se que os sentidos atribuídos à valorização do trabalho dos(as) professores(as) são historicamente tensionados entre promessas legais e a lógica estrutural do capitalismo, marcada pela racionalidade da Nova Gestão Pública. A partir da AMS, constata-se que a valorização, embora frequentemente mencionada, é fragilmente operacionalizada, muitas vezes reduzida à remuneração e delegada aos entes subnacionais, esvaziando seu potencial emancipador. O estudo revela que os textos normativos analisados, mesmo quando avançam em aspectos como formação, carreira ou remuneração, operam sob uma concepção tecnocrática que ignora as dimensões políticas, simbólicas e históricas do trabalho dos(as) professores(as). Retomar a diferença entre valorização da profissão e valorização do trabalho, como feito no início deste estudo, permite compreender que a verdadeira valorização requer uma articulação indissociável entre condições objetivas de trabalho e reconhecimento social. Assim, é preciso superar os limites da normatividade fragmentada e enfrentar as contradições do Estado capitalista, compreendendo a educação não como meio para o lucro, mas como campo estratégico de disputa ideológica e social. Nesse sentido, a valorização do trabalho dos(as) professores(as) não poderá ser efetivada sem enfrentar as estruturas que sustentam sua desvalorização.

Referências

- Bianchetti, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Bollman, M. D. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/58W3L3qtT7cxffMpbtyb/f4L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- Boneti, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- Braidó, L. S. et al. Análise dos Movimentos de Sentidos na pesquisa em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280087, 2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280087>.
- Brasil. Congresso Nacional. *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 88, Brasília, 10 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=160>. Acesso em: 24 jul. 2021.

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: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Lei Nº 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 35, Brasília, 22 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 35, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o inciso XII do caput do art. 212-A da Constituição Federal, para dispor sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. prova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução Nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Brasília: MEC, 1997a Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução Nº 5, de 3 de agosto de 2010*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7601-resolucao5-30610-cne-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº 02*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Brasil. *Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024*. Brasília: Conselho Nacional De Educação, Conselho Pleno, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

Carvalho, E. J. G.; Wonsik, E. C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Revista Contrapontos*, v. 15, n. 3, p. 373-393, 2015. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5850/4643>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Carvalho, F. A. F. *Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009*. 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-154314/pt-br.php>. Acesso em: 24 jul. 2021.

De Souza, D. B. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/3001/2855>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Ferreira, L. S.; Braidó, L. S.; De Toni, D. L. P. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. *Revista Cocar*, v. 8, p. 146-164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Ferreira, L. S. et al. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 258, p. 295-312, 2020. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4625/3790>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Filgueiras, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Basualdo, E, M.; Arceo, E (ed.). *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

Gomes, A. V. A. *Valorização do magistério: princípios legais e limites fiscais*. Estudo técnico. Brasília: Consultoria Legislativa, 2019. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38339/valorizacao_magisterio_gomes.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 24 jul. 2021.

Gomes, V. A. F. M.; Nunes, C. M. F.; Pádua, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Ianni, O. Globalização e neoliberalismo. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 12, n. 2, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

Koselleck, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.

Laval, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2019.

Leher, R. "Valorização do magistério" (verbete). In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Maciel, C. S. F. S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. *Revista de Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Martins, A. L. L.; Corrêa, M. B.; Ferreira, L. S. Educação Como Reprodução: antecipações de Álvaro Vieira Pinto a Althusser. *Boletim de Conjuntura*, v. 17, n. 50, p. 146-166, 2024. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10642636>.

Mascaro, A. L. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

Oliveira, D. A.; Duarte, A. W. B.; Clementino, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Piolfi, E.; Silva, E. P.; Heloani, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cadernos CEDES*, v. 35, n. 97, p. 589-607, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qVH6m333VZhyrYCvJQtrF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Saad Filho, A. Neoliberalismo: uma análise marxista. *Marx e o Marxismo* v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Saviani, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

Silva, A. M. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: CRV, 2020.

Venco, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Revista Crítica e Sociedade*, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Weber, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cadernos Cedes*, v. 35, n. 97, p. 495-515, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Colaboradores

As autoras contribuíram de forma igualitária para a elaboração do texto, trabalhando conjuntamente em todas as etapas do trabalho. Ambas participaram da (Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Programas de computador, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição.