

ORIGINAL

Editora

Andreza Barbosa

Apoio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); Processo nº 23440.000602.2020-35; Edital n. 44/2023 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP (PIBISP) – Edição 2024.

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

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

30 jun. 2025

Aprovado

22 abr. 2026

A (des)valorização do magistério na educação básica a partir das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2025): remuneração e planos de carreira

The (de)valuation of teaching in basic education based on goals 17 and 18 of the National Education Plan (2014-2025): compensation and career plans

Tamara de Lima^{1,2} , Amanda Stephanni da Costa¹ , Yoshie Ussami Ferrari Leite³ 

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, Brasil. Correspondência para: T. LIMA. E-mail: <tamara.lima@unesp.br>.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Presidente Epitácio, SP, Brasil.

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, SP, Brasil.

Artigo elaborado a partir da tese de T. LIMA, intitulada “Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência”. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2023; e da pesquisa de Iniciação Científica de A. S. COSTA, intitulada “Políticas de valorização do magistério na educação básica: uma análise das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024)”. Instituto Federal de São Paulo, 2024.

Como citar este artigo: Lima, T.; Costa, A. S.; Leite, Y. U. F. A (des)valorização do magistério na educação básica a partir das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2025): remuneração e planos de carreira. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16385, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16385>.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo avaliar a execução das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2025) pelos estados e municípios brasileiros, bem como levantar alguns elementos dificultadores para que tais metas, efetiva e concretamente, convertam-se em políticas de valorização do magistério. A pesquisa possui abordagem quanti-qualitativa e foi desenvolvida por meio de triangulação metodológica. Consistiu na análise integrada de dados estatísticos oficiais da educação básica, extraídos do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas, cotejados com a produção acadêmica. Os resultados evidenciam que a meta 17 não foi plenamente cumprida, pois embora os indicadores apontem uma aproximação entre os rendimentos dos docentes da educação básica e demais profissionais com escolaridade equivalente, essa redução se deu, majoritariamente, pela queda na remuneração das demais categorias profissionais. A defasagem salarial afeta o prestígio social da docência e sua atratividade. O estudo sugere que aspectos sociais, culturais e advindos da própria especificidade do trabalho docente influenciam na naturalização da baixa remuneração. A meta 18 foi parcialmente cumprida, pois embora todos os estados e a maioria dos municípios afirmem possuir Planos de Carreira e Remuneração, nem todos cumprem os requisitos legais, como o pagamento do piso salarial ou a garantia do tempo extraclasse incluído na jornada de

trabalho. A análise dos indicadores revela disparidades regionais no cumprimento da meta e destaca a redução do número de professores com vínculos de trabalho efetivos. Além disso, destaca que a mera existência de planos de carreira não assegura a valorização da profissão.

Palavras-chave: Plano de carreira. Plano nacional de educação. Remuneração.

Abstract

This study aims to evaluate the implementation of Goals 17 and 18 of the National Education Plan (2014-2025) by Brazilian states and municipalities, as well as to identify some of the challenges that hinder the effective transformation of these goals into concrete policies for the appreciation of the teaching profession. The research adopts a quantitative-qualitative approach and was developed through methodological triangulation. It consisted of an integrated analysis of official statistical data on basic education, drawn from the 5th Monitoring Cycle Report on the Goals, compared with academic literature. The results show that Goal 17 has not been fully achieved: although the indicators suggest a narrowing gap between the salaries of basic education teachers and other professionals with equivalent education levels, this convergence occurred mainly due to a decrease in the salaries of the latter. This wage disparity undermines the social prestige and attractiveness of the teaching profession. The study suggests that social and cultural factors, as well as elements inherent to the nature of teaching work, contribute to the normalization of low teacher pay. Goal 18 has been partially achieved: although all states and most municipalities claim to have Career and Compensation Plans in place, not all comply with legal requirements, such as the payment of the national minimum wage for teachers or the guarantee of non-teaching time within the work schedule. The analysis of indicators reveals regional disparities in the implementation of this goal and highlights a decline in the number of teachers with permanent employment contracts. Furthermore, it emphasizes that the mere existence of career plans does not ensure the appreciation of the profession.

Keywords: Career plan. National education plan. Compensation.

Introdução

Desde o final da década de 1950, há registros de manifestações públicas por parte dos professores expressando descontentamento com os baixos salários recebidos. Nesse contexto, iniciaram-se os primeiros movimentos de articulação nacional da categoria, culminando, em 1960, com a fundação da Confederação dos Professores Primários do Brasil. Dentre as reivindicações iniciais da entidade, destacava-se a instituição de um piso salarial profissional nacional para a categoria. Contudo, tal demanda não foi atendida à época, sendo posteriormente enfraquecida pelo cenário autoritário instaurado após o golpe civil-militar de 1964, que dificultou a mobilização coletiva dos docentes (Vicentini; Lugli, 2009). Com o processo de redemocratização nos anos 1980 e a possibilidade de sindicalização dos servidores públicos, as reivindicações por melhores condições de trabalho e remuneração voltaram a ocupar lugar central nas pautas das organizações docentes.

Como resultado dessas lutas históricas da categoria, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) passou a assegurar, em seu texto, o direito a um piso salarial profissional nacional. No entanto, a regulamentação desse dispositivo constitucional só veio a ocorrer duas décadas depois, com a promulgação da Lei nº 11.738/2008 – doravante denominada Lei do Piso (Brasil, 2008). Apesar de seu avanço jurídico-normativo, a implementação plena da lei nas redes públicas de ensino ainda é marcada por fragilidades. A legislação, além de estabelecer um valor mínimo de vencimento a ser atualizado anualmente em janeiro, determina que o tempo de interação direta com os estudantes não ultrapasse dois terços da carga horária semanal. Isso significa que um terço da jornada de trabalho dos docentes deve ser destinado a atividades extraclasse, tais como planejamento, estudos e avaliação (art. 67, V; Brasil, 1996), reconhecendo-se, assim, a complexidade do trabalho docente e sua dimensão não apenas instrucional, mas intelectual e reflexiva.

Embora o valor estipulado pelo piso nacional ainda esteja aquém das expectativas e não seja suficiente, por si só, para assegurar a plena valorização do magistério, sua aprovação representou um marco importante na construção de um patamar mínimo e igualitário de remuneração para os professores em todo o território nacional. A garantia legal de tempo para atividades extraclasse também configura uma conquista relevante, pois reconhece formalmente que o trabalho docente ultrapassa os limites da sala de aula e busca incentivar práticas de formação continuada. O desafio atual reside na efetivação integral da lei por parte dos entes federativos.

Outro elemento relevante no debate sobre a remuneração docente refere-se à comparação com os rendimentos médios de outras profissões. Diversos estudos demonstram que, em termos gerais, professores com formação superior percebem salários inferiores àqueles recebidos por profissionais de escolaridade equivalente (Alves; Sonobe, 2018; Barbosa, 2014; Brito; Waltenberg, 2014; Jacomini; Alves; Camargo, 2016). Essa disparidade tem implicações diretas sobre a valorização da carreira docente, afetando não apenas sua atratividade, mas também a permanência dos profissionais na educação básica. Nesse sentido, a meta 17 do atual Plano Nacional de Educação (PNE; 2014-2025)⁴ era equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o ano de 2020.

Com a promulgação da Lei do Piso, em 2008, determinou-se que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem ou ajustassem seus respectivos Planos de Carreira e Remuneração (PCR) com o objetivo de garantir a implementação do piso até dezembro de 2009. Em complemento a essa exigência, a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as diretrizes nacionais para a formulação dos PCR voltados aos profissionais do magistério da educação básica pública.

O plano de carreira constitui um instrumento fundamental para a valorização do exercício docente, ao prever uma estrutura remuneratória escalonada, vinculada ao avanço funcional do professor ao longo da carreira. Os critérios que regulam a progressão salarial variam entre os diversos sistemas e redes de ensino. Contudo, conforme orientações do CNE, recomenda-se a consideração de aspectos como a titulação acadêmica, a experiência profissional, o desempenho no exercício da docência, bem como a participação em processos de formação continuada e atualização profissional (Brasil, 2009).

Ainda que a valorização do magistério não se restrinja ao aspecto remuneratório, a existência de planos de carreira bem estruturados pode contribuir significativamente para a atratividade da profissão docente. Além disso, tais instrumentos têm potencial para estimular a permanência dos professores na carreira, favorecendo, assim, a constituição de trajetórias profissionais mais estáveis e qualificadas. Além de constituir uma exigência prevista na legislação educacional brasileira (Brasil, 1988, 1996), a existência de PCR figura como uma das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2025). Essa meta definiu o prazo de até dois anos, a partir da vigência da lei, para que todos os sistemas de ensino desenvolvessem seus respectivos planos, assegurando a observância dos parâmetros definidos pela Lei do Piso (meta 18).

No contexto brasileiro, é notória a necessidade de tornar a carreira docente mais atrativa, o que implica em melhoria nas condições de trabalho e salariais dos professores. Evidencia-se, dessa forma, a importância da efetivação das políticas de valorização do magistério no país que possam atrair e manter os professores na profissão. Existe um reconhecimento social da importância da profissão docente que não é acompanhado de sua valorização. A sociedade deposita altas

⁴ O PNE foi instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e, segundo dispositivo constitucional, tem duração decenal (Brasil, 2014). Portanto, seu prazo de vigência se extinguiria em 2024. No entanto, a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 prorrogou a vigência do PNE para 31 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024).

expectativas em torno do trabalho dos professores, sem que lhes sejam dadas condições adequadas para o atendimento delas.

A CF/1988, nos incisos V e VII do art. 206, afirma que:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] 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; [...] VII – *piso salarial profissional nacional* para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988, *online*, grifo nosso).

A atual Carta Magna propõe dois aspectos imprescindíveis para a valorização do magistério: a existência de planos de carreira e a garantia de um piso salarial. Posteriormente, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), esses elementos foram reafirmados, incluindo-se outros, como: o aperfeiçoamento profissional continuado, com a possibilidade de obtenção de licença remunerada; a progressão funcional com base na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; um período para estudos, planejamento e avaliação previsto na carga horária de trabalho; e condições de trabalho adequadas (art. 67; Brasil, 1996).

No atual PNE (2014-2025), a valorização dos profissionais da educação é apresentada como uma das diretrizes (art. 2, inciso IX) e compõe quatro dentre as 20 metas apresentadas que incidem sobre a formação inicial (meta 15) e continuada (meta 16), a remuneração (meta 17) e os planos de carreira (meta 18). Cada uma das metas é acompanhada de estratégias necessárias ao seu cumprimento. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa consistiu em avaliar a execução das metas 17 e 18 pelos estados e municípios brasileiros, bem como levantar alguns elementos que, em nossa análise, são dificultadores para que tais metas, efetiva e concretamente, convertam-se em políticas de valorização do magistério.

Esta pesquisa reveste-se de relevância especial em um contexto de encerramento da vigência do PNE (2014-2025) e discussão das políticas educacionais propostas para o próximo decênio, em que estará vigente um novo PNE. Para a consecução dos objetivos propostos, esta pesquisa levantou e analisou dados oficiais da educação básica produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especificamente o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2025).

Os dados levantados foram analisados considerando a produção acadêmica que versa sobre as políticas de valorização do magistério, especialmente os estudos que se referem à remuneração dos professores e aos planos de carreira. Com relação aos procedimentos de análise, este estudo realizou uma triangulação de dados, uma vez que levantou informações oriundas de diferentes fontes. Assim, optou-se pela triangulação metodológica na perspectiva de combinação de métodos quantitativos e qualitativos. A triangulação apresenta-se como metodologia de análise que tenta superar a dicotomia quantitativa/qualitativa, como forma de integrar diferentes perspectivas do objeto de investigação, permitindo uma visão mais completa do fenômeno estudado (Duarte, 2009).

A Meta 17 do PNE (2014-2025): a remuneração como forma de (des)valorização do magistério

Uma das metas do atual PNE (2014-2025) que diz respeito à valorização do magistério era equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o ano de 2020 (meta 17). Vejamos, o que aponta o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2025) sobre o cumprimento dessas metas.

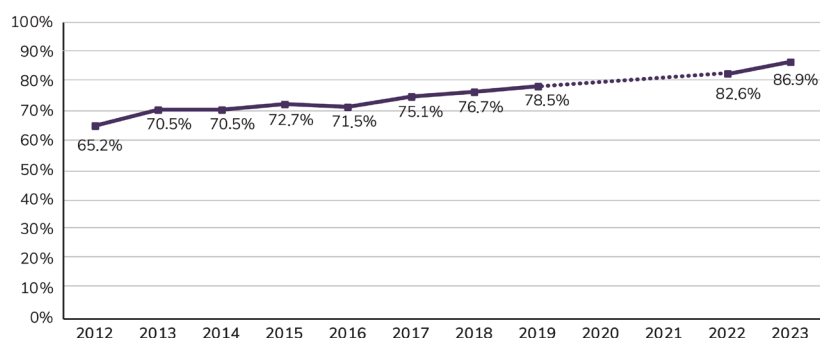


Figura 1 – Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior – 2012-2023

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a, p. 376).

A Figura 1 demonstra a trajetória do Indicador 17A⁵ entre os anos de 2012 e 2023. Em 2012, o rendimento bruto médio mensal dos docentes das redes públicas de ensino, com nível superior completo, era equivalente a 65,2% do rendimento bruto médio dos demais profissionais assalariados com o mesmo nível de escolaridade. No período considerado, a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal apresentou crescimento de 21,7%, atingindo 86,9% em 2023. Ressalta-se que os resultados de 2020 e 2021 não foram considerados em razão das dificuldades na coleta de dados no período da pandemia de Doença por Coronavírus 2019 (COVID-19) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a).

É possível perceber que não houve equiparação da remuneração entre os profissionais do magistério e outros profissionais com formação equivalente, o que deveria ter ocorrido em 2020. Além disso, o aparente avanço observado não se sustenta quando comparamos a evolução do rendimento bruto mensal médio entre os profissionais do magistério e os demais profissionais assalariados no mesmo período.

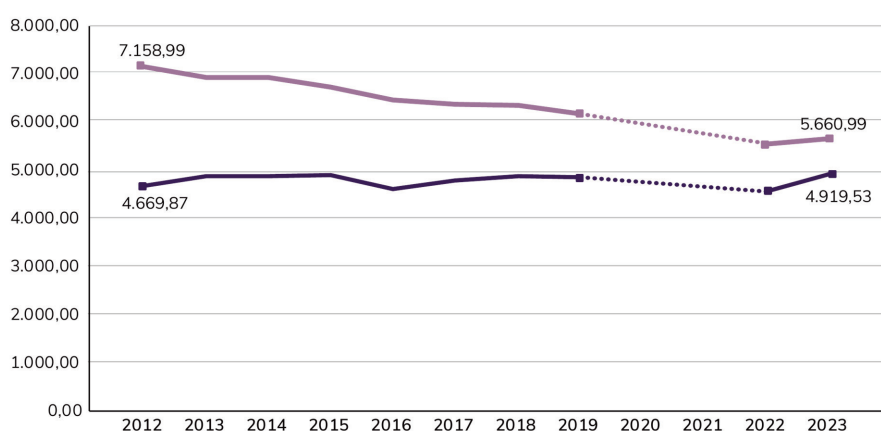


Figura 2 – Evolução do rendimento médio bruto mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo (em R\$) no Brasil (2012-2023).

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a, p. 376).

⁵ “Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a, p. 374).

A Figura 2 demonstra a evolução do rendimento médio dos profissionais do magistério e dos demais profissionais para o período compreendido entre 2012 e 2023. É evidente a redução na diferença entre as remunerações dos dois grupos analisados, o que foi responsável por um avanço no indicador da meta. Porém, esse avanço não ocorreu como o esperado, pois a remuneração média dos profissionais do magistério evoluiu pouco no período analisado (5,3%). O que mais contribuiu para a diminuição da diferença salarial foi a retração observada na remuneração dos demais profissionais com escolaridade equivalente (-20,9%), ou seja, não podemos comemorar grandes melhorias salariais para os profissionais da educação básica, visto que o que aconteceu foi uma diminuição na remuneração de outras categorias. Mais uma vez, os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por conta da pandemia de COVID-19 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a).

Apesar do reconhecimento, no atual PNE (2014-2025), de que a equiparação da remuneração dos professores com a dos demais profissionais que possuem formação equivalente seja um dos elementos que incide sobre a valorização do magistério, a meta 17 não foi alcançada. A baixa remuneração docente tem como consequências o desprestígio social da profissão e a baixa atratividade da carreira, o que pode levar a uma futura escassez de professores.

Quando analisamos a remuneração docente, para além das questões relacionadas ao financiamento da educação básica pública tematizada em diferentes estudos (Barbosa, 2014; Pinto, 2009), em nossa percepção, alguns aspectos importantes precisam ser debatidos: a relação de (in) compatibilidade entre a jornada de trabalho e a remuneração recebida; a marca de gênero que a docência carrega desde a sua constituição como profissão; o imaginário social que ainda apresenta dificuldade em associar a docência a uma profissão e não a um sacerdócio; além do exercício da atividade docente como um complemento de renda, como consequência dos baixos salários. Trata-se de aspectos sociais, culturais e advindos da própria especificidade do trabalho docente e que, muitas vezes, tendem a uma naturalização da baixa remuneração recebida pelos professores.

O estudo de Louzano *et al.* (2010) analisa os desafios enfrentados pelo Brasil para atrair, selecionar e formar professores para a educação básica, especialmente à luz das experiências de países que possuem alto desempenho educacional. O estudo aponta que tanto os salários iniciais quanto aqueles recebidos ao longo da carreira docente são inferiores aos de outras profissões com escolaridade equivalente, tanto no setor público quanto no privado, o que desestimula a escolha pela profissão. Além disso, os autores apontam que os cursos de formação de professores, como os de Pedagogia, atraem majoritariamente estudantes com baixo rendimento acadêmico e perfil socioeconômico desfavorecido.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a atratividade da carreira docente com estudantes do ensino médio revelou que a maioria não considerava a docência como opção profissional. Entre os aspectos que desestimulam a escolha profissional pela docência mais citados pelo grupo participante do estudo encontra-se a baixa remuneração (Almeida, Tartuce; Nunes, 2014; Fundação Carlos Chagas, 2009; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010). Decorridos mais de uma década da realização da pesquisa pela Fundação Carlos Chagas (2009), percebe-se que a baixa atratividade da carreira docente se mantém. Um estudo realizado pelo Instituto Península (IP) em 2021 com 1600 estudantes do ensino médio (incluindo nível técnico e magistério) revelou que apenas 5% do total de entrevistados tinha a intenção de ser professor. Ainda, 12% deles não haviam descartado totalmente a possibilidade de ser professor, 33% pensaram, mas desistiram da ideia e 50% nunca pensaram em ser professor (Instituto Península, 2021).

Nesse sentido, Duarte e Oliveira (2014) destacam que, desde as últimas décadas do século XX, existe uma preocupação por parte de organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura com a futura escassez de professores para determinadas etapas de ensino, disciplinas e áreas do conhecimento. Segundo os autores, essa preocupação advém em razão da diminuição da procura por cursos de Licenciatura, pelo desinteresse dos estudantes em seguir a carreira docente após a formação, pelo aumento do número de professores acima de 30 anos e diminuição daqueles que estão abaixo dessa faixa etária, além do aumento no número de exonerações.

Mais recentemente, um estudo do Instituto Península (2020) apresentou os resultados de três pesquisas, uma delas em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, sobre demanda e oferta de professores no Brasil. A pesquisa faz um alerta no sentido de que, se nada for feito para tornar a carreira mais atrativa, há riscos de faltar professores, especialmente quando se considera a proposta para o novo ensino médio e o ensino integral. O estudo ressalta que já existe um déficit de professores para determinadas áreas do conhecimento, pois muitas vagas são preenchidas por professores sem formação adequada na área em que atuam. É o caso, por exemplo, das disciplinas de Filosofia, Física, Química e Sociologia que contam em média com 65% dos professores com habilitações específicas nas respectivas áreas; e Inglês, cujo percentual de professores formados na área não chega à metade. Esse fenômeno é denominado pelos pesquisadores de “escassez oculta” (Instituto Península, 2020).

Jacomini, Alves e Camargo (2016), em uma análise sobre a remuneração docente em comparação com a de outras profissões, concluíram que os professores recebem salários inferiores aos de diversas carreiras que exigem ensino superior e, em alguns casos, podem ganhar menos do que profissionais de áreas que requerem apenas ensino médio. Essa situação se mantém também em relação a algumas profissões que exigem cursos técnicos, como corretores de imóveis e técnicos de segurança do trabalho. O artigo também apresenta comparações internacionais, demonstrando que, embora em diversos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico os professores ganhem menos que outros profissionais, a defasagem salarial no Brasil é uma das maiores, o que afeta o status socioeconômico do magistério.

Quando se analisa a remuneração docente, as pesquisas ressaltam também a problemática da compatibilidade desta com a jornada de trabalho. O estudo de Barbosa (2014), por exemplo, aponta a questão da invisibilização da carga horária de trabalho docente, ou seja, as atividades extraclasse (planejamento, preparação, estudo, correção etc.) raramente são consideradas nos cálculos de remuneração.

Nesse sentido, Pinto (2009) aponta que alguns estudos argumentam que a jornada de trabalho dos professores é menor, o que, supostamente, justificaria a diferença salarial existente e ainda revelam um falso privilégio, como se os professores trabalhassem menos em relação aos outros profissionais com nível superior. No entanto, a análise do autor demonstra que esse raciocínio não considera o tempo dedicado ao planejamento, à preparação de aulas e à correção de provas e atividades, o que excede a carga horária semanal de trabalho e torna a jornada exaustiva. Tal perspectiva demonstra um grave erro metodológico, que valida discursos desprestigiantes e reafirma um ponto de vista irreal, como se os professores trabalhassem menos e por isso fossem remunerados de modo inferior.

A docência possui especificidades que a configuram como uma atividade profissional bastante complexa, que não se limita ao tempo de horas-aula ministradas, mas ultrapassa, inclusive, o espaço-tempo de permanência do professor na escola. O estudo de Oliveira e Vieira (2010), por

exemplo, constatou que 47% dos professores participantes da pesquisa sempre levavam atividades para casa e 24% o faziam com frequência. Considerando essas especificidades, a tarefa de delimitar uma jornada de trabalho adequada e, conseqüentemente, com uma remuneração compatível, que permita ao professor exercer seu trabalho com qualidade torna-se bastante complicada e dá lugar a concepções equivocadas que associam a baixa remuneração recebida pelos professores com a suposta jornada de trabalho reduzida.

Com o objetivo de fixar as diretrizes nacionais para os PCR dos profissionais do magistério da educação básica, em conformidade com o estabelecido pela Lei do Piso, o CNE orienta que essa jornada seja preferencialmente em tempo integral com a duração máxima de 40 horas semanais. Recomenda ainda que haja a “ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada” (Brasil, 2009, p. 41).

Outro aspecto importante a ser considerado quando falamos em remuneração de professores é a relação com o fato de a docência na educação básica ser uma atividade exercida majoritariamente por mulheres. Entre os fatores que explicam a feminização do magistério, fenômeno que se inicia no final do século XIX, está o entendimento de que o ofício de lecionar poderia aliar-se ao exercício das tarefas domésticas e de cuidados com os filhos. Para a sociedade patriarcal do período, em que a presença da mulher no mundo do trabalho dava seus primeiros passos e ainda não era muito bem aceita, a docência era uma atividade tolerada moralmente, ou seja, a mulher-professora mantinha sua reputação ilibada, já que a atividade docente era identificada aos papéis sociais de mãe e esposa. A escola, principalmente a primária, era vista como uma extensão do lar, onde a professora exerceria a maternagem (Ferreira, 1998).

Outros fatores que explicam historicamente a superioridade da presença feminina no magistério são as poucas oportunidades de trabalho que existiam para as mulheres e o desinteresse dos homens em exercer a profissão. Em que pese o desenvolvimento mundial do capitalismo de tipo industrial, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira ainda se sustentou no modelo econômico agroexportador sem grandes alterações pelo menos até os anos 30 do século XX. Não eram muitas as oportunidades de trabalho que se colocavam para as mulheres e às quais eram aceitas socialmente.

Ferreira (1998) destaca que dois setores especialmente absorveram a mão-de-obra feminina nesse período: a nascente indústria têxtil e a educação. Já para os homens, havia oportunidades de trabalho no comércio, nas indústrias nascentes, no setor bancário etc. Embora a profissão de professor conferisse prestígio social, não era uma atividade rentável para o homem, que era visto como o provedor do lar. Ao contrário da mulher, cuja remuneração recebida pelo trabalho exercido era considerada um complemento da renda familiar, logo, era “natural” que as professoras recebessem baixos salários.

Ao longo do tempo, a profissão docente foi cada vez mais se tornando um ofício eminentemente feminino. Dados do Censo Escolar de 2024 revelam que dentre os 2.367.777 professores da educação básica, 78,9% eram mulheres (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024b). As professoras são maioria sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, sendo que é justamente nas primeiras etapas da educação básica que, em geral, predominam as remunerações mais baixas.

Apesar dos avanços e conquistas obtidas pelas mulheres no mundo do trabalho, as atividades profissionais que exercem ainda são consideradas de menor prestígio e sujeitas a remunerações inferiores, em muitas esferas profissionais, inclusive na docência. É o que aponta a pesquisa de Oliveira *et al.* (2015, p. 11) realizada entre os anos de 2004 e 2013: “em termos de ganhos reais, os

professores tiveram maiores ganhos (37,2%) em relação às professoras (31,7%)”. Além da questão de gênero como um elemento importante na análise da remuneração docente, o estudo também observou desigualdades relacionadas à etnia, constatando que professores do sexo masculino e brancos recebem, em média, mais que suas contrapartes femininas e negras (Oliveira *et al.*, 2015).

Outra observação em relação à remuneração docente diz respeito ao fato de, no imaginário social, ainda se verificar uma certa dificuldade de compreender a docência como um trabalho, uma profissão. A imagem da docência associada ao sacerdócio, à missão divina, ao dom, à vocação, dá lugar a questionamentos feitos aos professores do tipo: “Você só dá aula ou também trabalha?” Tal fato dificulta a profissionalização e valorização do magistério e conduz a distorções de várias ordens, sobretudo em relação ao recebimento de salário compatível com o trabalho exercido.

Para exemplificar, em 2011, o então governador do Ceará, Cid Gomes (PDT), assim se pronunciou sobre a greve dos professores da rede estadual: “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”⁶. Ao ser questionado sobre a colocação, o governador tentou se explicar da seguinte forma: “Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro”⁷. A sucessão de colocações infelizes e equivocadas de Cid Gomes demonstra o quanto esse imaginário social que relaciona a docência mais ao exercício de um sacerdócio do que a uma profissão propriamente dita, dificulta a profissionalização do magistério.

Essa forma de perceber a profissão traz consigo a ideia de naturalização dos baixos salários e das precárias condições de trabalho às quais muitos professores estão submetidos. Isso significa que por ser uma atividade exercida por conta de uma vocação e, portanto, de um desejo de “servir” à sociedade e seus semelhantes, o seu trabalho não tem preço, logo, não pode ser pago. A resposta diante da repercussão negativa das frases ditas pelo então governador veio estampada em outdoors na cidade de Fortaleza e não poderia ser outra: “*Amor substitui salários – Cid, doe seu salário e trabalhe por amor*” (Outdoors de Fortaleza, 2011, online).

A baixa remuneração e a precariedade dos vínculos trabalhistas levam muitos professores a exercerem outras atividades como forma de complementar a renda. A desvalorização da profissão docente chegou a um ponto tão crítico que o contrário também pode ocorrer, ou seja, profissionais de outras áreas que buscam complementar a renda sendo professores. Isso chegou ao extremo de ser reforçado e incentivado em imagens publicitárias de duas instituições de ensino superior particulares que oferecem cursos de licenciatura como segunda graduação.

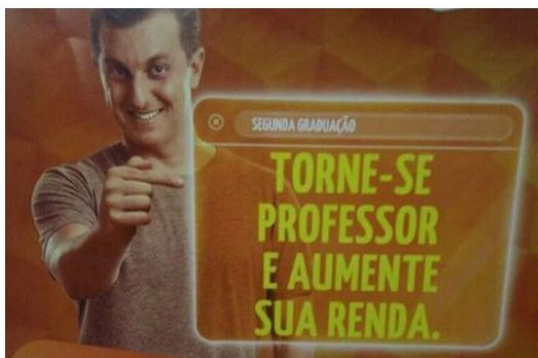


Figura 3 – Segunda Graduação (I).

Fonte: Sindicato dos Professores de Pernambuco (Sinpro). Disponível em: <https://sinpropernambuco.org/1951-2/>



Figura 4 – Segunda Graduação (II).

Fonte: Sindicato dos Professores de Pernambuco (Sinpro). Disponível em: <https://sinpropernambuco.org/1951-2/>

⁶ A frase chegou a ser atribuída a Geraldo Alckmin (PSDB) e Jaques Wagner (PT), o que foi desmentido pela Lupa, agência de *fact-checking*. Notícia disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/11/24/verificamos-jaques-wagner-professor/>. Acesso em: 26 ago. 2026.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tXtXSjdRnU&t=90s>. Acesso em: 26 ago. 2026.

As duas instituições em questão compõem o grupo Kroton Educacional, por isso a semelhança de ambas as imagens. Diante da repercussão negativa nas redes sociais, a empresa emitiu um pedido de desculpas. O apresentador Luciano Huck (Figura 3) também se desculpou nas redes sociais e durante seu programa na TV Globo. Não encontramos notícias de que o apresentador Rodrigo Faro (Figura 4) tenha feito o mesmo. A associação e a consequente naturalização do exercício da docência como “bico”, como um complemento de renda, reforçam a precariedade em que se encontra a situação dos professores brasileiros. O exercício da docência em tempo integral, com uma remuneração que garanta segurança econômica, é o mínimo que se pode esperar da profissão, mas ainda encontra obstáculos para sua consolidação.

A Meta 18 do PNE (2014-2025): os planos de carreira como forma de (des)valorização do magistério

A Meta 18 do PNE (2014-2025) é voltada para os planos de carreira e o piso salarial dos profissionais da rede pública de ensino. O texto descreve que ela deve

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014, *online*).

Desse modo, além de determinar a existência de planos de carreira, a meta também prevê que estes devem observar o PSNP definido em lei federal, ou seja, refere-se à Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) que institui o piso salarial para os profissionais do magistério e determina o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os estudantes. Para o monitoramento da Meta 18, o Inep estabeleceu alguns indicadores, dentre eles, os indicadores 18A, B, C, E, F e G:⁸

Indicador 18A: Percentual de unidades federativas que possuem PCR dos profissionais do magistério.

Indicador 18B: Percentual de unidades federativas que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.

Indicador 18C: Percentual de unidades federativas que atendem ao PSNP.

Indicador 18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério.

Indicador 18F: Percentual de municípios que preveem limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.

Indicador 18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP (Brasil, 2024, *online*).

Vejamos na Quadro 1 o que o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2025) aponta sobre o cumprimento da meta a partir desses indicadores.

Considerando os dados apresentados pelo Inep nos anos de 2018 e 2021, percebe-se que todas as unidades federativas declararam possuir PCR para o magistério (Indicador 18A). No entanto, em 2018, os estados do Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Goiás não previam o

⁸ Os Indicadores 18D e 18H foram desconsiderados pois tratam-se dos profissionais da educação básica não docentes.

Quadro 1 – Existência de plano de carreira e remuneração (PCR) para a carreira do magistério, de limite de carga horária para o desempenho de atividades de interação com alunos e do piso salarial do magistério público no Brasil (2018-2021).

UF	18A Plano de carreira para o magistério		18B Limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos		18C Professores(as) com jornada de trabalho de 40 horas semanais e com vencimento básico igual ou superior ao PSNP/2021		18D Plano de carreira vigente para os profissionais da educação não docentes	
	2018	2021	2018	2021	Não há 40 horas	2021	2018	2021
BR	27	27	23	23	3	19	22	22
RO	✓	✓	✓	✓		✓	✓	×
AC	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
AM	✓	✓	✓	×		✓	✓	✓
RR	✓	✓	✓	✓		✓	×	✓
PA	✓	✓	×	×		×	×	×
AP	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
TO	✓	✓	✓	×		✓	✓	✓
MA	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
PI	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
CE	✓	✓	✓	✓		×	×	×
RN	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
PB	✓	✓	✓	✓		×	✓	×
PE	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
AL	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
SE	✓	✓	✓	✓		✓	×	✓
BA	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
MG	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
ES	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
RJ	✓	✓	×	×		×	×	×
SP	✓	✓	✓	✓		×	✓	✓
PR	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
SC	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
RS	✓	✓	×	✓		✓	✓	✓
MS	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
MT	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
GO	✓	✓	×	✓		✓	✓	✓
DF	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓

Fonte: Relatório do 5º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a, p. 397).

limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Indicador 18B). Em 2021, Rio Grande do Sul e Goiás passaram a observar o limite, mas os estados do Amazonas e Tocantins incluíram-se à lista daqueles que o descumpriam. Em 2021, com relação ao pagamento do PSNP para os professores que atuam em jornada de trabalho de 40h semanais (Indicador 18C), conforme estabelece a Lei do Piso, os estados do Pará, Ceará, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo não cumpriam a normativa, enquanto os estados do Acre, Minas Gerais e Mato Grosso declararam que não possuíam professores atuando em regime de 40h semanais.

Em relação à rede municipal, considerando o ano de 2021, o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a) demonstra que 96,3% dos municípios possuíam PCR para os profissionais do magistério da educação básica em 2021 (Indicador 18E); 78,9% previam o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos (Indicador 18F); 60,1% declararam possuir professores atuando em jornada de trabalho de 40h semanais e com vencimento básico igual ou superior ao piso salarial profissional nacional, sendo que 32% afirmaram não possuir professores contratados em regime de 40h semanais (Indicador 18G).

De acordo com o estudo de Santos e Silva (2020), os planos de carreira fazem parte de um conjunto de fatores que podem contribuir para melhorias nas redes de ensino, buscando promover avanços econômicos e sociais por meio da valorização dos professores. No entanto, a teoria nem sempre se traduz na prática, uma vez que se observa uma resistência por parte de diversos estados e municípios na implementação desses planos nas redes educacionais do Brasil. Essa resistência deve ser entendida dentro de um contexto de disputas de poder e influências políticas. O estudo também destaca que, “frente ao horizonte projetado nos últimos três anos, o recado que se observa é que, na agenda neoliberal, atualmente em pleno vigor, não há espaço algum para maiores investimentos nas políticas públicas, especialmente na área da educação” (Santos; Silva, 2020, p. 16).

É fundamental destacar ainda que a simples existência de PCR não assegura, por si só, a valorização profissional ou a progressão funcional dos docentes, pois isso depende tanto do desenho original desses planos quanto da forma como são operacionalizados pelas gestões públicas. Diversos estudos apontam que alguns PCR não cumprem efetivamente o papel de promover a valorização do magistério, seja pelo descumprimento dos dispositivos legais neles previstos, seja pela adoção de critérios que dificultam o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira (Ferreira; Gutierrez, 2020; Gonçalves; Krawczyk, 2023; Thomazini; Jacomini, 2019; Trein; Farenzena, 2022).

Considerando a extensão territorial e a diversidade de contextos do sistema educacional brasileiro, torna-se inviável realizar, em nível nacional, um monitoramento qualitativo da implementação e execução dos PCR. Nessa perspectiva, é imprescindível o apoio das pesquisas acadêmicas produzidas em diferentes realidades da educação básica.

Alguns desses estudos evidenciam disparidades significativas nos desenhos e diretrizes dos PCRs adotados pelas redes e sistemas de ensino no país (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020a; 2020b). Em suas análises, Jacomini, Nascimento e Imbó (2020a) investigaram os planos de carreira de 12 estados brasileiros, enquanto, em outro estudo, examinaram os das redes municipais de 12 capitais (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020b), por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os achados indicam variações nos vencimentos básicos conforme critérios como nível de formação, tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho, além da presença de diferentes tipos de gratificações. Dentre os adicionais permanentes mais frequentes estão o décimo terceiro salário, anuênios, triênios, quinquênios e a sexta-parte; entre os transitórios, destacam-se o auxílio-transporte, adicional de férias, gratificações por atuação em localidades de difícil acesso ou em horário noturno (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020b).

Alguns PCRs vinculam a progressão profissional a processos de avaliação de desempenho. No estado de São Paulo, por exemplo, desde 2009, foi instituído o sistema de promoção por mérito, popularmente conhecido como “Prova de Mérito”, voltado aos docentes efetivos da rede estadual (São Paulo, 2009). Esse programa condiciona o avanço salarial ao desempenho em exames anuais e ao cumprimento de requisitos como tempo de permanência na unidade escolar e frequência.

Contudo, inicialmente, não bastava obter aprovação na avaliação e atender aos critérios estabelecidos, já que apenas os 20% mais bem classificados tinham direito à progressão. Essa limitação foi revista somente após forte pressão sindical, sendo ampliada pela LC nº 1.143/2011, que estendeu o benefício a todos os docentes que alcançassem a pontuação mínima exigida. À época, o então Secretário de Educação, Paulo Renato de Souza, justificava o programa como uma estratégia para premiar e incentivar os professores mais dedicados, o que, segundo ele, teria impacto positivo na qualidade da educação e na valorização da carreira (Rodrigues, 2020).

No entanto, conforme aponta Rodrigues (2020), não há evidências empíricas que sustentem a correlação entre essa política de promoção e a melhoria da qualidade do ensino. Pelo contrário, os resultados apontam insatisfação entre os docentes, clima de divisão nas escolas entre “aprovados” e “reprovados”, e o desestímulo entre aqueles que não conseguem a progressão, o que compromete o trabalho coletivo. De forma semelhante, Ferreira e Gutierrez (2020), ao analisarem a utilização da avaliação de desempenho como critério para evolução na carreira em municípios do Pará, identificaram práticas gerencialistas que priorizam a racionalização de recursos, mas que pouco contribuem para a valorização docente ou para avanços na qualidade educacional.

Dessa forma, ainda que todos os estados e praticamente todos os municípios brasileiros contem com PCR formalmente instituídos, sua existência não assegura, de forma automática, a valorização do magistério. Tal valorização está condicionada à efetiva implementação desses planos pelas gestões públicas e aos critérios adotados para a progressão funcional, como evidenciam diversas pesquisas na área.

Além dos parâmetros diretamente vinculados ao enunciado principal da meta, a Estratégia 18.1 determina que, no mínimo, 90% dos profissionais do magistério estejam em cargos de caráter efetivo. Apesar de esse não ser um indicador formal de acompanhamento da Meta 18, entende-se que não é “suficiente ter um plano de carreira quando apenas uma parte do quadro de docentes é concursada e efetiva no cargo” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a, p. 398). Na sequência, apresentamos o percentual de vínculos docentes estáveis nas redes estaduais do Brasil, grandes regiões e unidades da federação.

Entre as regiões apresentadas na Tabela 1, a que obteve a maior queda foi a Sudeste, que, em 2014, possuía 77,5% dos vínculos docentes efetivos e, em 2023, apresentou 41,8%, uma perda de 35,7%. São Paulo e Minas Gerais foram os estados que tiveram a maior redução no percentual de professores efetivos em suas redes estaduais de educação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a). Na região Sul, podemos notar que a tendência é uma redução constante, considerando os dados dos últimos anos, em que o total de vínculos efetivos caiu 16,5% entre 2014 e 2023, chegando a 41% de vínculos docentes efetivos em 2023. Apenas a região Norte apresentou aumento em seus índices, atingindo 71,1% no último ano.

Embora tanto a CF/1988 (art. 206, inciso V) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996; art. 67, inciso I) reconheçam o concurso público de provas e títulos como a via legítima de ingresso de docentes na rede pública, enquanto medida de valorização profissional, observa-se que inúmeros estados e municípios têm recorrido, com frequência crescente, a processos seletivos simplificados para contratações temporárias. Tais contratações, que deveriam possuir caráter excepcional e transitório, vêm se consolidando como prática recorrente, assumindo contornos de normalidade no âmbito da gestão educacional.

Tabela 1 – Percentual de vínculos docentes estáveis nas redes estaduais no Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2014-2023).

Brasil/Região/UF	2014	2023
Brasil	68,4%	48,0%
Norte	70,4%	71,1%
Rondônia	85,1%	73,4%
Acre	39,0%	25,1%
Amazonas	62,1%	91,4%
Roraima	57,5%	69,5%
Pará	88,0%	94,7%
Amapá	77,6%	70,5%
Tocantins	61,8%	20,7%
Nordeste	63,7%	60,6%
Maranhão	72,8%	47,0%
Piauí	88,0%	47,3%
Ceará	28,6%	41,4%
Rio Grande do Norte	87,1%	95,8%
Paraíba	52,1%	55,6%
Pernambuco	51,2%	36,6%
Alagoas	83,5%	67,0%
Sergipe	98,7%	73,6%
Bahia	68,9%	96,3%
Sudeste	77,5%	41,8%
Minas Gerais	82,3%	21,0%
Espírito Santo	24,6%	26,8%
Rio de Janeiro	95,3%	95,9%
São Paulo	74,5%	43,8%
Sul	57,5%	41,0%
Paraná	58,8%	49,2%
Santa Catarina	45,7%	29,1%
Rio Grande do Sul	62,1%	40,8%
Centro-Oeste	53,7%	41,9%
Mato Grosso do Sul	36,3%	32,4%
Mato Grosso	32,8%	33,5%
Goiás	65,8%	52,6%
Distrito Federal	71,0%	44,2%

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a, p. 399).

Segundo Oliveira (2021), a coexistência entre professores efetivos e temporários nas instituições escolares configura uma segmentação que impacta negativamente o ambiente de trabalho. Essa distinção dá origem a hierarquias informais e interfere tanto no sentimento de pertencimento quanto na participação dos docentes contratados nos processos decisórios da

escola. Em geral, esses profissionais possuem vínculos trabalhistas mais frágeis, são desprovidos de estabilidade e dos direitos assegurados aos servidores efetivos, submetendo-se a condições de trabalho mais precarizadas.

Essa tendência de substituição dos concursos públicos por contratações precárias se insere em um movimento global de flexibilização e desregulamentação das relações laborais, que também alcança o setor público. Silva (2021) ressalta que, no contexto brasileiro, esse processo foi intensificado com a promulgação da Lei nº 13.429/2017 (Lei da Terceirização), da Lei nº 13.467/2017 (Reforma Trabalhista) e da Emenda Constitucional nº 103/2019, que reformulou o regime da previdência social. Tais normativas ampliaram a flexibilização das jornadas de trabalho, legalizaram de forma ampla a terceirização e o trabalho intermitente, estimulam a “pejotização” – isto é, a transformação do trabalhador em pessoa jurídica –, e contribuem para a disseminação de formas ultra precarizadas de ocupação, como a “uberização”, nas quais sequer há contrato formal ou garantia mínima de direitos.

Mesmo os docentes concursados, ainda que possuam estabilidade e acesso a um conjunto mínimo de direitos trabalhistas e perspectiva de carreira, não estão isentos de situações de precarização, especialmente em redes e sistemas de ensino marcados por desigualdades estruturais. No entanto, em termos comparativos, as condições de trabalho dos profissionais temporários são marcadamente mais instáveis e desprovidas de garantias legais.

Nessa direção, Silva (2021) propõe o conceito de “precariado professoral” para caracterizar uma nova configuração da precarização do trabalho docente no setor público. Esse grupo seria composto por profissionais com vínculos temporários ou eventuais, frequentemente jovens recém-egressos da formação inicial, que buscam inserção na docência e acabam submetidos a relações laborais marcadas pela instabilidade, imprevisibilidade e falta de direitos assegurados.

Observa-se uma ampliação significativa desse contingente nos últimos anos. Trata-se de docentes submetidos à instabilidade salarial, à alta rotatividade e à insegurança quanto à continuidade de seus contratos. Ao término de um ano letivo ou de uma substituição, esses profissionais frequentemente desconhecem se, quando e em qual unidade escolar poderão retomar suas atividades (Silva, 2021). Tal cenário revela que a política de seleção e contratação de professores pelo Estado vem sendo conduzida de maneira a contribuir para a intensificação da precarização das condições de trabalho docente.

Considerações Finais

Diante dos dados apresentados, nota-se que a pesquisa realizada evidencia avanços importantes para a educação brasileira e a valorização docente no país considerando as metas 17 e 18 do PNE (2014-2025). No entanto, limitações significativas ainda se apresentam para o cumprimento das metas e, para além disso, para a efetiva valorização do magistério.

A meta 17, que estabelece a equiparação salarial entre docentes da educação básica e demais profissionais com escolaridade equivalente, não foi plenamente cumprida até o prazo estipulado. Embora indicadores apontem para uma aproximação nos rendimentos, essa redução se deu, majoritariamente, pela queda na remuneração das demais categorias profissionais, e não por um aumento significativo dos salários dos professores. A persistente defasagem salarial afeta diretamente o prestígio social da docência, sua atratividade e as condições de permanência na profissão.

Fatores históricos, culturais e estruturais também contribuem para a permanência da desvalorização docente. Existe uma falsa ideia de que professores trabalham menos, o que justificaria salários mais baixos, desconsiderando a complexidade da profissão. Atividades realizadas extraclasse, como planejamento, preparação e correção, são frequentemente desconsideradas como parte da jornada de trabalho docente.

A docência, marcada por uma trajetória de feminização e associada socialmente a um papel de cuidado, sofre com a naturalização de baixos salários e com a percepção equivocada de que se trata de um “dom” ou missão, e não de uma profissão com exigências técnicas, pedagógicas e intelectuais. Esses imaginários sociais, ainda hoje reforçados por discursos públicos e campanhas midiáticas, dificultam o reconhecimento da docência como carreira profissional legítima e digna de remuneração compatível.

A Meta 18 estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais do magistério por meio da existência de planos de carreira que observem o piso salarial nacional e a destinação de, no máximo, dois terços da jornada para atividades de interação com os estudantes. Com base nos dados analisados, observa-se que, embora todos os estados e a maioria dos municípios afirmem possuir PCRs, nem todos cumprem os requisitos legais, como o pagamento do piso salarial ou a garantia do tempo extraclasse.

A análise dos indicadores revela disparidades regionais no cumprimento da meta e destaca a redução do número de professores com vínculos de trabalho efetivos, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul. Além disso, o estudo evidencia que a mera existência de planos de carreira não assegura a valorização da profissão, pois sua eficácia depende da implementação concreta pelas redes e sistemas de ensino e dos critérios adotados.

Observa-se também a intensificação da precarização das relações de trabalho docente, marcada pelo aumento da contratação temporária e pela desvalorização simbólica da carreira, cenário agravado por reformas legais recentes que flexibilizam direitos trabalhistas. A adoção de critérios meritocráticos, como a progressão por desempenho, tem contribuído para a fragmentação da categoria e não apresenta evidências de impacto positivo na qualidade da educação. Em síntese, o cumprimento da Meta 18 exige não apenas regulamentação formal, mas também compromisso político com políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional aos docentes.

Considerando o contexto de encerramento do atual PNE e da elaboração de um novo plano para o próximo decênio, é imperativo que a valorização do magistério seja retomada como prioridade nas agendas educacionais. Isso implica garantir remuneração adequada, planos de carreira estruturados, formação inicial e continuada de qualidade, estabilidade no emprego e condições concretas para o exercício docente. A superação das desigualdades e a reversão do quadro de precarização demandam vontade política, investimentos sustentáveis e compromisso com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

A pesquisa apresentada reforça a urgência de políticas educacionais mais efetivas que reconheçam a centralidade do professor para a qualidade da educação básica. O encerramento do atual PNE representa não apenas um momento de avaliação crítica, mas também uma oportunidade para o replanejamento de estratégias que, de fato, assegurem a valorização do magistério. A implementação e execução do novo PNE precisa enfrentar os desafios estruturais com responsabilidade e comprometimento político do Estado, visando garantir, de fato, melhores condições de trabalho, formação e reconhecimento profissional dos docentes brasileiros.

Referências

- Almeida, P. A.; Tartuce, G. L.; Nunes, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.
- Alves, T.; Sonobe, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 446-476, 2018.
- Barbosa, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 2, p. 511-532, 2014.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 124, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.
- 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: 9 jun. 2025.
- Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, ano 151, n. 120-A, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- Brasil. Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 162, n. 143, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=26/07/2024&totalArquivos=154>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- Brasil. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.
- Britto, A. M.; Waltenberg, F. D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estudos Econômicos*, v. 44, n. 1, p. 5-44, 2014.
- Duarte, A. W. B.; Oliveira, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 17, p. 67-97, 2014.
- Duarte, T. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES e-Working Papers, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- Ferreira, A. T. B. A mulher e o magistério: razão da supremacia feminina (A profissão docente em uma perspectiva histórica). *Tópicos Educacionais*, v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998.
- Ferreira, R. C.; Gutierrez, D. V. G. Movimentação na carreira de professores da educação básica em municípios do Pará a partir do desempenho: valorização ou gerencialismo? *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, n. 11, p. 1-13, 2020.
- Fundação Carlos Chagas. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Final. São Paulo: FCC, 2009.
- Gonçalves, J.; Krawczyk, N. Novo Plano de Carreira docente. Precarização da Reforma do EM. O caso de São Paulo. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. 1-14, 2023.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. 2. ed. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica* 2024. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 jun. 2025.

Instituto Península. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Instituto Península, 2021. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Pesquisa-atratividade-2021.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

Instituto Península. *Pesquisa sobre demanda e oferta de professores no Brasil*. Relatório Consolidado. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/OFERTA-E-DEMANDA-CONSOLIDADO.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

Jacomini, M. A.; Alves, T.; Camargo, R. B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 73, p. 1-32, 2016.

Jacomini, M. A.; Nascimento, A. P. S.; Imbó, K. A. S. Composição da remuneração de professores de redes de ensino estaduais. *Eccos Revista Científica*, n. 52, p. 1-25, 2020a.

Jacomini, M. A.; Nascimento, A. P. S.; Imbó, K. A. S. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras. *Educação em Foco*, n. 39, p. 64-87, 2020b.

Louzano, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos de Avaliação Educacional*, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.

Oliveira, A. M. C. et al. Equiparação dos salários dos professores das redes públicas aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente: uma análise das desigualdades regionais. *Revista de Financiamento da Educação*, v. 5, n. 3, p. 1-15, 2015.

Oliveira, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-24, 2021.

Oliveira, D. A.; Vieira, L. M. F. *Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/UFMG, 2010.

Outdoors de Fortaleza satirizam frase de Cid Gomes [...]. *Estado de Minas*, [s. l.], 7 set. 2011. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2011/09/06/internas_educacao,249209/outdoors-de-fortaleza-satirizam-frase-de-cid-gomes.shtml. Acesso em: 28 jun. 2025.

Pinto, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 51-67, 2009.

Rodrigues, J. D. Z. *Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente*. Curitiba: Appris, 2020.

Santos, V. S.; Silva, T. M. M. Riscos e entraves para o plano de carreira do magistério municipal de São Paulo no contexto da Emenda Constitucional nº 95/2016. *Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, n. 15, p. 1-22, 2020.

São Paulo (Estado). *Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Silva, A. M. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: Affonso, C. et al. (org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

Tartuce, G. L. B. P.; Nunes, M. M. R.; Almeida, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-447, 2010.

Thomazinl, L.; Jacomini, M. A. Política de valorização docente e carreira de professores da educação básica no estado de São Paulo. *Práxis Educativa*, v. 14, n. 1, p. 115-137, 2019.

Trein, L. D.; Farenzena, N. Carreira e remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul. *Caderno de Pesquisa*, v. 52, p. 1-21, 2022.

Vicentini, P. P.; Lugli, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) pelo financiamento da pesquisa por meio de concessão de Afastamento Remunerado Docente para Participação em Programa de Pós-graduação Stricto Sensu (doutorado) e de Bolsa de Iniciação Científica.

Colaboradores

T. LIMA: Conceituação, Curadoria de dados, Análise Formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição. A. S. COSTA: Curadoria de dados, Análise Formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Visualização, Escrita – rascunho original. Y. U. F. LEITE: Supervisão, Validação, Visualização e Escrita – revisão e edição.